

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO PARA LA ACREDITACIÓN. LA
EXPERIENCIA DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
TECNOLÓGICO PRIVADO EN LIMA

Tesis para optar por el Título de Licenciado en Educación con
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

LUIS EDUARDO SANCHEZ MEDINA 20162375

Asesora: MARIA GUADALUPE SUAREZ DIAZ

SAN MIGUEL, 5 DE SETIEMBRE DEL 2018

Agradecimientos

A todos mis profesores del Programa Especial de Licenciatura por su calidad profesional y compromiso en la formación de educadores íntegros.

A mi asesora, Guadalupe Suárez, por ser ejemplo del educador que uno aspira llegar a ser y por su dedicación en el desarrollo de esta investigación.

A los directivos, docentes y administrativos del instituto en el que desarrollé el estudio, por las facilidades otorgadas, su interés y excelente disposición.



Dedicatoria

A mis padres, Yolanda y Camilo; a mis hermanas, Diana y Yasmine, y a mis amigos, Alexander, Carmen, Greta y Richard, que con sus ideas, consejos y apoyo hicieron de este proyecto una experiencia de aprendizaje que disfruté muchísimo.



Resumen

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación de Políticas educativas y gestión de la educación, y tiene como objetivo analizar los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación bajo el modelo de calidad del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC) del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), para la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima.

El estudio se abordó desde el enfoque cualitativo y el método empleado fue el estudio de casos, para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a dos directivos, dos administrativos y dos docentes del instituto, que tuvieron participación directa en la experiencia de acreditación del programa de estudios.

Los principales hallazgos de la investigación plantean que, de los diferentes factores que posibilitaron la acreditación del programa, ocho fueron determinantes para asegurar el éxito del proceso. Los primeros dos factores, denominados matriciales, fueron el considerar a la acreditación como una prioridad institucional y contar con el respaldo de la alta dirección; además, tres factores, nombrados como técnicos, fueron elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales, desarrollar competencias técnicas en los equipos e implementar planes de mejora; los últimos tres factores, llamados personales, fueron ejercer un liderazgo efectivo, trabajar en equipo y designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación.

Un resultado no previsto del estudio; pero de especial importancia, estuvo relacionado con el aprendizaje organizacional en el instituto, producto no solo de las capacitaciones que se realizaron, sino, principalmente, de la superación de los desafíos que implicó llevar a cabo la acreditación.

Índice

Resumen.....	iv
Índice	v
Introducción	vii
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	1
1.1 La acreditación en educación superior	1
1.1.1 Calidad en educación superior.....	1
1.1.2 Aseguramiento de la calidad	4
1.1.3 El proceso de acreditación en educación superior: una oportunidad para el aprendizaje organizacional	5
1.1.4 El modelo de acreditación del IAC CINDA.....	12
1.2 Factores críticos de éxito en el proceso de acreditación	15
1.2.1 Una mirada a las definiciones de factores críticos de éxito.....	16
1.2.2 Determinación de los factores críticos de éxito.....	17
1.2.3 Factores críticos de éxito en el proceso de acreditación de programas	20
SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS.....	23
2.1 Diseño Metodológico	23
2.1.1 Problema de investigación.....	23
2.1.2 Objetivos de estudio	24
2.1.3 Enfoque metodológico.....	24
2.1.4 Método.....	25
2.1.5 Categorías de estudio.....	25
2.1.6 Informantes.....	27
2.1.7 Técnicas e instrumentos	29
2.1.8 Técnicas de análisis de datos.....	30
2.2 Análisis e interpretación de resultados.....	33
2.2.1 Fortalezas y debilidades institucionales	35
2.2.2 Las estrategias aplicadas.....	43
2.2.3 Los factores críticos de éxito	50
CONCLUSIONES	57

RECOMENDACIONES.....	59
BIBLIOGRAFÍA	61
ANEXOS	66
ANEXO 1. Matriz de consolidación de antecedentes al problema de investigación	66
ANEXO 2. Guía de entrevista semiestructurada.....	75
ANEXO 3. Categorización de entrevistas.....	77
ANEXO 4. Categorización de entrevistas (categorías emergentes).....	94
ANEXO 5. Mapa conceptual relacional de los resultados de la investigación.....	96



Introducción

En los últimos años, la acreditación de la calidad se ha convertido en el principal mecanismo para dar garantía pública de la calidad en la educación superior (Salazar y Caillón, 2012), no obstante, de acuerdo con CINDA (2016) en el Perú la acreditación ha entrado a la agenda de las políticas educativas después del 2000, mientras que en otros países de la región esto se ha dado desde inicios de la década de los noventa. Esta situación hace que la acreditación, como mecanismo de garantía de calidad, sea todavía un proceso nuevo para muchos institutos en Perú, dado que no se han llevado a cabo procesos sistemáticos que permitan apoyar el desarrollo de capacidades en los miembros de estas instituciones para consolidar una cultura de calidad educativa.

En este contexto, desde la experiencia profesional del investigador en diferentes instituciones de educación superior, particularmente en institutos tecnológicos, se han podido conocer las dificultades y oportunidades que presentan estas instituciones en la gestión de procesos de acreditación educativa, sobresaliendo la necesidad de empezar a indagar cuáles son los factores determinantes que inciden en su éxito, para que, a partir de esta información, se puedan realizar nuevos análisis que posibiliten mejoras en su dirección. En ese sentido, se propone realizar una investigación que responda al siguiente problema: ¿Cuáles fueron los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación bajo el modelo de calidad del IAC CINDA, de la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima?

A partir de la pregunta de investigación planteada, se estableció el siguiente objetivo general para el estudio: analizar los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación bajo el modelo de calidad del IAC CINDA, para la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima. A su vez, este objetivo general decantó en tres objetivos específicos, que son los siguientes:

- Identificar cuáles fueron las fortalezas y debilidades en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios del instituto.

- Describir las estrategias aplicadas por el instituto en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios bajo el modelo de calidad de IAC CINDA.
- Describir la apreciación de los agentes decisores del instituto sobre los factores determinantes para un proceso exitoso de acreditación.

En el marco de las consideraciones anteriores, se consideró que el problema de investigación fue original, en la medida que no se identificaron experiencias documentadas en el Perú sobre la determinación de los factores críticos de éxito para la acreditación en institutos tecnológicos, asimismo, a nivel internacional fueron pocos los estudios que abordaron temas similares. No obstante ello, se encontraron investigaciones como las de Rodríguez, Zúñiga y Arnáez (2008); Salas (2013); Boville, Argüello, Reyes (2006); Torres (2012); Villanueva (2008) y Aranda (2006), que hacen referencia a estudios de casos en los que se identifican los factores externos e internos que fueron importantes para el desarrollo de procesos de autoevaluación o la implementación de sistemas de gestión de calidad en universidades de Latinoamérica, ver Anexo 1.

Adicionalmente, la investigación fue significativa porque permitió generar nuevos conocimientos sobre la experiencia de acreditación y sus factores de éxito, considerando que cada año se incrementa la cantidad de instituciones de educación superior que se someten a estos procesos. Al mismo tiempo, la investigación se considera pertinente porque a partir de los nuevos conocimientos generados se podrán establecer puentes con proyectos concretos para la mejora de la calidad de la educación superior, a través de los procesos de acreditación, que se constituyen como una necesidad real en el país, debido al bajo número de instituciones acreditadas a la fecha, a diferencia de otros países de la región (CINDA, 2016).

Una limitación del estudio tiene que ver con las posibilidades o restricciones del método empleado. De acuerdo con Yin (1994, citado por Castro, 2010), uno de los prejuicios relacionados con el uso del estudio de casos es que no se pueden generalizar las conclusiones de manera estadística, dado que no se recoge información de una muestra representativa. Efectivamente, los resultados de la investigación se circunscriben a la experiencia del proceso de acreditación de una institución educativa en particular; pero es precisamente porque el objetivo gira en

torno a comprender y describir este proceso desde la perspectiva de quienes participaron en él: las fortalezas y debilidades institucionales, las estrategias aplicadas y los factores críticos de éxito para obtener la acreditación, más que a establecer relaciones causa-efecto entre estos elementos y universalizar los resultados.

Esta investigación se desarrolló dentro del Programa Especial de Licenciatura (PEL) y está circunscrito a la línea de investigación de Políticas educativas y gestión de la educación, en donde los procesos de aseguramiento de la calidad, como la acreditación educativa en la educación superior, vienen cobrando mayor relevancia, no solo a nivel de directrices de gobierno, sino al interior de las instituciones educativas que apuestan por la calidad de sus programas, a fin de cumplir la promesa formativa realizada a los estudiantes y a la sociedad.

En ese sentido, la primera parte del presente trabajo tiene que ver con el desarrollo del marco teórico que permitió comprender mejor el problema de investigación, así como los conceptos relevantes. El primero de ellos fue el Proceso de Acreditación en la Educación Superior, que es un mecanismo de aseguramiento externo de la calidad que tiene el propósito de determinar el nivel de calidad académica de un programa o institución y que consta, generalmente, de tres etapas o fases: la autoevaluación, la evaluación externa y la decisión final por parte de la agencia acreditadora (Borroto y Salas, 2004; Caillón, 2012; Romero, 2005; Salazar y Caillón, 2012; SINEACE, 2010). El segundo concepto importante tuvo que ver con los Factores Críticos de Éxito en un Proceso de Acreditación, que se refiere a los elementos o actividades estratégicas en que debe enfocarse una institución educativa para incrementar sus posibilidades de lograr la acreditación (Boynlon, 1984; Pinto, 2006; Rockart, 1979; Ronald, 1961; Salazar y Caillón, 2012).

La siguiente parte del estudio está relacionada con el diseño de la investigación y los resultados obtenidos.

En el diseño metodológico se definió que el estudio se abordó desde el enfoque cualitativo y que el método empleado fue el estudio de casos, dado que se analizó la experiencia particular de un instituto tecnológico privado de Lima. La categoría general de la investigación fue el proceso de acreditación, categoría que se subdividió en tres subcategorías: (i) fortalezas y debilidades institucionales, (ii) las

estrategias aplicadas y (iii) los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación; luego del trabajo de campo estas subcategorías se subdividieron en microcategorías, todas ellas emergentes. Para la obtención de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis informantes: dos directivos, dos administrativos y dos docentes del instituto, quienes tuvieron participación directa en la experiencia de acreditación de la carrera de Administración de Negocios.

Sobre los resultados de la investigación, estos se presentan de acuerdo a la pregunta orientadora del estudio, a su objetivo general y objetivos específicos. Con relación a la pregunta de investigación y al objetivo general, se presenta un análisis de los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación, en donde se destaca cuáles fueron dichos factores de éxito, una clasificación con base en su naturaleza y la relación que estos factores guardan con las fortalezas y debilidades institucionales, las estrategias aplicadas para lograr la acreditación y con los factores o criterios de calidad del modelo de acreditación del IAC CINDA. Bajo esta misma lógica se presentan los hallazgos relacionados con los objetivos específicos: la identificación de las fortalezas y debilidades institucionales, la descripción de las estrategias aplicadas para la acreditación, así como la descripción de los factores críticos de éxito desde la perspectiva de los directivos, administrativos y docentes que participaron en el proceso de acreditación. En el análisis, se puso especial énfasis en las interrelaciones entre estos elementos, es decir, cómo a partir de las fortalezas y debilidades institucionales el instituto definió las estrategias que aplicó y cuáles de estas estrategias desplegadas se constituyeron, efectivamente, en factores determinantes de éxito para la acreditación del programa de estudios.

Los principales hallazgos de la investigación plantean que, de los diferentes elementos que posibilitaron la acreditación del programa, ocho fueron determinantes para asegurar el éxito del proceso. Los primeros dos factores, denominados matriciales, fueron el considerar a la acreditación como una prioridad institucional y contar con el respaldo de la alta dirección; además, tres factores, nombrados como técnicos, fueron elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales, desarrollar competencias técnicas en los equipos e implementar planes de mejora; los últimos tres factores, llamados personales, fueron ejercer un

liderazgo efectivo, trabajar en equipo y designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación.

Además de lo anterior, se encontró un resultado no previsto en la investigación, relacionado con el aprendizaje organizacional. Este se refiere a los nuevos conocimientos y capacidades desarrollados en los sujetos que participaron en la acreditación, aprendizaje que se debió no solo a las capacitaciones realizadas, sino, especialmente, a la superación de obstáculos y debilidades, situación que significó un desafío para las personas involucradas, dado que fue su primera experiencia en una acreditación.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos-conceptuales sobre los que se encuadra la presente investigación, procurando mostrar la información más relevante que existe en la actualidad y los autores que la sostienen. Los tópicos fundamentales del estudio son los siguientes: el proceso de acreditación en educación superior y sus factores críticos de éxito, los cuales servirán como base para una mejor comprensión del problema, su análisis y la presentación de resultados.

1.1 La acreditación en educación superior

El tema central del presente estudio es el de acreditación en la educación superior, un concepto que adquiere significado cuando se analiza a partir de constructos más amplios como la calidad en la educación superior y el aseguramiento de la calidad. En ese sentido, entre las numerosas concepciones sobre calidad en la educación superior, se han examinado los trabajos de Harvey y Green (1993) y Westerheijden (1999); los primeros autores muestran conceptos que relacionan a la calidad como lo excepcional, lo perfecto, lo que cumple con el propósito para el que fue creado (*fitness for purpose*), mientras que Westerheijden presenta la perspectiva de calidad en la educación superior asociada con la consistencia interna y externa.

A partir de las nociones de calidad revisadas, se llega al concepto de acreditación en la educación superior que será utilizado para la presente investigación, que es el mismo que propone el Instituto para el Aseguramiento de la Calidad del Centro Interuniversitario de Desarrollo (IAC CINDA), dado que este trabajo se basa en la experiencia de acreditación de un instituto tecnológico peruano con el modelo de acreditación de la institución señalada líneas arriba. Como parte del modelo de acreditación se presentan los elementos fundamentales que lo conforman: las dimensiones y factores de evaluación, así como las etapas del proceso de acreditación: (i) la autoevaluación, (ii) la evaluación externa y (iii) la decisión final de la agencia acreditadora.

1.1.1 Calidad en educación superior

En las últimas décadas se han presentado numerosos conceptos de calidad en la educación. Autores como Wittek & Kvernbekk (2011) señalan que a la pregunta

de ¿qué es calidad en la educación? nunca se tendrá una respuesta única y clara porque la calidad educativa tiene un amplio rango de interpretaciones y valoraciones por parte de los grupos de interés: “la calidad a veces es expresada en términos de adopción de la evaluación institucional, a veces en términos de comparabilidad, a veces en términos de aprendizaje y algunas veces en términos de transformación personal de los estudiantes” (p. 672). En esa línea, de múltiples interpretaciones de la calidad, hay autores que han analizado este constructo, recopilando diferentes perspectivas para su mejor comprensión. Por ejemplo, Harvey & Green (1993) han propuesto que la calidad educativa puede ser concebida de las siguientes maneras:

- a. Lo excepcional. Bajo esta mirada, la calidad es una característica distintiva, de excelencia, que sale de lo ordinario e implica un nivel superior de la educación, no obstante, se le considera una medida estática y absoluta, que complica la operacionalización de este concepto, ya que no hay mecanismos o medios para determinarla. Los autores refieren que, frecuentemente, se evalúa la excelencia por el prestigio de la institución y sus recursos, en donde prevalece el criterio que la calidad de las salidas está en función a la calidad de las entradas, animando a las instituciones educativas a seleccionar a los estudiantes que ellos consideran apropiados y proporcionarles las condiciones para sus desarrollo individual. Esta perspectiva se centra en las convenciones sociales y los ideales de la sociedad sobre lo que debe ser calidad.
- b. Lo perfecto. Este enfoque proviene de los negocios y la industria, en donde la calidad para una producción de gran escala consiste en que esta no presente errores, con base en un conjunto de características o especificaciones que debe cumplir el bien o servicio producido en cada parte del proceso para poder pasar a la siguiente etapa. Esta noción de calidad ha llegado a la educación superior por medio de algunos modelos de aseguramiento de la calidad que parten de la premisa de que un servicio educativo sin errores o en el que se alcancen umbrales de logro es un servicio de calidad. El foco de esta perspectiva son los procesos y los roles de las personas que intervienen en él para asegurar que un producto o servicio cumpla ciertos requisitos, con base en una cultura de calidad que valora la prevención y la rendición de cuentas. Cabe precisar que el

debate alrededor de esta mirada sobre la calidad es si los objetivos de los negocios y la industria son compatibles con los propósitos de las instituciones educativas.

- c. Lo que cumple con el propósito para el que fue creado (*fitness for purpose*). Esta perspectiva funcional es la más común con respecto al concepto de calidad para los sistemas de aseguramiento de la calidad y se refiere a que un producto o servicio logra calidad cuando es idóneo o cumple los propósitos para los que fue concebido. Bajo esta lógica, la educación que reciben los estudiantes es de calidad en la medida que sea coherente con los requisitos de la vida laboral, es decir, la misión de las instituciones educativas está fuertemente vinculada con el rendimiento de sus egresados en el mundo laboral. Esta perspectiva se enfoca en la existencia de mecanismos, procesos y procedimientos para garantizar la calidad y producir los resultados deseados, considerando que la calidad puede ser valorada por quien se beneficia de ella o por la organización que produce el bien o servicio.
- d. El precio justo (*value for money*). Desde esta mirada, se destaca que la calidad se concretiza a través del beneficio que produce, estableciendo que existe calidad cuando las personas que pagan por un producto o servicio consideran que el precio es justo. Otra idea importante en esta concepción de calidad tiene que ver con la rendición de cuentas, en donde se subraya que quienes producen servicios públicos (educación) deben ser responsables ante los financiadores (contribuyentes) y los consumidores (estudiantes), por ello, la calidad en la educación superior se debe evaluar en términos de su efectividad, es decir, con mecanismos de control organizados con base en resultados cuantificables alcanzados sobre el proceso de enseñanza y la investigación.
- e. La transformación. Esta perspectiva señala que a mayor transformación o cambio en la persona que pasa por la experiencia de un proceso educativo, mayor es la calidad. La calidad no está en la transformación en sí, sino en el proceso de transformación. Bajo esta mirada, la calidad está estrechamente vinculada con los procesos formativos de la educación

superior, que involucran desarrollo en los aspectos cognitivos y personales.

De los conceptos presentados, en esta investigación se utilizará el de calidad que cumple con el propósito para el que fue creado (*fitness for purpose*), perspectiva que tiene un amplio consenso por su carácter pragmático en los sistemas de aseguramiento de la calidad y que guarda relación con la consistencia externa e interna de los objetivos organizacionales. Es decir, la calidad en la educación superior será la medida en que los propósitos declarados por las instituciones educativas incorporan los elementos provenientes del medio externo, como los provenientes de su misión, principios y prioridades (CINDA, 2009; Harvey and Green, 1993; Salazar y Caillón, 2012; Westerheijden, 1999).

1.1.2 Aseguramiento de la calidad

La acreditación en la educación superior es un concepto que se enmarca dentro de otra idea igual de compleja como lo es el aseguramiento de la calidad. De acuerdo con Pedraja y Rodríguez (2015), así como para Salazar y Caillón (2012), el aseguramiento de la calidad es una expresión genérica que puede orientarse a tres finalidades: el control, la garantía y la promoción de la calidad. El control está relacionado con asegurar el cumplimiento de niveles mínimos de calidad, la garantía se asocia con la rendición de cuentas que la institución educativa debe realizar sobre las promesas que realiza a la sociedad y de los recursos que esta le entrega y, finalmente, la promoción se refiere a los procesos de mejoramiento de la calidad. Aunque estas finalidades no son excluyentes, sí tienen impacto en el diseño y la articulación de los mecanismos para la evaluación de la calidad.

En forma complementaria, Rodríguez, Pedraja, Araneda, Gonzáles y Rodríguez (2011) sostienen que para evidenciar el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación, estas deben contar con mecanismos para garantizarla, así como con una metodología que les permita evaluar la calidad con que los objetivos organizacionales y los resultados han sido alcanzados. Todos estos elementos son importantes en el aseguramiento de la calidad educativa, pero se destacan los resultados alcanzados, debido a que es a través de ellos que los clientes brindarán reconocimiento al servicio o tendrán una percepción positiva de este.

Además de la relevancia que tiene el aseguramiento de la calidad al interior de cada institución educativa que lo desarrolla y promueve, en la actualidad se considera que el aseguramiento de la calidad educativa es un importante motor de cambio en el conjunto de instituciones de educación superior en general. En Europa, los procesos de aseguramiento de la calidad educativa trascienden fronteras, convirtiendo a la calidad en un elemento central de la educación superior que fomenta el interés y la competitividad internacional es un mundo cada vez más globalizado (Edwards, Tovar & Sánchez-Ruiz, 2009; Ewell, 2010; Rodríguez y otros, 2011).

1.1.3 El proceso de acreditación en educación superior: una oportunidad para el aprendizaje organizacional

De acuerdo con Viñas (1991, citado por Baca, León, Mayta y Bancayán, 2014), es a finales del siglo XIX cuando se empiezan a mencionar los términos de evaluación y autoevaluación institucional. Esta tendencia surgió en los Estados Unidos de América, en donde se crearon las primeras agencias de acreditación con el apoyo de las universidades privadas. Este es el origen de la búsqueda de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, cuyo propósito era asegurar la mejora de la calidad de los programas que ofrecían las universidades.

En los Estados Unidos de América y en la mayoría de países para los que es referente en calidad educativa, la acreditación consiste en el reconocimiento de que la formación que brinda una institución educativa cumple estándares o criterios de calidad, es decir, la acreditación tiene como objetivo “garantizar que la educación impartida por las instituciones de educación superior alcance niveles aceptables de calidad” (*U.S. Department of Education*, 2018, “*Overview of Accreditation in the United States*”, párr. 1); no obstante la importancia de garantizar la calidad, existen otras perspectivas que señalan que, además, la acreditación tiene el propósito de mejorar la calidad educativa (Gastón, 2014; SINEACE, 2017b), por lo que la acreditación en la educación superior se constituiría en un mecanismo de aseguramiento de la calidad, enfocado en la garantía y promoción de esta última.

De acuerdo con el *U.S. Department of Education* (2018), existen dos tipos de acreditación educativa: la acreditación institucional y la acreditación especializada o programática. Como se observa, la diferencia radica en el objeto de evaluación, por

ello, los estándares y criterios de calidad difieren en los aspectos a evaluar: mientras que en la acreditación institucional el énfasis de la evaluación recae en los mecanismos y resultados de la organización como un todo, en la acreditación especializada o programática el acento se da en la evaluación de los mecanismos y resultados de un programa de estudios.

La acreditación institucional se aplica a toda la institución y alcanza a la totalidad de programas que se imparten en el centro de estudios. Según SINEACE (2017a), en este tipo de evaluaciones la calidad se entiende como la efectividad institucional, es decir, la demostración de que se están llevando adelante los propósitos misionales.

Por otro lado, la acreditación especializada o programática se aplica a los programas de estudios que imparte la institución educativa, pudiendo considerarse también los departamentos o escuelas que son parte de ella. Al respecto, Valenzuela (2004) sostiene que en este tipo de evaluaciones se verifica el cumplimiento de los propósitos para los que fue creado el programa de estudio.

Además del concepto y los tipos de acreditación, otro elemento que es necesario precisar para este estudio tiene que ver con las etapas o fases del proceso de acreditación. En ese sentido, Salazar y Caillón (2012) señalan que la acreditación es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que, en diferentes países, consta generalmente de tres partes: la autoevaluación, la evaluación externa y la decisión final por parte de la agencia acreditadora. Estas etapas son aceptadas por el IAC CINDA y por la mayoría de las agencias de acreditación que conforman la Red Internacional de Garantía de Calidad en Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés), de la que el IAC CINDA forma parte.

La autoevaluación es la etapa realizada por la misma institución en la que presenta información sustantiva producto de su evaluación con respecto a los criterios de calidad; por otro lado, la evaluación externa es la validación que realizan pares evaluadores externos a la institución educativa con respecto a la autoevaluación y, finalmente, la decisión final por parte de la agencia acreditadora es la resolución sobre la certificación pública de la calidad de la institución evaluada.

Con base en las ideas anteriores, se pueden identificar cuatro características centrales sobre la acreditación que serán de interés en esta investigación:

- Primero, la acreditación como concepto se encuadra dentro de una idea más amplia que es el aseguramiento de la calidad.
- Segundo, los propósitos de la acreditación son la garantía de calidad y la promoción de la mejora de la calidad educativa.
- Tercero, se pueden distinguir dos tipos de acreditación educativa: la institucional y la de programas, siendo la acreditación de programas la que está relacionada con el presente estudio y a la que se hará referencia cuando se hable de acreditación.
- Cuarto, las etapas del proceso de acreditación, que son las siguientes: autoevaluación, evaluación externa y decisión de la agencia acreditadora.

a. La autoevaluación

En un proceso de acreditación de programas, la autoevaluación es la primera de tres etapas. La autoevaluación consiste en la propia valoración que hace un programa sobre su calidad educativa, a partir de estándares o criterios de calidad definidos por una entidad externa, que puede ser una agencia acreditadora o un sistema nacional de acreditación. En palabras de Watson y Maddison (2005, citado por Salazar y Caillón, 2012), la autoevaluación se concibe como:

La práctica de una reflexión colectiva llevada a cabo por la universidad con la intención de alcanzar una mayor comprensión de sí misma y de mejorar su progresión hacia el logro de sus objetivos propios, incrementando su efectividad para responder e influenciar positivamente en el ámbito en que opera. (p. 83).

Cabe precisar que la definición ha sido elaborada pensando en la universidad, no obstante, se puede utilizar, sin ningún inconveniente, en la educación superior no universitaria, como es el caso de la presente investigación.

Según CINDA (2009) y SINEACE (2017b), la autoevaluación es la etapa medular en el proceso de acreditación, ya que es en ella donde el programa de estudios evidencia su capacidad de autorregulación, es decir, su aptitud para identificar fortalezas y debilidades con relación a los propósitos del programa y, además de ello, trabajar para superar los obstáculos detectados, a partir de la implementación de planes de mejora, el mecanismo por excelencia de la mejora

continua. Efectivamente, es en la etapa de autoevaluación donde los agentes involucrados en el proceso educativo reflexionan y autocritican el desempeño y los resultados del programa de estudios con la intención de mejorar la calidad por ellos mismos.

Una característica gravitante de la autoevaluación es que es un proceso colectivo porque implica la participación y el aporte de los docentes, estudiantes, directivos, administrativos, egresados y empleadores para realizar el autoanálisis. No significa, necesariamente, involucrar a la totalidad de miembros de la institución educativa, sino a muestras representativas de estos grupos o a quienes puedan proporcionar información sustantiva para la evaluación y las propuestas de mejora. Cabe precisar que, independientemente del modelo de acreditación aplicado, hay estándares o variables de estudio que requieren información de los diferentes agentes del proceso educativo para evidenciar su cumplimiento, información que se suele obtener por medio de encuestas y entrevistas, entre otros mecanismos. En ese sentido, CINDA (2009) enfatiza que para asegurar la calidad del proceso de autoevaluación es importante el nivel de participación de los principales actores institucionales y los provenientes del medio externo.

Generalmente, la autoevaluación es conducida por un comité de calidad o comité de autoevaluación, conformado por representantes de los diferentes agentes del proceso educativo; así, es usual que la conformación de este comité involucre a personal docente, personal administrativo y estudiantes, cuya misión es asegurar el correcto desarrollo del proceso de autoevaluación, etapa que culmina con la elaboración de un informe que recoge la valoración de cada criterio de calidad, la justificación de cumplimiento, las fortalezas y debilidades detectadas, así como las acciones a seguir cerrar las brechas identificadas. Entre las responsabilidades del comité se pueden mencionar la planificación, organización, dirección y control del proceso, y el perfil propuesto para sus integrantes considera el liderazgo, ser competentes, respetados y confiables (CINDA, 2009).

b. La evaluación externa

La evaluación externa es la etapa que complementa a la autoevaluación realizada por la institución y que, además, se construye a partir de los resultados de este proceso de autorreflexión. La evaluación externa es realizada por una comisión

que tiene la responsabilidad de emitir juicios sobre la validez y calidad del proceso de autoevaluación, así como el grado con que el programa de estudios cumple los estándares de calidad definidos y los propios objetivos institucionales. Al respecto se precisa que “una vez que una institución, carrera o un programa presentan su informe de autoevaluación, la respectiva agencia de AEC [aseguramiento externo de la calidad] constituye un equipo de evaluadores externos con el objetivo de revisar el documento y validar su contenido, análisis y recomendaciones” (Salazar y Caillón 2012, p. 91).

Por lo general, en un proceso de evaluación externa, se desarrollan las siguientes actividades: la comisión evaluadora realiza una revisión detallada del informe de autoevaluación, se genera un intercambio de opiniones entre los pares evaluadores y, posteriormente, se realiza la visita a la institución que ofrece el programa de estudio objeto de análisis, en donde se efectúan una serie de entrevistas con diferentes grupos de interés del programa, y se emite un informe de evaluación externa. De acuerdo con SINEACE (2017b), en la evaluación externa se pueden identificar dos propósitos: el primero se relaciona con verificar el cumplimiento de estándares de calidad del modelo de acreditación, incluyendo la revisión de evidencias que demuestran su logro y, el segundo, tiene que ver con la identificación y retroalimentación sobre las fortalezas, aspectos susceptibles de mejora y buenas prácticas en el programa de estudios para su mejora continua, por lo que la evaluación externa tiene, también, una finalidad formativa.

Por otro lado, la comisión evaluadora está conformada por profesionales ajenos a la institución que se somete al proceso de acreditación, denominados pares evaluadores externos o, simplemente, pares evaluadores. Se trata especialistas altamente calificados, de amplia trayectoria profesional y académica, y con conocimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad (CINDA, 2009). La denominación de “pares” hace referencia a que los evaluadores tienen un perfil similar al de la institución que visitan, de esta manera, si el programa que se evalúa es uno de Administración, se espera que los evaluadores sean profesionales de la misma especialidad o de ramas afines, con el objetivo de que compartan “el lenguaje, la racionalidad, los códigos y los valores de la institución o de la disciplina/profesión de un programa en evaluación” (Salazar y Caillón, 2012, p. 91).

Cabe agregar que la visita de pares evaluadores concluye con la presentación de un informe oral de salida a los miembros de la institución educativa, en donde los evaluadores externos, además de cerrar formalmente esta etapa, indican –de forma general– qué fortalezas y debilidades preliminares han encontrado como resultado de la verificación de la validez y calidad de la autoevaluación realizada, a través de las entrevistas a diferentes actores como: directivos, docentes, administrativos, estudiantes, egresados y empleadores.

Asimismo, luego de un plazo establecido por agencia acreditadora, la institución educativa recibe un preinforme final de evaluación externa, con el análisis y conclusiones de la comisión evaluadora sobre el cumplimiento de cada uno de los estándares del modelo de acreditación, las fortalezas y debilidades detectadas, así como la opinión de los evaluadores sobre la capacidad de autorregulación en el programa de estudios evaluado. La recepción de este preinforme le permite a la institución educativa verificar que no contenga errores, formular observaciones o levantarlas, según corresponda.

c. La decisión final de la agencia acreditadora

La decisión final de la entidad acreditadora es el resultado del análisis de las etapas de autoevaluación y la evaluación externa. Apoyada en el informe de autoevaluación que hace el programa de estudios, los juicios de la comisión evaluadora y el modelo de acreditación de la calidad, la agencia debe decidir cuál será el resultado del ejercicio de evaluación (Salazar y Caillón, 2012).

Para el caso específico de la acreditación con el IAC CINDA, es su consejo académico el que toma la decisión de otorgar o no la acreditación al programa de estudios, a partir de la revisión de las referencias de la evaluación del programa: el informe de autoevaluación incluyendo sus antecedentes y anexos, así como el informe de evaluación externa; además, la decisión de acreditación tiene que estar debidamente fundamentada y señalar el periodo por el que se otorga la acreditación, cuando corresponda (CINDA, 2009). Una característica particular del proceso de acreditación con el IAC CINDA es que es la misma entidad la que toma la decisión de acreditación; en otros países de la región o con otras agencias de acreditación, existe la posibilidad de que alguna autoridad pública sea quien disponga el otorgamiento de este reconocimiento al programa evaluado.

Finalmente, cabe agregar que la acreditación puede considerarse también como una oportunidad para que una institución educativa aprenda. En la medida que un proceso complejo, como lo es la acreditación, involucra a diversos actores y moviliza importantes esfuerzos y recursos institucionales para llevarla a cabo, esta se puede constituir en un elemento de impulso y promoción del aprendizaje en la institución educativa, entendiéndose al aprendizaje organizacional como:

Un proceso mediante el cual las entidades, grandes o pequeñas, públicas o privadas, adquieren y crean conocimiento, a través de sus trabajadores, con el propósito de convertirlo en conocimiento institucional, que le permita a la organización adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno o transformarlo. (Del Río y Santisteban, 2011, p. 249).

En la misma línea, de acuerdo con Senge y otros (2002) y Román (2011), en una escuela que aprende sus miembros expresan sus aspiraciones, toman conciencia y desarrollan juntos sus capacidades, además, sus integrantes colaboran para perfeccionar continuamente las actividades que realiza, a través de su análisis, la búsqueda de nuevas formas de hacer las cosas, la evaluación de su efectividad y la retroalimentación de los aciertos como de los desaciertos de la organización.

En el orden de las ideas anteriores, se observa claramente que el aprendizaje organizacional está relacionado con la adquisición de conocimiento colectivo en la institución, a partir del aprendizaje individual de sus integrantes; pero también con el empleo de este conocimiento para acomodarse a la realidad que enfrenta la institución e, incluso, anticiparse para transformarla, a partir de la mejora continua de sus actividades, operaciones o procesos.

Finalmente, es importante mencionar lo señalado por Bolívar (2007) cuando resalta que, además de los diferentes planes, objetivos y estrategias que pueda tener la institución educativa para cambiar, estas pueden aprender también de su propia experiencia, la misma que se constituye en una plataforma para la mejora continua en la organización. En otras palabras, la propia institución y sus vivencias se constituyen en fuente de nuevos conocimientos y aprendizajes, situación consistente con el espíritu de la autoevaluación como elemento central del proceso de acreditación, que promueve la autorreflexión, la identificación de fortalezas y

debilidades, para que a partir de ellos se promueva la mejora continua del programa de estudios y de la institución.

1.1.4 El modelo de acreditación del IAC CINDA

El modelo de evaluación y acreditación de IAC CINDA para carreras o programas de estudio está estructurado en tres dimensiones y 11 factores, tal como se observa en la Tabla 1. Cabe precisar que los criterios que el IAC CINDA establece en su modelo de calidad datan del año 2009 y se mantienen vigentes hasta la fecha en que se realizó la presente investigación.

Tabla 1. Dimensiones y factores del modelo de acreditación de programas del IAC CINDA

Dimensiones	Factores del modelo de acreditación
1. Perfil de egreso y resultados	1.1 Formulación del perfil de egreso 1.2 Estructura curricular 1.3 Resultados del proceso de formación 1.4 Vinculación con el medio
2. Condiciones de operación	2.1 Estructura organizacional, administrativa y financiera 2.2 Recursos humanos 2.3 Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje 2.4 Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza
3. Capacidad de autorregulación	3.1 Propósitos 3.2 Integridad 3.3 Proceso e informe de autoevaluación

Elaboración propia, a partir de CINDA (2009)

De acuerdo con CINDA (2009), la primera dimensión del modelo de acreditación es el Perfil de egreso y resultados, y se refiere a las competencias que debe lograr el estudiante al concluir su carrera, así como al currículo necesario para alcanzar este objetivo. En el modelo de calidad del IAC CINDA el perfil de egreso tiene una función gravitante, dado que condensa los propósitos del programa de estudios y es a partir de él que se elegirán o definirán los diferentes elementos de la currículo: contenidos, metodologías de enseñanza, perfiles docentes, recursos educativos, sistema de evaluación, entre otros.

A su vez, esta dimensión está compuesta por cuatro factores: Formulación del perfil de egreso, Estructura curricular, Resultados del proceso de formación y Vinculación con el medio.

En la formulación del perfil de egreso se establecen los criterios de calidad para asegurar que la carrera tiene un perfil de egreso definido con claridad, actualizado y en consonancia con los propósitos de la institución educativa.

Por otro lado, la Estructura curricular se refiere a la organización de un plan de estudios, a partir del perfil de egreso, en el que se articulen diferentes elementos como los contenidos del plan de estudio, los métodos pedagógicos, las formas de evaluación, así como los mecanismos de evaluación curricular.

Los Resultados del proceso de formación hacen referencia al seguimiento de los procesos formativos por parte del programa de estudios, los indicadores establecidos para evaluar la eficiencia de la enseñanza y los productos obtenidos de esta evaluación.

Asimismo, el factor Vinculación con el medio contiene los criterios de calidad para mantener lazos con instituciones del medio en donde opera el programa de estudios, a fin de asegurar la actualización de conocimientos, docentes y estudiantes de la carrera. En este factor se abordan tópicos como el desarrollo académico, los contactos con el medio externo, la investigación y los servicios de extensión.

La segunda dimensión del modelo de acreditación del IAC CINDA tiene que ver con las Condiciones de operación. Estas condiciones son los elementos que dan soporte al logro del perfil de egreso y están relacionadas con la estructura de la organización, los recursos humanos, los mecanismos de evaluación de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la infraestructura y recursos educativos.

Esta dimensión está organizada en cuatro factores: Estructura organizacional, administrativa y financiera; Recursos humanos; Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.

En la Estructura organizacional, administrativa y financiera se definen los criterios de calidad para asegurar una gestión institucional eficaz, que le permita a la

institución alcanzar sus propósitos. Además de promover la organización de la institución educativa, se busca asegurar las calificaciones del cuerpo directivo, los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la gestión institucional, así como los recursos financieros para el programa de estudios.

El factor Recursos humanos se refiere al tamaño, composición e idoneidad de los docentes, personal administrativo y de apoyo, considerando las necesidades del programa de estudios. Además, requiere la existencia de mecanismos claramente establecidos para procesos de selección, desarrollo, evaluación, reconocimiento y promoción de la plana docente.

Por su parte, la Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje se evalúa a partir de criterios de calidad relacionados con los mecanismos de admisión de estudiantes, mecanismos de evaluación del progreso académico de los alumnos y las formas en que estos últimos reciben apoyo cuando presentan dificultades que afecten su formación.

Además, el factor de Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza está relacionado con la garantía de la institución para proveer instalaciones y equipos adecuados, suficientes, accesibles, y seguros como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la tercera dimensión del modelo de acreditación del IAC CINDA, la Capacidad de autorregulación, tiene que ver con la aptitud del programa de estudios para evaluar en forma autónoma el grado en que está cumpliendo sus propósitos, a partir de la identificación de fortalezas y debilidades que, posteriormente, conducirán a la implementación de acciones de mejora continua, la razón de ser de este modelo de acreditación. Esta dimensión está directamente relacionada con la capacidad de autoconocimiento, autocrítica y mejora permanente de la institución y del programa de estudio.

La Capacidad de autorregulación está organizada en tres factores: Propósitos, Integridad, y Proceso e informe de autoevaluación.

En Propósitos se espera que la institución y el programa de estudios cuenten con propósitos claramente definidos y articulados y que, además, se verifique en forma periódica el grado de avance en el logro de estos objetivos.

La Integridad se refiere a la consistencia interna de la institución para avanzar en forma responsable y correcta en el cumplimiento de sus propósitos, tomando en cuenta la información proporcionada a los usuarios sobre los ofrecimientos realizados por la institución. Implica también el establecimiento de normas y reglas internas para los estudiantes, así como los mecanismos de toma de decisiones en la institución.

Finalmente, el Proceso e informe de autoevaluación tiene que ver con la validez y confiabilidad con que se ha desarrollado la etapa de autoevaluación, lo que implica el grado de participación de los diferentes agentes del proceso educativo, el nivel de consenso en las conclusiones con respecto a cada factor evaluado, así como la identificación de fortalezas y debilidades relevantes que permitan la implementación de acciones de mejora en el programa de estudios.

1.2 Factores críticos de éxito en el proceso de acreditación

Conocer cuáles son los elementos que inciden favorablemente en el logro de resultados de una empresa o proyecto es un aspecto medular en la planificación administrativa, en organizaciones de cualquier tipo, incluidas las educativas. Por su parte, los procesos de acreditación se han constituido, en los últimos años, en proyectos estratégicos en las instituciones de educación superior en los que, por su importancia, se hace necesario identificar las condiciones o factores que incrementan su posibilidad de éxito, como es el propósito de esta investigación.

Dado que no existe una literatura particular en la que se definan los factores determinantes de éxito para un proceso de acreditación, se ha optado por obtener esta definición, a partir de la revisión de publicaciones de diversos autores sobre los factores críticos de éxito en un contexto empresarial, ámbito en que nació el término y donde se aplica desde hace casi 60 años.

En ese sentido, en este capítulo se ha revisado el concepto de Factores Críticos de Éxito, a partir de la noción original propuesta por Ronald (1961), así como su correspondiente evolución según Rockart (1979), Boynlon (1984) y Pinto (2006) hasta llegar a la más reciente que corresponde a Romero, Noriega, Escobar y Ávila (2009). Asimismo, se presentan las características de los factores críticos de éxito, de acuerdo a Rockart (1979 y 1982), y finalmente se presente el concepto de factores críticos de éxito en un proceso de acreditación, integrando nociones previas

de los elementos que conforman el constructo, de acuerdo con CINDA (2009), Pinto (2006) y Salazar y Caillón (2012).

1.2.1 Una mirada a las definiciones de factores críticos de éxito

Factor crítico de éxito es una idea que nace en la segunda mitad del siglo XX, en el campo de la Administración. Inicialmente, este concepto estaba relacionado con la selección de información relevante en la empresa, de entre toda la información que disponía, para tomar mejores decisiones de gestión y destacar en la industria en la que competía. Esta noción fue evolucionando en el tiempo y ya no se la concebía solamente como información relevante de la organización, sino que abarcaba elementos como áreas, actividades o variables estratégicas; además, su aplicación no se limitó a la empresa en general, también fue utilizada en proyectos al interior de las organizaciones; pero siempre con el propósito de identificar aspectos clave o determinantes para el cumplimiento de la misión u objetivos de la empresa o proyectos al interior de esta.

La primera referencia a lo que hoy se conoce como Factores críticos de éxito la brinda Ronald (1961), quien utilizó la expresión “factores de éxito”, para referirse a la gran cantidad de información que existe en las compañías; en donde solo una pequeña cantidad de ella es relevante para que los gerentes realicen mejor su trabajo. Ronald precisó que en la mayoría de las industrias existen entre tres y seis factores que definen su éxito, y que las empresas deben concentrarse en ellos para cumplir sus objetivos.

Años después, este concepto es afinado por Rockart (1979), quien indica que Factores críticos de éxito (FCE) son los elementos en que debe enfocarse una compañía, a fin de tener éxito en su industria y cumplir su misión. En palabras del autor “los factores críticos de éxito son, para cualquier negocio, un limitado número de áreas en las cuales los resultados, si son satisfactorios, asegurarán el desempeño competitivo de la organización” (Rockart, 1979, p. 85). Además, Rockart resalta la importancia de identificar los factores críticos de éxito de una empresa en la etapa de planeación, con el propósito de que se puedan relacionar los objetivos de la compañía con los factores que le darán soporte.

Posteriormente, Boynton (1984) establece que los factores críticos de éxito son una serie de elementos que necesitan ir bien para asegurar el éxito de un gerente

o una organización y, por lo tanto, representa aquellas áreas de gestión empresarial a las que deben ser dadas especial y continua atención para lograr un alto rendimiento. Los factores críticos de éxito incluyen cuestiones vitales para las actividades de funcionamiento actuales y para su futuro éxito.

Más recientemente, Pinto (2006) señala que los factores críticos de éxito describen las actividades que deben realizarse de forma exitosa para que la misión de la organización se cumpla. Además, precisó que los factores críticos de éxito deben expresarse en enunciados que reflejen acciones a cumplir y que no deben ser más de ocho.

Finalmente, Romero y otros (2009) explican que los factores críticos de éxito son variables estratégicas en las empresas o proyectos al interior de ella, que permiten concentrar la atención, los esfuerzos y los recursos para alcanzar los objetivos empresariales o crear ventaja competitiva en la organización. Indicaron también que la determinación de estos factores es producto de una reflexión subjetiva, dado que no existen fórmulas para definirlos con precisión.

Es así que, a partir de la literatura revisada y para efectos de la presente investigación, se ha contextualizado y conceptualizado a los factores críticos de éxito como el conjunto finito de elementos o actividades estratégicas en los que debe enfocarse una organización para tener mayores oportunidades en el cumplimiento de sus objetivos institucionales o de sus proyectos (Boynlon, 1984; Pinto, 2006; Rockart, 1979; Romero y otros, 2009; Ronald, 1961).

1.2.2 Determinación de los factores críticos de éxito

Debido a que no existen fórmulas para determinar cuáles son los factores críticos de éxito en una organización o un proyecto de esta (Romero y otros, 2009), es importante conocer los elementos que ayuden a identificarlos: el primero son las características que tienen los factores críticos de éxito y, el segundo, el proceso en el que está inmersa la definición de estos factores: la planeación estratégica.

Con respecto a las características de los factores críticos de éxito, Rockart (1979 y 1982) explica que los factores críticos de éxito tienen las siguientes particularidades:

- a. Son temporales, en la medida en que reflejan las perspectivas sobre las variables clave en un momento determinado. Esto quiere decir que dependen del contexto de la organización, el mismo que no es estático.
- b. Son subjetivos, porque están relacionados con el concepto de éxito de quienes los determinan, el grado de comprensión del entorno o ámbito en que se formulan, de la naturaleza del negocio, así como del grado de madurez organizacional alcanzado.
- c. Son específicos para cada organización. Esto quiere decir que los factores de éxito para una organización, no necesariamente serán los mismos para otra, sino que responderá a sus particularidades.
- d. Son influenciados por el acceso y la disponibilidad de recursos.
- e. Están relacionados con la identificación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que posee la organización.
- f. Son limitados; en una organización hay una cantidad finita de factores de éxito. Con respecto a este punto se requiere precisar las cantidades propuestas por diferentes autores: Rockart (1979) menciona entre tres y seis; Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012) señalan que es difícil que sean más de cinco; mientras que Pinto (2006) señala que no deben ser más de ocho.

Por otro lado, con relación al proceso de planificación en el que está incluida la definición de los factores críticos de éxito, Pinto (2006) y Romero y otros (2009) señalan que la determinación de los factores de éxito para una organización se debe realizar como parte del proceso de planeación estratégica, es decir, la elección de los factores de éxito tiene que responder a una intencionalidad por parte de la organización, para asegurar el logro de su misión y objetivos.

Cabe agregar que, de acuerdo con Hill y Jones (2009), la planificación estratégica formal consta de cinco pasos principales: (i) seleccionar la misión y los objetivos institucionales, (ii) analizar el entorno externo de la institución para identificar las oportunidades y amenazas, (iii) analizar el ambiente operativo interno de la institución para detectar fortalezas y debilidades, (iv) seleccionar las estrategias que ayudarán a lograr la misión y objetivos, a partir del aprovechamiento de las fortalezas y superación de las debilidades e (v) implantar las estrategias. En este punto, es necesario precisar que el proceso de planeación estratégica en el contexto

de un proceso de acreditación estaría excluyendo el segundo paso (analizar el entorno externo de la institución), en razón de que un aspecto medular en la acreditación es la autoevaluación (la evaluación interna del programa y la institución), sin comparación con otras instituciones o programas de estudio. Además, la determinación de los factores críticos de éxito es una actividad que estaría ubicada en la elección de estrategias para alcanzar la misión y objetivos, en razón de que, por definición, implica establecer cuáles son los aspectos o elementos necesarios en que se debe enfocar la institución para el éxito en sus propósitos.

De los anteriores planteamientos se considera importante aclarar algunas definiciones relacionadas con el proceso de planeamiento estratégico, como fuente de la determinación de factores críticos de éxito, y porque, a partir de ellas, se tendrá una mayor comprensión de los objetivos específicos de la investigación y de sus resultados. Estas definiciones corresponden a los siguientes puntos: las fortalezas institucionales, las debilidades institucionales y las estrategias, tal como se verá a continuación.

a. Las fortalezas institucionales

Las fortalezas institucionales están definidas como “Cualquiera de las actividades en las que se destaca una organización o los recursos únicos que tiene a su disposición” (Robbins y Coulter, 2014, p. 243), en otras palabras, se refiere a las acciones o capacidades de la institución (actividades) y bienes que posee (recursos), características que también son señaladas por Thompson y otros (2012). Asimismo, Hill y Jones (2009) precisan que los recursos pueden ser tangibles o intangibles y que las capacidades están relacionadas con las habilidades, condiciones, cualidades o aptitudes que posibilitan un resultado.

b. Las debilidades institucionales

Las debilidades institucionales son las “actividades que la organización no realiza adecuadamente; también los recursos que requiere, pero de los que carece” (Robbins y Coulter, 2014, p. 243). Las debilidades también son conocidas como oportunidades de mejora y colocan a la organización en una situación de vulnerabilidad. De la misma forma que las fortalezas, las debilidades están relacionadas con las capacidades y recursos de la institución, y emergen de un análisis interno en la organización.

c. Las estrategias

Las estrategias se refieren a la forma cómo una institución define sus objetivos para el largo plazo, la instrumentación de los cursos de acción y la movilización de los recursos para alcanzar sus propósitos (Chiavenato, 2012; Koontz, Weihrich & Cannice, 2012). A su vez, las estrategias son concebidas como un conjunto de acciones estructuradas –a partir del análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas– que las organizaciones implementan para conseguir sus objetivos (Hill y Jones, 2009). En lo que coinciden estos autores es que las estrategias son una serie de acciones organizadas y deliberadas, es decir, son estructuradas y responden a un proceso de planificación que contribuirá a logro de propósitos establecidos.

1.2.3 Factores críticos de éxito en el proceso de acreditación de programas

A partir de la revisión de las ideas de acreditación en la educación superior y el de factores críticos de éxito se ha construido un concepto que los integra, estableciéndose que los factores críticos de éxito para un proceso de acreditación son los elementos o actividades estratégicas en que debe enfocarse una institución educativa para incrementar sus posibilidades de lograr la acreditación (CINDA, 2009; Pinto, 2006; Romero y otros, 2009; Salazar y Caillón, 2012). Al hacer referencia a los factores determinantes de éxito en un proceso de acreditación se considera como resultado exitoso que la institución educativa haya obtenido un dictamen positivo por parte de la agencia acreditadora.

Aunque no se encontró literatura especializada sobre los factores críticos de éxito en el contexto particular de un proceso de acreditación, uno de los antecedentes revisados, el de Rodríguez, Zúñiga y Arnáez (2008)¹ propone que los factores de éxito para un proceso de autoevaluación, la etapa central de la acreditación, se abordan desde dos perspectivas (i) la asesoría metodológica y técnica y (ii) el aprendizaje de los actores.

Entre los factores relacionados con la perspectiva de asesoría metodológica y técnica se señalan:

¹ Rodríguez, U., Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2008). Factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Experiencia del Instituto Tecnológico de Costa Rica, aplicando los criterios y estándares establecidos por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

a. La importancia de la acreditación para la sociedad

En el sentido de que los procesos de evaluación de la calidad educativa en la actualidad se dan en un contexto que privilegia la internacionalización, la mejora continua y la competitividad; la dificultad para atender los requerimiento de la sociedad y la aparición de una cultura de calidad y de rendición de cuentas.

b. Conocimiento de la dinámica y la metodología en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación

Este factor se refiera a la necesidad de contar con la participación de profesionales especializados en el campo de la evaluación, que posibilite que la información resultante de la autoevaluación sea válida, confiable y verificable.

c. Conformación de la comisión central de autoevaluación de la carrera

Este factor está relacionado con la configuración de un equipo conductor del proceso de autoevaluación que planifique, organice y ponga en marcha el proyecto.

Entre los factores relacionados con el aprendizaje de los actores se mencionan:

a. La sensibilización de los participantes

Factor relacionado con conseguir el mayor apoyo posible de los miembros de la institución para el proceso de autoevaluación.

b. La formación del personal involucrado

Factor posterior a la sensibilización que se refiere a un conjunto de capacitaciones para cubrir las brechas detectadas en las personas que participan de la autoevaluación.

c. Consolidación y capacitación de la comisión encargada del proceso

Este factor se refiere al desarrollo o reforzamiento de las capacidades del equipo conductor del proceso de autoevaluación en la institución. Se mencionan los talleres o eventos realizados por la agencia acreditadora o la misma universidad.

d. La devolución de resultados

Que se asume como la comunicación de resultados de la institución educativa a sus grupos de interés y se refiere al despliegue de estrategias informativas sobre el análisis realizado o los principales cambios producto de la autoevaluación. La

comunicación se debe realizar a los grupos de interés o personas afectadas por los cambios realizados.

e. Elaboración del plan de mejoras

Este factor está relacionado con la definición de un conjunto de acciones de mejora en la institución para el corto, mediano y largo plazo, elegidas con base en criterios de factibilidad para ser implementadas en los plazos establecidos.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

En este apartado se presenta el enfoque metodológico empleado, sustentando por qué la elección fue idónea de acuerdo con los objetivos de la investigación, asimismo, se muestran los resultados más relevantes del estudio, interpretados a la luz del marco teórico planteado.

2.1 Diseño Metodológico

En esta sección se describe cómo fue concebida y realizada la investigación. Se inicia estableciendo el problema al que se trata de dar respuesta con el estudio, que se sintetiza en una pregunta de investigación; además, se define el objetivo general y los objetivos específicos, el enfoque metodológico y método a emplear, las categorías y subcategorías del estudio, quiénes son los informantes, las técnicas e instrumentos empleados para recoger la información y, finalmente, las técnicas de análisis de datos.

2.1.1 Problema de investigación

De acuerdo con CINDA (2016), en el Perú la acreditación ha empezado a cobrar relevancia después del 2000, mientras que en otros países de la región la acreditación ha estado vigente desde inicios de la década de los noventa. Esta realidad hace que la acreditación sea todavía un proceso nuevo para muchos institutos, por lo que no se han perfeccionado mecanismos sistemáticos que permitan apoyar el desarrollo de capacidades para consolidar una gestión de la calidad en la educación superior.

En este contexto, es importante conocer las dificultades y oportunidades que tienen estas instituciones en la gestión de dicho proceso, reconociendo la importancia de empezar a indagar cuáles son los factores determinantes que inciden en el éxito de un proceso de acreditación para que, a partir de esta información, se puedan realizar nuevos análisis que posibiliten mejoras en su gestión.

A partir de lo anterior, se propone realizar una investigación que responda al siguiente problema: ¿Cuáles fueron los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación bajo el modelo de calidad del IAC CINDA, de la carrera de

Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima?

2.1.2 Objetivos de estudio

Objetivo general:

Analizar los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación bajo el modelo de calidad del IAC CINDA, para la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima.

Objetivos específicos:

- a. Identificar cuáles fueron las fortalezas y debilidades en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios del instituto.
- b. Describir las estrategias aplicadas por el instituto en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios bajo el modelo de calidad de IAC CINDA.
- c. Describir la apreciación de los agentes decisores del instituto sobre los factores determinantes para un proceso exitoso de acreditación.

2.1.3 Enfoque metodológico

El presente estudio responde a un enfoque cualitativo, ya que la respuesta al problema de investigación se dará, fundamentalmente, al comprender las percepciones de quienes participaron en la experiencia del proceso de acreditación en el instituto, sin perder de vista el contexto en el que se desarrolló. Tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Bautista (2011), una de las características del enfoque cualitativo es la preocupación por captar o interpretar el significado de los fenómenos, a partir de las opiniones y perspectivas de los participantes del mismo. Además, la investigación es cualitativa porque tiene como objetivos describir y analizar un fenómeno del que se conoce poco, como son los factores críticos de éxito de un proceso de acreditación en el contexto de la educación superior tecnológica. En ese sentido, Hernández y otros (2014), así como Mayán (2001) nos indican que es recomendable el enfoque cualitativo cuando el tema de estudio ha sido poco explorado y cuando interesa describir un proceso más que un resultado.

2.1.4 Método

Finalmente, la investigación corresponde a un estudio de caso, dado que el interés estará en lo específico, más que en lo general y se analizará con profundidad el contexto en el que se desarrollaron las estrategias para conducir el proceso de acreditación en el instituto y así responder al planteamiento del problema (Stake, 1998). Para fines del presente estudio, el caso estará dado por “Los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima”.

2.1.5 Categorías de estudio

El presente estudio tiene el interés por conocer y analizar los factores críticos de éxito para la acreditación de la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado. En ese sentido, la categoría general de análisis es el proceso de acreditación, la misma que se ha desagregado en tres subcategorías: (i) las fortalezas y debilidades institucionales, (ii) las estrategias aplicadas y (iii) los factores críticos de éxito, tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías y subcategorías del estudio

Categorías	Subcategorías	Microcategorías (emergentes)
1. El proceso de acreditación	1.1 Fortalezas y debilidades institucionales	1.1.1 Capacidades 1.1.2 Recursos
	1.2 Estrategias aplicadas	1.2.1 Estrategias transversales 1.2.2 Estrategias para la autoevaluación 1.2.3 Estrategias para la evaluación externa
	1.3 Los factores críticos de éxito	1.3.1 FCE Matriciales 1.3.2 FCE Técnicos 1.3.3 FCE Personales

Elaboración propia

Como se esperaba para un estudio a partir del enfoque cualitativo, del trabajo de campo surgieron nuevas subcategorías, que fueron nombradas como microcategorías. Estas microcategorías fueron todas emergentes y permitieron desagregar los elementos identificados al interior de las subcategorías iniciales.

En la Tabla 3 se presenta la definición de la categoría general de la investigación.

Tabla 3. Definición de la categoría del estudio

Categoría	Definición
El proceso de acreditación	Mecanismo de aseguramiento externo de la calidad que tiene como propósito garantizar que la educación que se brinda en una institución educativa cumple estándares de calidad y que, además, se promueve la mejora continua de la propuesta formativa y de la propia institución (U.S. Department of Education, 2018; Gastón, 2014; Salazar y Caillón, 2012 y SINEACE, 2017b).

Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 4, se presenta la definición de las subcategorías de la investigación.

Tabla 4. Definición de las subcategorías del estudio

Subcategorías	Definición
Fortalezas y debilidades institucionales	Fortaleza institucional. “Cualquiera de las actividades en las que se destaca una organización o los recursos únicos que tiene a su disposición” (Robbins y Coulter, 2014, p. 243). Debilidad institucional. “Actividades que la organización no realiza adecuadamente; también los recursos que requiere pero de los que carece” (Robbins y Coulter, 2014, p. 243).
Estrategias aplicadas	La forma como una institución define sus objetivos para el largo plazo, la instrumentación de los cursos de acción y la movilización de los recursos para alcanzar sus propósitos (Chiavenato, 2012; Koontz, Weihrich y Cannice, 2012).
Los factores críticos de éxito	Elementos o actividades en que debe enfocarse una institución educativa para el logro de la acreditación (CINDA, 2009; Pinto, 2006; Salazar y Caillón, 2012).

Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 5, se presenta la definición de las microcategorías de la investigación.

Tabla 5. Definición de las microcategorías del estudio

Microcategorías (emergentes)	Definición
Capacidades	Condiciones o cualidades organizacionales para llevar a cabo una tarea o propósito.
Recursos	Conjunto de bienes o medios de los que dispone la organización.
Estrategias transversales	Cursos de acción desplegados por una institución para llevar a cabo un proceso de acreditación, sin distinción de sus etapas.
Estrategias para la autoevaluación	Cursos de acción desplegados por una institución educativa para llevar a cabo la etapa de autoevaluación, en el marco de un proceso de acreditación.
Estrategias para la evaluación externa	Cursos de acción desplegados por una institución para llevar a cabo la etapa de evaluación externa, en el marco de un proceso de acreditación.
Factores críticos de éxito matriciales	Elementos o actividades esenciales y estratégicos en los que se enfoca una institución educativa para llevar a cabo un proceso de acreditación y que, además, posibilitan la generación de otros factores de éxito.
Factores críticos de éxito técnicos	Elementos o actividades estratégicas en los que se enfoca una institución educativa para llevar a cabo un proceso de acreditación, relacionados con la comprensión y capacidad para implementar el modelo de acreditación.
Factores críticos de éxito personales	Elementos o actividades estratégicas en los que se enfoca una institución educativa para llevar a cabo un proceso de acreditación, relacionados con las cualidades y capacidades de las personas y equipos que intervienen en la acreditación.

Elaboración propia

2.1.6 Informantes

Se ha delimitado a los informantes del estudio considerando solo a las instancias que toman decisiones en la institución educativa: los directivos, administrativos y docentes, en particular, los vinculados con la carrera técnica-profesional de Administración de Negocios, por ser la única carrera acreditada por IAC CINDA. La elección de la sede en Lima se debió a la facilidad de acceso a la información y por la buena disposición de los informantes con la investigación.

De acuerdo con Hernández y otros (2014), el muestro cualitativo es propositivo y no probabilístico, es decir, la elección de los informantes no depende de la probabilidad, sino de un proceso de toma de decisiones y criterios relacionados con el objetivo del estudio y sus características, en donde es más importante identificar qué información se requiere para responder al problema de investigación y quién la puede proporcionar. En el presente estudio se utilizó un muestro por conveniencia, en la medida que la elección de los informantes se debió al conocimiento de la experiencia de acreditación por parte de los directivos, administrativos y docentes, así como a su disposición por participar en la investigación.

La elección de los informantes se realizó con base en los siguientes criterios: (i) años de servicio, (ii) vínculo con la carrera de Administración de Negocios, (iii) participación en el proceso de acreditación y (iv) disposición para participar en el estudio.

Para docentes:

- Al menos con tres años de servicio en la institución.
- Ser profesor en la carrera de Administración de Negocios.
- Que haya participado en las actividades para el proceso de acreditación.
- Disposición para colaborar con la investigación.

Para directivos

- Al menos con tres años de servicio en la institución.
- Que pertenezca al área académica, de calidad educativa o área administrativa.
- Que haya participado en las actividades para el proceso de acreditación.
- Disposición para colaborar con la investigación.

Para administrativos:

- Al menos con tres años de servicio en la institución.
- Que en sus funciones tenga contacto directo con profesores y/o alumnos de la carrera de Administración de Negocios.
- Que haya participado en las actividades para el proceso de acreditación.
- Disposición para colaborar con la investigación.

Dado que el presente estudio tiene como propósito comprender el fenómeno en profundidad, mas no realizar generalizaciones con los resultados obtenidos, “el

tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística” (Hernández y otros, 2014, p. 384); sin embargo, los mismos autores sugieren que para estudios de casos, el tamaño de la muestra puede ser entre seis y diez. Con base en las ideas anteriores, las entrevistas se realizaron a seis informantes seleccionados intencionalmente: dos directivos, dos docentes y dos administrativos.

A continuación, en la Tabla 6, se presenta información general de los informantes de la investigación:

Tabla 6. Características de los informantes

Informante	Género/Edad	Código	Descripción
Directivo 1	Femenino / 54	DI1	Magíster en Administración. Con 18 años de servicio en el instituto al momento de la acreditación y con más de 30 años de experiencia laboral.
Directivo 2	Femenino / 53	DI2	Psicóloga. Con cinco años de servicio en el instituto al momento de la acreditación y con más de 30 años de experiencia laboral.
Administrativo 1	Masculino / 34	AD1	Psicólogo. Con cuatro años de servicio en el instituto al momento de la acreditación y con más de 10 años de experiencia laboral.
Administrativo 2	Masculino / 32	AD2	Administrador. Con siete años de servicio en el instituto al momento de la acreditación y con 10 años de experiencia laboral.
Docente 1	Masculino / 44	DO1	Doctor en Educación y Administrador. Con 17 años de servicio en el instituto al momento de la acreditación y con 20 años de experiencia laboral.
Docente 2	Masculino / 55	DO2	Magíster en Ingeniería Industrial. Con ocho años de servicio en el instituto al momento de la acreditación y con más de 30 años de experiencia laboral.

Elaboración propia

2.1.7 Técnicas e instrumentos

Para el levantamiento de información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada porque permitió conocer la apreciación personal de los directivos, docentes y administrativos del instituto sobre las fortalezas y debilidades, estrategias aplicadas y los factores que fueron determinantes para que se alcance la acreditación de la carrera de Administración de Negocios. De acuerdo con Hernández y otros (2014), la entrevista semiestructurada es una técnica que permite la construcción

conjunta de significados con respecto a las categorías del estudio y en donde el entrevistador tiene la flexibilidad para introducir preguntas que permitan obtener mayor información sobre el tema investigado. Este último punto es sustentado también por Ander-Egg (2011) quien precisa que, en una entrevista semiestructurada, el investigador no necesariamente se ajusta a las preguntas formuladas en la guía de entrevista, sino que estas interrogantes sirven como puntos de referencia para orientar la conversación con los informantes.

Asimismo, Mayan (2001) subraya que la entrevista semiestructurada se utiliza cuando el investigador tiene conocimiento del fenómeno, pero no lo suficiente para responder la pregunta de investigación que se ha formulado, tal como se da en el presente estudio, en donde el investigador participó en el proceso de acreditación; pero la información no es suficiente para conocer la perspectiva de los diferentes agentes que intervinieron en el proceso y determinar cuáles fueron los factores de éxito para la acreditación.

2.1.8 Técnicas de análisis de datos

De acuerdo con Hernández y otros (2014), para el análisis de los datos es importante que el investigador empiece dando estructura a los datos no estructurados que se recogieron. En ese sentido, una de las primeras actividades fue la transcripción de las entrevistas grabadas, es decir, cada una de las entrevistas se registraron en un procesador de texto. Esta tarea se realizó considerando los siguientes aspectos: la fidelidad de la información obtenida y la confidencialidad de los informantes; para atender este último punto se asignó un código de identificación a cada una de las personas entrevistadas, tal como se aprecia en la Tabla 7.

Tabla 7. Identificación de los informantes

Informante	Código de identificación
Directivo 1	DI1
Directivo 2	DI2
Administrativo 1	AD1
Administrativo 2	AD2
Docente 1	DO1
Docente 2	DO2

Elaboración propia

Asimismo, cada instrumento fue codificado de la siguiente manera: Entrevista 1_Directivo 1, para la primera entrevista aplicada por el investigador y que correspondió al primer directivo. Con la misma lógica se codificaron a las demás.

A continuación se realizó la exploración y análisis de las entrevistas transcritas con el propósito de identificar los elementos que serían parte de las categorías preestablecidas en la investigación y para determinar si surgían nuevas categorías o subcategorías. El análisis de las entrevistas se realizó por párrafo, es decir, en cada fragmento de texto se verificó la aparición de fortalezas y debilidades institucionales, estrategias aplicadas para la acreditación y factores críticos de éxito para el proceso de acreditación, que son las subcategorías del estudio y están directamente relacionadas con los objetivos específicos de las investigación. Cada segmento de contenido dentro del párrafo fue codificado con base en su significado y concepto (Hernández y otros, 2014), para asignarlo a la subcategoría correspondiente o identificar nuevas categorías de estudio (categorías emergentes). Además, cuando fue necesario, se agregó un memo analítico (comentario en el procesador de texto) que ayudó al investigador con algunas precisiones o características para el análisis posterior.

La codificación utilizada para el análisis del contenido de las entrevistas fue como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8. Codificación para el análisis de las entrevistas

Subcategoría	Código	Color
Fortalezas institucionales	FOR	Verde
Debilidades institucionales	DEB	Rosado
Estrategias aplicadas	EST	Amarillo
Factores críticos de éxito	FCE	Plomo
Emergentes	EME	Lila

Elaboración propia

Cuando se completó el paso anterior, se prepararon Matrices de categorización de entrevistas, ver Anexo 3 y Anexo 4 , en las que se consolidaron citas textuales proporcionadas por los informantes, siempre que proporcionaron información relevante para comprender y analizar cada subcategoría de estudio

preestablecida o emergente. La agrupación selectiva de estos extractos de las entrevistas facilitó el análisis y comparación de las respuestas de los informantes.

La estructura general de la Matriz de categorización de entrevistas fue como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9. Estructura general de la matriz de categorización de entrevistas

Categoría	Subcategoría	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
El proceso de acreditación	Fortalezas y debilidades						
	Estrategias aplicadas						
	Factores críticos de éxito						
	Categorías emergentes						

Elaboración propia

Para la identificación de cada cita, se utilizó una codificación compuesta de dos partes: la primera sirvió para identificar al informante, mientras que la segunda parte correspondió al número de pregunta de la entrevista de donde se extrajo el fragmento de información. Por ejemplo, para el docente 2 y pregunta 5, la codificación correspondiente fue (DO2, P5), tal como se observa en el Anexo 3.

Cabe precisar que las entrevistas procesadas y analizadas proporcionaron información detallada que se acopló con facilidad en el esquema de subcategorías preestablecidas en la investigación, observándose coincidencias en la información provista por los informantes. Lo anterior implicó que el número de entrevistas realizadas fue suficientes para los objetivos del estudio, situación que se denomina Saturación de Categorías (Hernández y otros, 2014).

Finalmente, se procedió a realizar una triangulación de sujetos, entendida como el contraste y validación de las visiones de personas de diferente naturaleza de agrupación (Vallejo y Finol, 2009; Aguilar y Barroso, 2015) para elaborar un mapa conceptual relacional (Hernández y otros, 2014), Ver Anexo 5, que ayudó a identificar en forma esquemática las relaciones sustantivas entre subcategorías y

microcategorías del estudio, así como a interpretar estas relaciones con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación.

2.2 Análisis e interpretación de resultados

En esta sección se presentan los hallazgos más importantes de la investigación, organizados en función a la pregunta orientadora del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos establecidos. Se ha procurado relacionar los datos entre las subcategorías y microcategorías, así como realizar la interpretación de los hallazgos, a partir del marco teórico.

El análisis de resultados se inicia con la respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles fueron los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación bajo el modelo de calidad del IAC CINDA, de la carrera de Administración de Negocios de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado en Lima? y al objetivo general de analizar estos factores críticos de éxito.

En ese sentido, se consideró que en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios hubo una serie de factores o elementos, indicados por los informantes, que contribuyeron a obtener un resultado favorable en la acreditación del instituto; pero se eligieron los factores más relevantes con base en la opinión y valoración de las personas entrevistadas, procurando que, en conjunto, no sean más de ocho, ya que en la literatura revisada, una de las características de los factores críticos de éxito es que hay una cantidad finita de ellos en la organización. Por ejemplo, Rockart (1979) menciona que son entre tres y seis; mientras que Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012) subrayan que no deberían ser más de cinco. La cantidad de factores críticos de éxito para esta investigación estuvo basada en la propuesta teórica indicada por Pinto (2006), quien señala que no deberían ser más de ocho.

Por ello, a partir de la información proporcionada por los directivos, docentes y administrativos entrevistados, así como las consideraciones teóricas para caracterizar y determinar los factores de éxito, se obtuvieron los siguientes ocho factores críticos de éxito para el proceso de acreditación del instituto (ver Tabla 10):

Tabla 10. Factores críticos de éxito para la acreditación

Factores críticos de éxito
<ol style="list-style-type: none">1. Considerar a la acreditación como una prioridad institucional.2. Contar con el respaldo de la alta dirección.3. Elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales.4. Desarrollar competencias técnicas en los equipos.5. Implementar planes de mejora.6. Ejercer un liderazgo efectivo.7. Trabajar en equipo.8. Designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación.

Elaboración propia

Estos factores de éxito estuvieron estrechamente vinculados con tres elementos clave de la planificación estratégica de la institución y del mismo proceso de acreditación: las fortalezas institucionales, las debilidades institucionales y las estrategias aplicadas (para alcanzar la acreditación). Dicho de otro modo, los factores determinantes de éxito emergieron del análisis y valoración de estos tres elementos.

Con respecto a las fortalezas institucionales: las ventajas y aspectos positivos del programa de estudio y de la institución impactaron en forma provechosa y concreta en la obtención de la acreditación, cuando fueron coherentes con los criterios de calidad del modelo del IAC CINDA y ayudaron a verificar su cumplimiento. En otras palabras, las fortalezas relevantes de la carrera y de la organización se constituyeron por sí mismas en factores determinantes de éxito para la acreditación.

En relación con las debilidades institucionales: los aspectos susceptibles de mejora del programa de estudios y de la institución no fueron por sí mismos factores críticos de éxito para la acreditación, sino que el hecho de identificar las debilidades permitió que la carrera pudiera intervenir y superar aquellos aspectos que significaban un riesgo para alcanzar su propósito, debido a que era necesario evidenciar el cumplimiento de una serie de criterios de calidad, de acuerdo con el modelo del IAC CINDA. Dicho de otra manera, superar una debilidad que ponía en riesgo la obtención de la acreditación fue un factor crítico de éxito.

Finalmente, las estrategias aplicadas para obtener la acreditación se constituyeron en factores críticos de éxito, en la medida que permitieron aprovechar una fortaleza o reducir una debilidad detectada en el programa de estudio o institución con el propósito de demostrar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos por el modelo de acreditación del IAC CINDA. Lo anterior es consistente con lo señalado por Pinto (2006) cuando resalta que la determinación de los factores críticos de éxito es una tarea inmersa en el proceso de planeación estratégica, proceso estrechamente vinculado con la formulación y despliegue de estrategias para que una organización obtenga los resultados que persigue.

2.2.1 Fortalezas y debilidades institucionales

El primer objetivo específico de la presente investigación se refiere a la identificación de fortalezas y debilidades institucionales en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios; en este propósito, el análisis de resultados para esta sección se inicia con la identificación de fortalezas institucionales. A partir de las entrevistas realizadas a directivos, docentes y administrativos del instituto se identificaron 12 fortalezas que fueron relevantes para el instituto en el proceso de acreditación, tal como se observa en la Tabla 11.

Tabla 11. Fortalezas institucionales

Microcategorías	Fortalezas Institucionales
Capacidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respaldo de la alta dirección. 2. Compromiso de los equipos. 3. Liderazgo. 4. Planificación. 5. Capacidad de ejecución. 6. Buen clima laboral. 7. Creatividad. 8. Apertura a los cambios.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 9. El prestigio del programa de estudios. 10. La propuesta de valor singular. 11. Área de calidad educativa efectiva. 12. Infraestructura educativa similar a un campus universitario.

Elaboración propia

De acuerdo con la literatura revisada, las fortalezas guardan relación con los recursos y capacidades de la organización, además, los recursos pueden ser tangibles o intangibles y las capacidades están relacionadas con las habilidades, condiciones, cualidades o aptitudes que posibilitan un resultado (Hill y Jones, 2009; Thompson y otros, 2012). Efectivamente, las fortalezas institucionales para la acreditación mencionadas por los informantes concuerdan con esta clasificación y, además, los resultados sugieren que son las capacidades las que tienen mayor relevancia para los informantes, dado que ocho de las 12 fortalezas detectadas hacen referencia a esta microcategoría.

Las fortalezas institucionales asociadas a las **capacidades** de la organización fueron las siguientes:

Primero, **el respaldo de la alta dirección**. Los administrativos y docentes reconocen que el respaldo del cuerpo directivo del instituto fue una fortaleza gravitante para el logro de la acreditación, que se materializó en acciones concretas para el desarrollo del proceso.

La decisión de buscar la acreditación se tomó en el directorio del instituto y desde allí fue asentándose en los diferentes niveles de la organización. Durante todo el proceso de acreditación fue muy importante la intervención de la directora de la escuela y la directora de la calidad educativa [...] su participación fue imprescindible para planificar, movilizar recursos y ejecutar acciones para alcanzar la acreditación. (AD2, P5)

Además, los directivos entrevistados hacen referencia a este respaldo como la voluntad política para patrocinar y alentar con acciones concretas la autoevaluación y la evaluación externa del programa de estudios.

"...no había posibilidad de que esto funcionara si se convertía solo en una indicación de la gerencia, sino que, efectivamente, había un compromiso por apoyar lo que hubiese que apoyar para que esto se concretara..." (DI2, P5).

La segunda fortaleza detectada tiene que ver con **el compromiso de los equipos** que participaron en el proceso de acreditación. Esta fortaleza permitió

movilizar los esfuerzos de las personas para atender un proceso complejo y demandante como fue la acreditación, no solo cumpliendo con los requerimientos formales de información, que fueron abundantes, sino también para desplegar acciones de mejora de la calidad en diferentes aspectos de la carrera. El compromiso de los equipos promovió el ejercicio de la responsabilidad compartida.

"Sí estábamos sumamente comprometidos, buscándole en cada escollo, en cada obstáculo, encontrarle una lógica que permitiese subsanar algo que no estaba del todo bien..." (DI2, P7).

Además, **el liderazgo** fue otra fortaleza destacada. La imagen de los líderes durante el proceso de acreditación estuvo relacionada con la calidad del trabajo de personas representativas en la institución, su capacidad para comprometer a los equipos, tomar decisiones y brindar respaldo a las iniciativas que surgían.

Siempre se observó la decisión y apoyo de la directora de escuela, así como de su comité de gerencia. Particularmente, la dirección de calidad educativa logró convocar la participación de diferentes áreas en el proceso, lo que fue muy importante para desarrollar la autoevaluación. (DO2, P5)

"... esos jefes eran de muy buena calidad, desde el área de calidad educativa, así como cada uno de los que participaron, porque no eran solamente los jefes formales, sino eran aquellos que, efectivamente, tenían un nivel de injerencia, de reconocimiento" (DI2, P5).

Otra fortaleza fue **la planificación** del proceso de acreditación. Este aspecto se asocia con el hecho de que la institución contó con objetivos definidos y un plan de trabajo para afrontar el proceso de acreditación. Se relaciona, además, con las estrategias de elegir una agencia acreditadora y modelo de calidad coherente con las expectativas institucionales, así como la formulación de una línea base de la situación inicial del programa de estudios en relación con los estándares de calidad.

"... recuerdo que había un plan de trabajo para la acreditación que se ajustaba continuamente para ir perfeccionándose con actividades nuevas y necesarias que salían, que los objetivos estuvieron claros

desde el principio, con algunas estrategias definidas desde el comienzo...” (DO2, P5).

Asimismo, otra fortaleza fue la **capacidad de ejecución** de la organización y estuvo directamente relacionada con la aptitud para implementar con efectividad todas aquellas acciones planificadas que acercaron a la institución a su objetivo de lograr la acreditación.

Conforme se ideaban nuevas estrategias para abordar la acreditación, inmediatamente ya se estaban asignando responsables, recursos y – rápidamente también– se pedían resultados [...] No nos quedábamos con saber la debilidad, sino que éramos conscientes que no queríamos quedarnos en ese estado. (DO2, P5)

En la misma línea, **la apertura a los cambios** fue indicada como otra de las fortalezas institucionales. A diferencia de la capacidad de ejecución, la apertura a los cambios se refiere a la disposición que tuvieron los miembros del instituto para comprometerse con las acciones de mejora, disminuyendo las resistencias propias que implica alterar el orden establecido en la organización.

"La institución tuvo una buena apertura ante los cambios que implicaba la acreditación. Cuando se encontraba algo que no estaba funcionando como debiera, se cambiaba, o al menos se intentaba" (AD1, P5).

Adicionalmente, **la creatividad** de los equipos fue indicada como otra fortaleza de la institución que se evidenció ante las exigencias propias del proceso de acreditación. En la medida que se afrontaban dificultades en el desarrollo del proceso, surgía esta capacidad para proponer y encontrar soluciones.

¿Sabes qué sí es una fortaleza? Es esa capacidad inventiva que tenemos, o sea, cuando parecía que no teníamos algo y no lo íbamos a tener porque el recurso en concreto no existía, porque nos faltaba presupuesto, era tal el trabajo de equipo, que a alguien se le ocurría algo que permitía superar el impase y creo que la fortaleza tiene que ver con eso, con esa capacidad para proponer, para crear... (DI2, P5)

Finalmente, se consideró que el **clima laboral** fue otra de las fortalezas institucionales. El clima laboral positivo en el instituto permitió hacer frente a un proceso laborioso y complejo que, además, era desconocido para los miembros de la organización.

"Cuando hay cierto nivel de armonía laboral, los proyectos grandes se hacen más llevaderos. Creo que si el clima laboral no hubiera sido bueno, es decir, con enfrentamientos, resistencias, indiferencia, etc. No se hubiera podido concretar la acreditación" (AD1, P5).

Por otro lado, las fortalezas institucionales asociadas a los **recursos** de la organización fueron las siguientes:

El prestigio del programa de estudios, es decir, la opinión favorable de la sociedad sobre la propuesta formativa y la calidad de sus egresados. Las respuestas de los informantes están relacionadas con uno de los factores del modelo de acreditación del IAC CINDA, que tiene que ver con el Resultado del proceso de formación, en donde es importante conocer el rendimiento y frutos del programa, así como la opinión de los egresados y empleadores sobre la formación recibida.

Una fortaleza de la institución es que la carrera que se deseaba acreditar era una con mucha trayectoria. El instituto tiene como 50 años y la carrera por ahí, eso habla bien del programa porque se ha mantenido en el tiempo y es reconocido en el medio. La carrera de Administración de Negocios fue la primera en ofrecerse en el país, mucho antes que en las universidades. (DO2, P5)

La carrera de Administración era la carrera de bandera, era la carrera más reconocida, era la carrera que tenía una trayectoria donde, si bien conocíamos de sus deficiencias o algunos vacíos, también conocíamos mucho de sus bondades, de sus resultados, del éxito que había generado en las promociones que habían salido. (DI2, P5)

Asimismo, otra fortaleza mencionada por los informantes está relacionada con la **propuesta de valor** del programa de estudios. En este caso particular, la orientación al emprendimiento de la carrera fue un aspecto positivo para la acreditación. La propuesta de valor se vio representada en la malla curricular del

programa y la metodología de emprendimiento adoptada de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Teníamos una buena propuesta de valor, nuestra propuesta de valor estaba muy enfocada en brindar una formación empresarial para un país que estaba cambiando [...] hacíamos algo diferente a lo que hacían los demás, y no solamente era diferente, sino que lo teníamos bien articulado y bien delineado dentro de la malla educativa. (DI1, P5)

“La orientación al emprendimiento que era tan clara, que convocaba a los profesores, convocaba a los estudiantes. Era parte de la mística [...] Entonces, era como un eje integrador y era propio de esa carrera” (DI2, P5).

Otra fortaleza estuvo relacionada con el hecho de contar con un **equipo de calidad educativa calificado** como conductor del proceso, que actuó como referente técnico en la interpretación del modelo de calidad del IAC CINDA y con dedicación exclusiva para este objetivo institucional.

Fue determinante tener un área de calidad educativa bien estructurada y con personal calificado [...] la acreditación es un proceso que tiene un nivel de especialización alto, en el sentido de que implicó comprender el modelo de acreditación de CINDA, es decir, sus dimensiones, factores y criterios [...] Eso era crítico y en ese sentido fue la intervención del área de calidad educativa. (AD2, P5)

Finalmente, la **infraestructura educativa similar a un campus universitario** fue otra fortaleza institucional, particularmente en lo relacionado con el local del instituto. La idea de tener un local apropiado y en buenas condiciones se considera que puede ser estimulante para el aprendizaje de los estudiantes. Se resalta la apreciación de los docentes en comparar las instalaciones con un campus universitario, situación referida como poco usual en los institutos.

... la infraestructura apoya muchísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Nosotros tenemos una infraestructura envidiable, a diferencia de otros institutos que son puro ladrillo,

cemento, muy fríos; en verdad, nosotros somos como una miniuniversidad o cualquier otro claustro universitario. (DO1, P5)

Con respecto a las **debilidades institucionales**, fueron clasificadas en aquellas relacionadas con las capacidades y aquellas asociadas a los recursos, de la misma forma que con las fortalezas. Producto de las entrevistas realizadas, se identificaron cinco debilidades institucionales, tal como se observa en la Tabla 12.

Tabla 12. Debilidades institucionales

Microcategorías	Debilidades
Capacidades	<ol style="list-style-type: none">1. Inexperiencia institucional en procesos de acreditación.2. Limitada participación de los docentes en la autoevaluación.3. Evaluación tradicional de los aprendizajes.
Recursos	<ol style="list-style-type: none">4. Escaso vínculo con los egresados.5. Reciente implementación del área académica.

Elaboración propia

Con relación a las debilidades institucionales asociadas a las **capacidades** se identificaron las siguientes:

La debilidad más recurrente estuvo vinculada con la **inexperiencia institucional en procesos de acreditación**. Resulta oportuno precisar que esta acreditación fue la primera realizada por el instituto, además, muy pocas personas en la institución habían tenido algún tipo de aproximación con procesos de acreditación en anteriores centros de trabajo.

"Creo que una debilidad era la poca experiencia que teníamos en este tipo de proyectos, no éramos muy conscientes a qué estábamos entrando o de repente éramos conscientes de nuestra inexperiencia; pero eso era una debilidad porque podía jugarnos en contra" (DI1, P7).

Adicionalmente, se identificó como debilidad a la **limitada participación de los docentes en la autoevaluación**. La situación descrita no solo fue mencionada por los docentes, también fue resaltada por el personal administrativo del instituto, no obstante, no se refiere a la ausencia de intervención de los profesores de la carrera objeto de acreditación, sino que las expectativas de los entrevistados sobre la

participación de los docentes en la acreditación eran mayores, debido a que tienen un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos profesores todavía comentamos que pudimos haber tenido una mayor participación en la autoevaluación. Reconocemos que muchos de nosotros, en ese momento, teníamos condición de profesores a tiempo parcial; pero eso nunca fue una limitante para dar lo mejor de nosotros. (DO2, P7)

Una debilidad importante fue el poco involucramiento de los profesores del instituto en el proceso de autoevaluación. A pesar de que son ellos quienes están en contacto directo con los estudiantes, solo se tomó en cuenta la opinión de algunas encuestas que se les aplicaron... (AD1, P7)

Asimismo, otro aspecto susceptible de mejora en el programa de estudios fue **la evaluación tradicional de los aprendizajes**. Aunque la carrera de Administración de Negocios era una con mucha trayectoria y diferentes bondades, había procesos que necesitaban consolidarse, como el de evaluación. En la medida que el modelo de acreditación del IAC CINDA es un modelo que revisa los procesos y los resultados, pero enfatiza estos últimos, era importante que la evaluación de aprendizajes sea coherente con otros procesos formativos.

... el enfoque por competencias te demanda también mucha coherencia y nosotros sabíamos que muchos de los principios que buscábamos inculcar se traicionaban en la práctica con procesos tan importantes como la evaluación del aprendizaje, donde podíamos volver a fojas cero, porque por ahí algún profesor todavía tenía una visión mucho más tradicional. (DI2, P7)

Con respecto a las debilidades asociadas a los **recursos** se identificaron las siguientes:

Una debilidad institucional reiterativa en los informantes fue el **escaso vínculo con los egresados** del programa de estudios. De acuerdo con los informantes entrevistados, no existía un área a cargo ni la responsabilidad de la gestión de este importante grupo de interés estaba asignada en el instituto, provocando que la

relación de la organización con los egresados de la carrera y con sus empleadores fuera poco sistemática.

Algo que siempre fue una piedra en el zapato fue la gestión o el vínculo con los egresados. Prácticamente, era algo inexistente en la institución. Tenemos egresados desde hace más de 30 años; pero dónde están y qué están haciendo era algo que no sabíamos con precisión... (DO2, P7)

Finalmente, una debilidad coyuntural en el instituto fue la **reciente implementación del área académica**. Esto se constituyó en una limitante para la acreditación debido a la importancia del cuerpo académico en un proceso de evaluación educativa, equipo que, además de asumir las funciones propias de su área, tuvo que ser capacitado en los aspectos técnicos del modelo de acreditación y la evaluación del programa de estudios, conforme se desarrollaba el proceso de autoevaluación.

Organizacionalmente, el área académica tenía poco tiempo en esa oportunidad, con una jefatura central y con jefes de sede, digamos, que matricialmente dependían de ellos, que no en todas las sedes tenían esas competencias académicas requeridas, no había docentes ligados a facultades... (DO1, P7)

2.2.2 Las estrategias aplicadas

Las estrategias aplicadas para el proceso de acreditación fueron señaladas por los directivos, administrativos y docentes, durante las entrevistas realizadas. El siguiente paso en el análisis de datos fue detectar estrategias comunes mencionadas por diferentes actores, con el fin de evitar duplicidades en los resultados. Producto de esta revisión, se obtuvo una lista general con 14 estrategias aplicadas por el instituto para obtener la acreditación. Finalmente, todas estas estrategias fueron analizadas y clasificadas, por el investigador, en tres microcategorías: transversales (para todo el proceso de acreditación), para la autoevaluación y para la evaluación externa. Esa clasificación fue definida con base en la etapa del proceso de acreditación a la que estaban orientados los cursos de acción definidos por la institución, ver Tabla 13.

Tabla 13. Estrategias aplicadas

Microcategorías	Estrategias
Transversales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar a la acreditación como una prioridad institucional. 2. Elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales. 3. Trabajar en equipo. 4. Contactar a instituciones acreditadas. 5. Designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación. 6. Comunicación con los actores del proceso de acreditación.
Para la autoevaluación	<ol style="list-style-type: none"> 7. Definir una línea base para la autoevaluación. 8. Capacitación sobre el modelo de acreditación. 9. Realizar autoevaluación a partir de procesos estandarizados. 10. Centralizar la administración de la información.
Para la evaluación externa	<ol style="list-style-type: none"> 11. La implementación de planes de mejora. 12. Entrenamiento de los jefes a sus equipos. 13. Desarrollo de simulacros de evaluación externa. 14. Conformación del comité de actores.

Elaboración propia

a. Estrategias transversales

Se refiere a las estrategias generales que se aplicaron, indistintamente, en las diferentes etapas del proceso de acreditación, y fueron las siguientes:

Considerar a la acreditación como una prioridad institucional.

Relacionada con el respaldo de la alta dirección y la voluntad política para asegurar el objetivo institucional de acreditar el programa de estudios.

Desde la planificación del proyecto que se hizo, la acreditación tuvo el peso que amerita un proceso de esta envergadura. El cuerpo directivo siempre estuvo consciente de la importancia de la acreditación para la institución y demostró voluntad política para apoyarlo, con todo lo que ello implica, como la toma de decisiones y la asignación de recursos. (AD2, P9)

Elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales. Considerando que el proceso empezó incluso antes de la autoevaluación, al elegir una agencia acreditadora cuya concepción y modelo de calidad fuera coherente con las expectativas y necesidades de la institución: la búsqueda de la mejora continua y el reconocimiento por cumplir estándares internacionales de calidad.

“No me imagino la experiencia de la acreditación si hubiéramos trabajado con otro modelo. Pienso que ese ‘match’ que hubo entre lo que especificaba el modelo de CINDA con lo que buscaba el instituto, fue lo que le dio relevancia al proceso” (AD1, P9).

Trabajar en equipo. Concretamente, se refiere a la distribución de responsabilidades para asegurar la autoevaluación del programa de estudios con respecto a los estándares del modelo de acreditación y, además, para la implementación de planes de mejora. Esta estrategia fue posible debido a que una de las fortalezas de la institución fue el compromiso de los equipos de trabajo.

Lo tercero, creo que fue formar los equipos idóneos de trabajo y marcar un eje central que sería el que liderara el proyecto, o sea, creo que esa línea de trabajo estuvo bien definida, quién lidera, quiénes son los *sponsors*, quiénes son los *coach*, por eso hablo de equipo ¿no? O sea, había posiciones claras, con responsabilidades definidas para poder llevar a cabo este proyecto. (DI1, P9)

Contactar a instituciones acreditadas para conocer sus experiencias fue una de las estrategias mencionadas en reiteradas oportunidades. Situación consistente con la realidad del instituto, que no había pasado por un proceso similar y no tenía estos conocimientos y habilidades como parte de su cultura organizacional.

Sé que algunas personas de calidad educativa se contactaron con algunas universidades que pasaron por la experiencia de la acreditación e indagaron cómo fue que abordaron este proceso, cosas relacionadas con la autoevaluación y con la evaluación externa. Producto de esta indagación se definieron algunas acciones a realizar, adaptadas o mejoradas, según la realidad del instituto. (DO2, P9)

Designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación. La alta dirección del instituto se preocupó por conformar un área de calidad educativa con profesionales competentes y con dedicación para el proceso de acreditación.

Antes de la acreditación nosotros no teníamos un área de calidad propiamente dicha y esta era un área exclusivamente dedicada, en primer lugar, a hacer una estandarización de procesos, a sensibilizar a toda la comunidad del tema de calidad, que antes no lo veíamos; el pasar por esta certificación y ser reconocidos como una institución que apuesta por la calidad. (DO1, P5)

La comunicación con los actores del proceso de acreditación, para sensibilizarlos y conseguir su participación en el proceso, difundir las formas de trabajo de la institución (políticas, procesos y procedimientos), así como para socializar los resultados de la autoevaluación.

La sensibilización a docentes y alumnos [...] Recuerdo a la directora hablando con los docentes en reuniones, indicándoles que íbamos a pasar por el proceso y ya teniendo un poco más claro cómo iba a ser el mismo, indicándoles quiénes iban a ser los profesores que de repente iban a recibir la visita de los pares evaluadores, los de la carrera de Administración de Negocios, que prácticamente eran el 90% de los docentes. Parte del mensaje era informar que la acreditación nos iba a ayudar a todos... (DO1, P9)

b. Estrategias para la autoevaluación

Se refiere a las estrategias que se aplicaron, particularmente, en la etapa de autoevaluación, y fueron las siguientes:

Definir una línea base para la autoevaluación. Se trató del diagnóstico inicial del programa de estudios con respecto a los estándares de calidad del IAC CINDA para identificar los aspectos que necesitaron mayor intervención o apoyo, dando lugar a la implementación de los planes de mejora.

Después era trazar nuestra línea de base. ¿Sobre qué construir? Entonces, trazamos nuestra línea de base y ahí es que conforme

íbamos haciendo nuestra autoevaluación, empezamos a construir una cultura de mejora continua, o sea, nosotros no solo esperamos estar acreditados, sino que nos adelantamos a eso ¿no? (DI1, P9)

Capacitación sobre el modelo de acreditación. Consistió en estar cerca de los equipos de trabajo para apoyarlos en el desarrollo de actividades formativas para la etapa de autoevaluación. Esta estrategia estuvo relacionada con la inexperiencia institucional en este tipo de evaluaciones de calidad y la complejidad del proceso.

“Calidad Educativa fue el área encargada de capacitarnos en el modelo de acreditación, nos ayudaban a interpretar los estándares cuando quedaba duda, nos asignaban tareas a realizar y también eran muy exigentes con el cumplimiento de los encargos” (DO2, P9).

Realizar la autoevaluación a partir de procesos estandarizados. La autoevaluación implica la revisión y valoración de los procesos del programa de estudios. El modelo de acreditación del IAC CINDA considera el análisis de diferentes procesos y funciones de la institución educativa cuyo propósito es garantizar el logro del perfil de egreso; pero privilegia el resultado de estos mecanismos. En esa medida, quienes participaron en el proceso de acreditación en el instituto consideran que realizar este ejercicio de autorreflexión, a partir de procesos previamente definidos por la institución fue una estrategia positiva en la experiencia de acreditación.

“Estandarizamos procesos, que no teníamos absolutamente nada. Los estabilizamos, los alineamos, los difundimos a nivel nacional” (DO1, P9).

Centralizar la administración de la información. La autoevaluación de un programa de estudios no solo se basa en las opiniones de quienes conforman la institución educativa, sino que es necesario que las valoraciones de cumplimiento de los estándares de calidad se realicen a partir del análisis y discusión de información propia de la institución, información que es parte del informe de autoevaluación como antecedentes o anexos (CINDA, 2009). En ese sentido, es considerable la cantidad de información que se maneja para el proceso de autoevaluación, tales como planes institucionales, reglamentos, registros de la progresión de los estudiantes (por

ejemplo, notas, deserción, tiempo de egreso), encuestas de opinión, entre otros. De acuerdo con las apreciaciones de los informantes, el centralizar la información facilitó su administración, revisión y recuperación.

“Si no hubiera habido un área centralizadora de la información, hubiera sido muy complicado esta tarea, dado que la autoevaluación se realiza con base en evidencia tangible de la institución” (AD2, P9).

c. Estrategias para la evaluación externa

Se refiere a las estrategias que se aplicaron, concretamente, para la visita de los pares evaluadores, y fueron las siguientes:

La implementación de planes de mejora. Para lograr la acreditación, no fue suficiente contar con una línea base (diagnóstico inicial o punto de partida) de la autoevaluación del programa de estudios, sino que fue trascendental que la carrera demuestre que estaba cumpliendo los estándares y criterios de calidad del modelo de acreditación del IAC CINDA. En ese sentido, cuando se detectaron criterios de calidad que no se estaban alcanzando, la institución diseñó y ejecutó una serie de acciones de mejora para superar las debilidades, acciones que permitieron levantar las observaciones encontradas o, al menos, acortar las brechas de cumplimiento, lo que evidenció la capacidad del programa de estudios para autorregularse y mejorar su calidad en forma continua.

Esta estrategia integró varias fortalezas de la institución, como el liderazgo, el respaldo de la alta dirección, la buena planificación, la capacidad de ejecución, la apertura al cambio y la creatividad de los equipo, entre otros.

“Conforme íbamos detectando debilidades producto de la autoevaluación, no era que nos quedemos contentos que el hallazgo... en paralelo ya salía un plan de acción o simplemente una orden de corregir tal o cual proceso” (AD1, P9).

Entrenamiento de los jefes a sus equipos. Se refiere a aquellas acciones de capacitación realizadas en cada área, con respecto a los procesos y funciones que tuvieron a cargo, a la forma de demostrar cumplimiento de los estándares de acreditación y a la preparación para afrontar la evaluación externa. Esta estrategia está relacionada con otros aspectos como la complejidad de la acreditación, la

inexperiencia institucional en este tipo de procesos y la reciente implementación del área académica, que hicieron necesario reforzar competencias técnicas en sus integrantes.

Bueno, cada área tenía a cargo uno más estándares del modelo de acreditación. Eso quiere decir que eran responsables de gestionar todo lo relacionado (evidencias, sustento, etc.) y de participar en las entrevistas con los pares evaluadores. En ese sentido, cada director o jefe de área se encargó de revisar toda la información que generaban y de capacitar a su equipo de trabajo. (DO2, P9)

Desarrollo de simulacros de evaluación externa. Esta estrategia consistió en el entrenamiento de las personas involucradas en el proceso de acreditación, con el propósito de enfrentar con mayor confianza la evaluación que sería realizada por los pares evaluadores. Operativamente implicó que un grupo de personas asuman el rol de evaluadores externos y realicen entrevistas de preparación a quienes tenían a cargo el sustento de estándares del modelo de acreditación. Los simulacros de evaluación externa ayudaron a los equipos a tener mayor seguridad del nivel de cumplimiento de los estándares de calidad, a involucrar a las personas que iban a participar en las entrevistas, así como a detectar vacíos (falta de información o entrenamiento) en los participantes.

Este asunto que también fue muy útil el tema de los simulacros. De pasar por pequeñas pruebas de evaluación de visita de pares, donde nosotros mismos nos cuestionábamos y fungíamos de evaluadores y nos poníamos como muy críticos, para explotar la capacidad de respuesta de los grupos. (DI2, P9)

Conformación de comités de actores. Se refiere a la constitución de grupos de docentes, estudiantes y egresados para participar en la difusión de la acreditación con sus pares e intervenir en las entrevistas con los evaluadores externos. Fue una estrategia relacionada directamente con la comunicación y socialización del proceso de acreditación en la comunidad educativa: actividades relevantes del plan de trabajo para la acreditación, difusión de resultados de la autoevaluación, preparación para la visita de los pares evaluadores, entre otros.

Otra estrategia, que tiene que ver con la visita. Que no sé si fue una estrategia tan pensada; pero los comités que se armaron: docentes, alumnos, egresados, en fin, empleadores, fueron muy potentes. Entonces, y compartieron la expectativa por la acreditación y el compromiso como si fuéramos nosotros. Entonces, creo que hubo algo de tratar de identificar algunas personas que pueden servir para esto, etc.; pero es algo que finalmente no puedes controlar y funcionó muy bien. Los comités dieron cuenta de aspectos que ni nosotros conocíamos porque no formábamos parte de esos equipos y creo que a los pares evaluadores les transmitieron mucha confianza. (DI2, P9)

2.2.3 Los factores críticos de éxito

De acuerdo con Pinto (2006) los factores críticos de éxito deben expresarse en enunciados que reflejen las acciones a ejecutar, conseguir o cumplir para alcanzar un objetivo general en la organización, además, precisa que no deben ser más de ocho. Es así que a partir de las opiniones de los informantes se identificaron ocho factores determinantes de éxito que permitieron alcanzar la acreditación en el instituto donde se realizó la investigación. Los factores críticos de éxito para la acreditación se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Factores críticos de éxito para la acreditación

Microcategorías	Factores críticos de éxito para la acreditación
Matriciales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar a la acreditación como una prioridad institucional. 2. Contar con el respaldo de la alta dirección.
Técnicos	<ol style="list-style-type: none"> 3. Elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales. 4. Desarrollar competencias técnicas en los equipos. 5. Implementar planes de mejora.
Personales	<ol style="list-style-type: none"> 6. Ejercer un liderazgo efectivo. 7. Trabajar en equipo. 8. Designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación.

Elaboración propia

Con base en su naturaleza, similitudes y rasgos distintivos, estos factores críticos de éxito fueron agrupados en las siguientes tres subcategorías: Factores críticos de éxito matriciales, Factores críticos de éxito técnicos y Factores críticos de éxito personales.

a. Factores críticos de éxito matriciales

Se refiere a los factores primarios para el proceso de acreditación, es decir, aquellos aspectos que fueron trascendentales y necesarios para lograr la acreditación; pero, además, se constituyeron en origen de otros factores también relevantes.

Entre ellos tenemos a los siguientes:

Considerar a la acreditación como una prioridad institucional. Fue un factor estrechamente relacionado con la voluntad política institucional para asegurar el objetivo de acreditar el programa de estudios. Fue un elemento que se reflejó en todos los niveles de la organización, que empezó en el directorio del instituto y que fue decantando al resto de posiciones en las diferentes áreas.

... está relacionada con el apoyo de la alta dirección y con el hecho de que la institución no solo se dedicó esos meses en trabajar por la acreditación, eran muchas cosas que se tenían que hacer, todas importantes. Si no se vendía, no había presupuesto para afrontar los gastos. Si no se ejecutaba bien las sustentaciones de tesis, los alumnos no se graduaban, etc. Entonces, entre tantas cosas que hacer y todas importantes, ¿cómo es que te haces cargo de un proceso tan laborioso como la acreditación?... La única forma es que todos sepan y comprendan que es una prioridad, que es vital, que tiene que salir sí o sí. (AD2, P12)

Contar con el respaldo de la alta dirección. Este factor fue un detonante para iniciar el proceso de acreditación, proceso que se caracteriza por ser complejo, demandante y especializado, y que requiere del patrocinio y sostén de aquellas instancias con autoridad y responsabilidad para tomar decisiones.

El respaldo de la alta dirección a todo el proceso de acreditación fue importantísimo porque de esa condición depende todo lo demás. Si quienes toman decisiones no están comprometidos, no vas a tener

equipos, presupuesto, tiempos asignados, información, nada de lo que necesitan para que se realice bien el proyecto. Todas las fortalezas son importantes, creo; pero esta fue la ‘madre’ de las demás. (AD2, P11)

b. Factores críticos de éxito técnicos

Estos factores están vinculados con la solvencia profesional, experta y especializada de quienes estuvieron involucrados con la conducción y el desarrollo del proceso de acreditación. No se limita al conocimiento del modelo de acreditación, sino que implica competencia para el desarrollo de capacidades y habilidades en los equipos, el establecimiento de objetivos y los cursos de acción para alcanzarlos, así como a la aptitud para identificar con precisión aspectos susceptibles de mejora, los mecanismos, recursos y aliados para asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad, a través de la mejora continua.

Entre estos factores tenemos a los siguientes:

Elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales. Este factor tiene que ver con la planificación del proceso de acreditación: desde la decisión institucional de llevar a cabo el proceso de acreditación y la elección de una agencia cuya concepción de calidad, modelo de acreditación y mecanismos de evaluación fueran consistentes con los intereses y necesidades de la institución, es decir, la apuesta por la mejora continua y el reconocimiento por cumplir estándares de calidad de parte de una institución de prestigio internacional.

Porque es el inicio de todo. Si lo primero que haces es elegir un modelo de calidad que no tiene nada que ver con la cultura de tu institución o el significado de calidad que quieres para tu carrera, entonces, todo lo que hagas después va a estar mal. Vas a trabajar en estándares que no coinciden con lo que quiere la institución. Además, si escoges un modelo de acreditación solo porque está de moda o alguien más acreditó con esa agencia, no están evaluando qué tan pertinente es para tu institución y ya tienes un problema de planificación muy serio. (AD1, P12)

Desarrollar competencias técnicas en los equipos. Este factor tuvo como motivos aspectos relacionados con la complejidad del proceso de acreditación y la inexperiencia institucional en proyectos de esta naturaleza. De forma concreta, incluyó el desarrollo de acciones formativas como las capacitaciones, entrenamientos personalizados y simulacros de evaluación externa. Incluso, estuvo relacionado con aspectos más informales como la visita a otras instituciones acreditadas para conocer sus experiencias y aprendizajes.

Tiene que ver con la nula experiencia que teníamos todos en acreditación. Cuando se trata de un proceso tan grande e importante, tienes dudas e inseguridades. Necesitas tener la certeza de que no estás dando pasos en falso o que estás haciendo las cosas de la manera correcta [...] Entonces, todas las acciones de capacitación, de simulacros, de reuniones de trabajo, de conversaciones en la cafetería, de consultas, y revisiones de lo que hacíamos, nos daban un poco más de confianza. (DO2, P12)

Implementar planes de mejora. Este factor fue crítico para el proceso de acreditación en la medida que permitió identificar aspectos contradictorios entre los propósitos, procesos y resultados declarados y esperados para la carrera, a fin de intervenir en ellos con la ejecución de acciones de mejora que permitieron cumplir con los estándares de calidad establecidos en el modelo de acreditación del IAC CINDA. No fue suficiente tener una línea base al inicio de la autoevaluación del programa de estudios, fue indispensable cerrar brechas o empezar a cerrarlas sobre la situación de la carrera con respecto a los criterios de calidad educativa. Aunque la acreditación reconoce y valora la capacidad de autorregulación y mejora continua del programa de estudios, es importante, también, que se pueda dar cuenta del cumplimiento de los criterios de calidad establecidos.

Porque la mejora continua es el eje, el corazón del proceso de acreditación. Identificar las fortalezas y debilidades de la carrera no es el objetivo de la acreditación, el objetivo es mejorar, a partir de ellas. No te puedes quedar en solo decir, bueno, tenemos un problema con el proceso de admisión y con la deserción... eso no sirve de mucho, lo que tienes que hacer es cambiar esa realidad. La acreditación no te la

van a dar por un informe de autoevaluación pulcro, te la van a dar porque la agencia acreditadora ve tus resultados del proceso de formación, por las condiciones con que las que opera la organización y por tu capacidad de autorregulación. En eso se basa el modelo de CINDA para evaluar tu programa de estudios... (AD1, P12)

c. Factores críticos de éxito personales

Estos factores se relacionan con las competencias y actitudes evidenciadas por los equipos de trabajo, y que fueron imprescindibles para obtener resultados positivos en la acreditación. A diferencia de la solvencia técnica y especializada, estos elementos se vinculan más con cualidades y capacidades individuales y de los equipos involucrados en el proyecto, que dieron lugar a resultados colectivos indispensables para el logro de la acreditación del programa de estudios.

Entre estos factores tenemos a los siguientes:

Ejercer un liderazgo efectivo. La participación e influencia de los líderes involucrados en el proyecto de acreditación fueron aspectos categóricos para movilizar y dirigir los esfuerzos los equipos de trabajo, y asegurar no solo el despliegue de acciones, sino el resultado de estas. El liderazgo ha sido descrito por los informantes como la calidad de los jefes, haciendo referencia al ámbito disciplinar; pero también a la capacidad para planificar, organizar, dirigir y controlar los cursos de acción establecidos, los recursos para alcanzar los objetivos y a cada una de las personas detrás de las iniciativas propuestas para lograr la acreditación.

“Porque son los líderes que imprimen su influencia a los equipos, son los que garantizan resultados y no simple buenas intenciones. En todo el proceso de acreditación se vio liderazgo en diferentes niveles de la organización. Sin liderazgo no se hubieran concretado las cosas” (DO2, P11).

Trabajar en equipo. Este factor fue determinante para la acreditación porque permitió afrontar las exigencias de un proceso complejo como lo es la acreditación, a partir de la colaboración, la comunicación, la responsabilidad compartida y la combinación de habilidades individuales para asegurar la eficacia en la autoevaluación del programa de estudios con respecto a los estándares del modelo de

acreditación y, además, para la implementación de planes de mejora. Esta estrategia fue posible debido a que una de las fortalezas de la institución fue el compromiso de los equipos.

... no solo la dirección de calidad educativa y el área de mejora continua se hicieron cargo del proyecto de acreditación, en realidad cada área asumió un papel en todo el proceso. Dado que la acreditación es un proceso que involucra todos los aspectos de la carrera, se requería la participación de casi todas las áreas del instituto. (AD2, P5)

Designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación. Quienes participaron en el proceso de acreditación del programa de estudios refieren que la existencia de un área especializada de calidad fue determinante para el éxito del proceso de acreditación, dado que este tipo de procesos tiene una acentuación técnica que no todos los miembros del instituto manejaban, como el modelo de acreditación del IAC CINDA, la gestión misma del proceso de autoevaluación y de la evaluación externa. Por otro lado, la complejidad de gestionar un proceso de acreditación requiere de un equipo conductor del proyecto, que más allá de proporcionar soporte técnico especializado, también tuvo responsabilidades relacionadas con la planificación, organización, dirección y control de las actividades y de los equipos.

... la acreditación es un proceso que tiene un nivel de especialización alto, en el sentido de que implicó comprender el modelo de acreditación de CINDA, es decir, sus dimensiones, factores y criterios [...] Eso era crítico y en ese sentido fue la intervención del área de calidad educativa. (AD2, P5)

Por otro lado, hubo un resultado no previsto en la investigación que tuvo que ver con el aprendizaje organizacional. Los directivos, administrativos y docentes entrevistados coincidieron en señalar que la experiencia de pasar por un proceso de acreditación fue un reto importante; pero a medida que se iban superando los obstáculos, estos se convertían en una fuente de aprendizaje valiosa, que estuvo relacionado no solo con aspectos técnicos de la acreditación, sino también con las relaciones entre los equipos, la gestión institucional y la cultura de calidad.

"La acreditación fue un proceso de aprendizaje muy significativo. Aprendimos muchísimo. Nunca habíamos evaluado la carrera con tanta exigencia y de una forma estructurada. Eso nos permitió aprender de nuestro programa y también del proceso de acreditación" (AD1, P1).

Fue como un momento muy 'adrenalínico' [la evaluación externa], pero de muchísimo aprendizaje, además... Creo que es así como se genera el aprendizaje, con este tipo de contenidos emocionales que movilizan a las personas. Yo me sentía movilizada y es por eso que siento que en ese momento aprendí muchísimo. (DI2, P1)

A diferencia de los resultados de la investigación realizada por Rodríguez y otros (2008) sobre los factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación en un instituto de Costa Rica, el aprendizaje de los actores no fue solo por las estrategias y acciones formativas realizadas por la institución (sensibilización, capacitaciones, entrenamientos), sino y, principalmente, por el mismo hecho de pasar por la experiencia de acreditación, por trabajar en forma colaborativa para conocer otras experiencias, buscar información, definir cursos de acción, implementar estrategias, corregir las acciones fallidas y volver a empezar; todo ello con el propósito de superar los diversos obstáculos que representa un proceso de esta envergadura.

El aprendizaje organizacional se puedan dar también por el aprovechamiento de las experiencias institucionales cotidianas que incluyen la superación sistemática de dificultades, la aplicación de nuevas formas de trabajo o el aprovechamiento de las experiencias pasadas, entre otros aspectos señalados por Garvin (2000, citado por Román, 2011), situaciones identificadas por quienes vivieron de cerca la experiencia y el desafío que significó la acreditación y que fueron reconocidas como fuentes de aprendizaje en el instituto.

"Eso implicó que se tuviera que aprender en el camino, indagando, con ensayo y error. Aunque se puede considerar una limitante, pienso que también se constituyó en una fuente increíble de aprendizaje" (AD, P7).

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas de la investigación, luego de haber analizado los resultados. Las conclusiones se presentan con relación a la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del estudio.

1. En el proceso de acreditación del caso analizado hubo diversos elementos (fortalezas y estrategias) que contribuyeron a obtener un resultado favorable para el instituto; pero fueron ocho los factores críticos de éxito: considerar a la acreditación como una prioridad institucional, contar con el respaldo de la alta dirección, elegir un modelo de acreditación coherente con las expectativas institucionales, desarrollar competencias técnicas en los equipos, implementar planes de mejora, ejercer un liderazgo efectivo, trabajar en equipo y designar a un equipo de calidad educativa calificado como conductor de la acreditación.
2. Los ocho factores críticos de éxito identificados para el proceso de acreditación se agruparon en tres microcategorías relacionadas con su naturaleza o características: factores matriciales (que son la base u origen de otros factores), factores técnicos (relacionados con el conocimiento del modelo de acreditación y su implementación) y factores personales (que tienen que ver con las cualidades y capacidades de las personas y equipos que intervinieron en la acreditación).
3. Los directivos, administrativos y docentes del instituto coinciden en resaltar la preponderancia de los factores denominados matriciales: considerar a la acreditación como una prioridad institucional y contar con el respaldo de la alta dirección, debido a que partir de ellos se gestaron nuevos factores de éxito (aprovechar las fortalezas institucionales y desplegar estrategias) que permitieron superar las limitaciones iniciales identificadas en la carrera e institución y cumplir con los estándares de calidad del modelo de acreditación del IAC CINDA, lo que se tradujo en la obtención de la acreditación del programa de estudios.
4. En el proceso de acreditación se identificaron 12 fortalezas institucionales, que fueron clasificadas como capacidades y recursos. Se observó un predominio de

las capacidades y fueron las siguientes: respaldo de la alta dirección, compromiso de los equipos, liderazgo, planificación, capacidad de ejecución, buen clima laboral, creatividad y apertura a los cambios. Las fortalezas consideradas como recursos fueron las siguientes: prestigio del programa de estudios, propuesta de valor singular, área de calidad educativa efectiva e infraestructura similar a un campus universitario.

5. En el proceso de acreditación se identificaron cinco debilidades institucionales, clasificadas con base en su naturaleza como capacidades y recursos. Relacionadas a las capacidades se tienen a la inexperiencia institucional en procesos de acreditación, limitada participación de los docentes en la autoevaluación y la evaluación tradicional de los aprendizajes. Las debilidades relacionadas con los recursos fueron el escaso vínculo con los egresados y la reciente implementación del área académica en el instituto.
6. Las estrategias aplicadas por el instituto para el proceso de acreditación fueron diversas (se identificaron 14). Los criterios para su definición estuvieron relacionados con los siguientes aspectos: aprovechar las fortalezas institucionales, superar las debilidades identificadas en el programa de estudio e instituto y la etapa del proceso de acreditación a la cual se orientaba la estrategia (autoevaluación, evaluación externa o todo el proceso de acreditación).
7. El aprendizaje organizacional fue un hallazgo no esperado en el presente estudio; pero que fue remarcado por diferentes actores entrevistados. Una característica de este es que no fue producto solo de las capacitaciones y entrenamientos realizados en el instituto, sino que se debió, especialmente, a la superación de los desafíos que implicó pasar por una experiencia de acreditación.

RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, a partir de los resultados obtenidos, se proponen algunas recomendaciones.

Para las instituciones de educación superior en vías de acreditación:

1. Tomar en cuenta que la planificación del proceso de acreditación empiece mucho antes de iniciar la etapa de autoevaluación; la planificación se inicia desde la decisión institucional de pasar por esta evaluación de su calidad educativa y, además, con la elección de la agencia acreditadora, que debe tener un modelo de calidad y mecanismos de evaluación coherentes con las expectativas de la institución educativa y con su cultura organizacional.
2. Se sugiere incorporar la identificación de los factores críticos de éxito en la planificación de su proceso de acreditación, a partir del análisis interno de sus fortalezas y debilidades (con base en los estándares de calidad del modelo de acreditación), así como de sus estrategias a desplegar para lograr la acreditación.
3. En la identificación de los factores críticos de éxito para su proceso de acreditación, se recomienda verificar si la institución cuenta con los factores denominados matriciales: considerar a la acreditación como una prioridad institucional y contar con el respaldo de la alta dirección, debido a su relevancia en el éxito de procesos de esta envergadura y porque, a partir de ellos, se gestaran otros factores que contribuirán con el objetivo de acreditación.
4. A partir de la determinación de factores críticos de éxito para la acreditación, la institución educativa puede diseñar estrategias para aprovechar sus fortalezas y superar sus debilidades, a fin de concentrar sus esfuerzos en elementos clave de la institución y el programa de estudios que incrementen sus posibilidades de lograr la acreditación.
5. Para la formación de los colaboradores que participan en la acreditación, la organización puede desplegar acciones formativas estructuradas como capacitaciones o entrenamientos; pero, además, tiene la opción de asignar encargos o desafíos específicos a los colaboradores, los mismos que al ser alcanzados o superados se constituirán en fuentes valiosas de aprendizaje.

Para futuras investigaciones:

1. A nivel metodológico, se sugiere realizar investigaciones desde los enfoques cuantitativo o mixto, con muestras representativas que permitan generalizar algunas conclusiones sobre los factores determinantes de éxito para la acreditación de programas de estudios en los institutos tecnológicos del país.
2. Un posible tema para futuras investigaciones tiene que ver con los factores o elementos que aseguren la sostenibilidad de las acciones de mejora continua en la calidad educativa de los programas de estudio de los institutos, luego de que concluye el proceso de acreditación, en vista de la posibilidad de que disminuyan los esfuerzos de mejorar la calidad una vez que se obtiene el reconocimiento por parte de la agencia acreditadora.
3. Otro tema potencial, derivado del tópico central de la presente investigación, está relacionado con la utilidad de conocer los factores críticos de éxito de un proceso de acreditación para el diseño de capacitaciones, entrenamientos, asistencias técnicas o asesorías dirigidos a aquellas instituciones que van a pasar por esta experiencia, tomando en cuenta que no solo se debe procurar desarrollo de competencias técnicas en quienes van a ser responsables de conducir o participar en el proceso, sino que es importante tomar en cuenta, también, factores personales de los involucrados y las condiciones básicas de la institución (factores matriciales).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Aranda, H. (2006). Experiencias en la gestión hacia la calidad total: Un estudio de caso de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200004&lng=es&tlng=es.
- 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 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217032513004>
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, CO: Editorial El Manual Moderno Colombia. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.millennium.itesm.mx>
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades* (2ª ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Borroto, E. R., y Salas, R. S. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación Médica Superior*, 18(3), 1. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300001&lng=es&tlng=es.
- Boville, B., Argüello, N. y Reyes, N. (2006). La acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760104>
- Boynlon, A. y Smud, R. (1984). An assessment of critical success factor. *Sloan Management Review*, 25(4), 17-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282370599_An_Assessment_of_Critical_Success_Factors
- Caillón, A. (2012). Aseguramiento externo de la calidad en educación superior. En M. Lemaitre y M. Zenteno (Eds.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica* (pp. 182-189). Recuperado del sitio de Internet del Centro Interuniversitario de Desarrollo <http://www.cinda.cl/download/libros/Aseguramiento%20de%20la%20calidad%20en%20Iberoam%C3%A9rica%202012.pdf>

- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración, 1*(2), 31-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- CINDA. (2009). *Manual de estándares y procedimientos para la evaluación de carreras o programas*. Santiago, Chile: CINDA.
- CINDA. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Recuperado de <http://www.cinda.cl/download/libros/CINDA%20-%202012%20-%20Informe%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20-%20INTERIOR%2010.pdf>
- Del Río, J., y Santisteban, D. (2011). Perspectivas del aprendizaje organizacional como catalizador de escenarios competitivos. *Revista Ciencias Estratégicas, 19* (26), 247-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151322415008>
- Díaz, B. y Luna, M. (Eds.). (2015). *Metodología de la investigación educativa: aproximaciones para comprender sus estrategias*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.millennium.itesm.mx>
- Edwards, M.; Tovar, E. & Sánchez-Ruiz, L. (2009). Strengths and obstacles for quality assurance in the European Higher Education Area: the Spanish case. *International network for engineering education and research*. Retrived of http://digital.csic.es/bitstream/10261/17098/1/AC245_1_Strenghs%20and%20obstacles%20for%20quality%20Higher%20Education%20Area.pdf
- Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? *Quality in Higher Education, 16*(2), 173-175, DOI: 10.1080/13538322.2010.485728
- Gaston, P. (2014). *Higher Education: How It's Changing, Why it must*. Virginia, United States: Stylus Publishing.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9-34. Retrived of https://www.researchgate.net/publication/225083594_Defining_Quality
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.
- Hill, Ch. y Jones, G. (2009). *Administración Estratégica*. (8ª ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.
- Koontz, H., Weihrich, H., y Cannice, M. (2012). *Administración: una perspectiva global y empresarial* (14ª ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.
- Pedraja, L., y Rodríguez, E. (2015). El aseguramiento de la calidad: un imperativo estratégico en la educación universitaria. *Ingeniare. Revista Chilena de*

- Ingeniería*, 23 (1), 4-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77233740001>
- Pinto, J. (2006). *Asignación y determinación de prioridades de procesos esenciales, con base en los factores críticos de éxito*. Bogotá, CO: Red Estudios Gerenciales. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Robbins, S. y Coulter, M. (2014). *Administración* (12^a ed.). Naucalpan de Juárez, Estado de México: Pearson.
- Rockart, J. (marzo-abril, 1979). Chief executives define their own data needs. *Harvard Business Review*, 57(2), 81-93. Recuperado de <https://hbr.org/1979/03/chief-executives-define-their-own-data-needs>
- Rodríguez, E.; Pedraja, L.; Araneda, C., Gonzáles, M. y Rodríguez, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, 19(3), 409-419. Recuperado de http://www.ingeniare.cl/index.php?option=com_ingeniare&view=d&doc=72/art10.pdf&aid=251&vid=72&lang=es
- Rodríguez, U., Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2008). Factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Experiencia del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(0), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780115>
- Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Conocimiento.
- Romero, B. (2005). La acreditación en la educación superior una revisión conceptual. *Gaceta Médica Boliviana*, 28(1), 59-63. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1012-29662005000100012&script=sci_arttext&tlng=en
- Romero, R., Noriega, S., Escobar, C. y Ávila, V. (2009). Factores críticos de éxito: Una estrategia de competitividad. *CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica*, (31), 5-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238572>
- Ronald, D. (septiembre-octubre, 1961). Management Information Crisis. *Harvard Business Review*, 39(5), 111-121. Recuperado de <https://www.econbiz.de/Record/management-information-crisis-daniel-ronald/10002058509>
- 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>

- Salazar, J. y Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. El Aseguramiento externo de la calidad [versión Adobe Digital]. Recuperado de <http://www.amabook.com.pe/modelos-de-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-el-aseguramiento-externo-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.html>
- Senge, P., Cambren, N., Lucas, T, Smith, B., Dutton, J y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia: Norma.
- SINEACE. (2010). *Guía de autoevaluación para la acreditación de los institutos y escuelas de la educación superior*. Lima: SINEACE
- SINEACE. (2017a). *Modelo de acreditación institucional para universidades*. Lima: SINEACE
- SINEACE. (2017b). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Lima: SINEACE
- Thompson, A., Gamble, J., Peteraf, M. y Strickland III, A. (2012). *Administración Estratégica: Teoría y Casos* (18ª ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.
- Torres, E. (2012). Acreditación Institucional y la mirada de los actores: Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 221-242. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art14.pdf>
- U.S. Department of Education (2018, mayo 30). Accreditation in the United States. Washington D.C., U.S.: U.S. Department of Education. Retrieved from <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>
- Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México, D.F.: Trillas.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa* (vol.2) [versión Kindle]. Recuperado de https://www.amazon.com/Fundamentos-investigaci%C3%B3n-educativa-Volumen-Spanish-ebook/dp/B00Q9TBTQU/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1495281629&sr=8-2&keywords=fundamentos+de+investigacion+educativa
- Vallejo, R. y Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (7), 117-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>
- Villanueva, E; (2008). La acreditación en contexto de cambio: El caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13() 793-805. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874009>

- Westerheijden, D. (1999). Where are the quantum jumps in quality assurance?
Higher Education, 38(2), 233-254. Recuperado de
<https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1003765316434?LI=true>
- Wittek, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. Recuperado de
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/detail/detail?vid=3&sid=c6c6c72c-a969-4b55-b29f-97b9aaaa22df%40sessionmgr4007&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=66788241&db=eue>



ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de consolidación de antecedentes al problema de investigación

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
1	Rodríguez, U., Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2008). Factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Experiencia del Instituto Tecnológico de Costa Rica. <i>Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"</i> , 8(), 1-19. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780115	El estudio de caso examinado guarda estrecha relación con la presente investigación, en la medida que se trata de una experiencia con un objetivo de estudio similar, que es el analizar los factores que contribuyen a que una experiencia de acreditación sea exitosa. Además, la experiencia corresponde a una institución de educación superior, otro aspecto en el que coincide con la presente investigación.	Una de las ideas que se rescatan del estudio es que el análisis se presenta desde dos perspectivas: (i) la importancia de una asesoría metodológica y técnica, y (ii) la importancia de la participación de los actores y sus aprendizajes. Desde la perspectiva de la importancia de la asesoría metodológica y técnica se tienen los siguientes factores de éxito: <ol style="list-style-type: none"> 1. La importancia del proceso de acreditación en la actualidad, que impulsa las acciones al interior de las instituciones educativas. 2. El conocimiento de la dinámica y la metodología en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. 3. La conformación de un comité central de autoevaluación, quienes organicen, dirigen y ponen en marcha el proyecto. Desde la perspectiva de la importancia de la participación de los actores y sus aprendizajes se tienen los siguientes factores de éxito: <ol style="list-style-type: none"> 1. La sensibilización de los participantes, es decir, lograr el mayor apoyo posible de los agentes involucrados. 2. La formación del personal involucrado (docentes, alumnos y administrativos) acorde con las necesidades de formación detectadas en la sensibilización. 3. Capacitación y

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
			<p>consolidación de la comisión encargada del proceso, de forma que se haga más fácil liderar el proceso y ganar credibilidad entre los integrantes de la escuela.</p> <p>4. Devolución de resultados, que se refiere a la retroalimentación a los agentes involucrados sobre los aspectos susceptibles de mejora identificados en el diagnóstico, así como la comunicación de los cambios implementados en la institución producto de los planes de mejora.</p> <p>5. La elaboración e implementación de los planes de mejora.</p>
2	<p>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. <i>Calidad en la educación</i>, (38), 305-333. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009</p>	<p>En el artículo se analiza la experiencia de acreditación de una institución educativa no universitaria en México y se determinan los aspectos más importantes para la adopción exitosa del modelo de calidad, de forma similar al problema de investigación, que se refiere al análisis de los factores críticos de éxito para el proceso de acreditación en un instituto de educación superior. Además, en el artículo se identifican los efectos no</p>	<p>En el estudio se han identificado cinco elementos relacionados entre sí para la adopción exitosa de un modelo de acreditación:</p> <p>1. Capacitación de la organización sobre calidad educativa: la adopción de un sistema para la gestión de la calidad no es el resultado únicamente de la elaboración de planes, programas, procedimientos e indicadores, también se requiere la adopción de un marco teórico-conceptual que permita a los actores involucrados en los procesos entender las implicaciones de la calidad en la educación.</p> <p>2. Adaptación de la estructura y organigrama: el cambio organizacional no solo supone cambios en la actitud de los actores, sino también en la estructura y en las funciones que desempeñan. Estos cambios requieren de recursos e infraestructura que los soporten, por lo cual</p>

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
		<p>deseados como resultado de la experiencia, a partir de los cuales se pueden deducir otros elementos a tener en cuenta para el desarrollo de la acreditación.</p>	<p>las instituciones tienen que reasignar su presupuesto para atender nuevas funciones y puestos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Combate de la resistencia al cambio: la implementación de un sistema para la gestión de la calidad requiere de líderes académicos que convengan a sus pares de las bondades de un marco de operación homogéneo. 4. Replanteamiento de las funciones docentes: tradicionalmente, la labor docente es concebida dentro del aula y sus funciones se limitan a este espacio, sin embargo, en la actualidad los profesores realizan una amplia gama de actividades en diferentes ámbitos: reforma y actualización curricular, vinculación con el sector social y productivo, administración de proyectos y recursos, elaboración de materiales de apoyo, capacitación continua, trabajo colegiado y participación en eventos institucionales. 5. Sistemas robustos de gestión de información: la capacidad de procesamiento y flujo de la información abre la puerta para nuevas formas de gestión académica y administrativa. <p>El análisis de la experiencia de acreditación también permitió identificar efectos no deseados, a partir de los cuales se pueden deducir aspectos importantes para un desarrollo apropiado del modelo de calidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de conceptos claros respecto de la calidad y la

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
			<p>evaluación, ya que son medidas indirectamente por medio de indicadores, dejando de lado aspectos cualitativos fundamentales para evaluar la calidad de un programa académico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Desvinculación entre la planeación y la evaluación, ya que los programas de desarrollo institucional y los lineamientos para la acreditación operan con distintas lógicas, lo cual incentiva la construcción de indicadores. 3. Selección inadecuada de métodos y herramientas, debido a que las mediciones son indirectas. Adicionalmente, la revisión de indicadores es semejante a una auditoría en la que solo se comprueba la existencia de la evidencia, sin evaluar su calidad o pertinencia. 4. Uso inadecuado de los resultados, ya que en el mejor de los casos sirven para dar validez externa a las IES, aunque no sean consideradas en los procesos de planeación, gestión, presupuesto, operación y autoevaluación. 5. Ausencia de condiciones para llevar a cabo evaluaciones continuas, ya que la evaluación es percibida como un proceso único, realizado exclusivamente por expertos en el área y, en la mayoría de los casos, los resultados obtenidos no son socializados a la comunidad académica.

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
3	<p>Boville, B., Argüello, N. y Reyes, N. y (2006). La acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad. <i>Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"</i>, 6(1), 1-21. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760104</p>	<p>El artículo examinado, que es el estudio de caso de una universidad mexicana, proporciona una serie de sugerencias con base en las dificultades que se manifestaron en el proceso de acreditación en la universidad. Estas recomendaciones pueden asociarse con los factores para lograr el éxito en este tipo de procesos, ya que se centran en sus elementos claves.</p>	<p>En el artículo se presentan una serie de sugerencias de orden práctico, relacionadas con el desarrollo del proceso de acreditación, las que se pueden sintetizar en las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar a los miembros del equipo sobre el modelo de acreditación. 2. Sensibilizar e involucrar a la comunidad educativa en el proceso de acreditación. 3. Informar y sensibilizar sobre la importancia de guardar evidencias. 4. Asegurar los recursos para el proceso de acreditación. 5. Generar planes de trabajo para las distintas actividades a realizar. 6. Establecer mecanismos de comunicación y coordinación como reuniones. 7. Relacionar los encargos de la acreditación con las funciones de cada persona, para que no se sobrecargue el trabajo, entre otras.
4	<p>Aranda, H. (2006). Experiencias en la gestión hacia la calidad total: Un estudio de caso de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua. <i>Revista electrónica de investigación educativa</i>, 8(2), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200004&lng=es&tlng=es.</p>	<p>El artículo examinado hace referencia directa a la experiencia en la implementación de un sistema de gestión de calidad en una universidad mexicana, que es en esencia similar a la implantación de un modelo de acreditación. El artículo concluye con una serie de resultados de la implantación del sistema de calidad, así como con la identificación de</p>	<p>Entre los factores internos identificados como clave para el éxito del proceso se tienen a los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El compromiso de los directivos con el proceso, el trabajo en equipo. 2. Las políticas participativas. 3. La comunicación interna rápida y efectiva. 4. La capacitación del personal de la institución. 5. La persistencia en el proceso fueron factores internos clave para obtener resultados exitosos. <p>En el ambiente externo se identificaron los siguientes factores clave para el éxito de la acreditación:</p>

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
		factores internos y externos que fueron clave para el éxito del proyecto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La existencia de políticas para mejorar y asegurar la calidad. 2. Los programas e instituciones reconocidos con conocimiento de los procesos. 3. Los organismos para la evaluación externa. 4. Los organismos para la acreditación. 5. Los apoyos financieros.
5	<p>Villanueva, E; (2008). La acreditación en contexto de cambio: El caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. <i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i>, 13(1) 793-805.</p> <p>Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874009</p>	<p>El artículo examinado se relaciona con el problema de investigación en la medida que el autor identifica los factores clave que facilitaron la acreditación de las carreras de ingeniería en una universidad argentina, situación que guarda relación con el análisis de los factores críticos para la acreditación de un instituto tecnológico.</p>	<p>El proceso de acreditación de las carreras de ingeniería tuvo tres claves que facilitaron el análisis en consonancia con el proceso de cambio en las carreras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las facultades como unidad de análisis: aunque se reconoció que la acreditación fue a la carrera, se procuró que el diagnóstico y análisis fueran sobre la unidad académica, con la intención de trabajar de manera articulada y uniformizar la calidad de las especialidades, además, se consideró que las especialidades están articuladas a nivel curricular. Lo anterior no fue excluyente para diferenciar requerimientos y compromisos particulares para la acreditación de cada carrera. 2. Acreditación con compromisos: los planes de mejora para la acreditación se convirtieron en compromisos institucionales, que incluían la asignación de recursos. 3. Evaluación de planes de mejora: los compromisos se sostienen en la evaluación de los planes de mejora, que se constituyen en elementos centrales del proceso de

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
			acreditación.
6	<p>Casallas, P. y Gaona, J. (2013). La cultura organizacional, factor crítico de éxito en procesos de gestión de calidad y acreditación institucional. <i>Revista Signos</i>, 5(1), 15-30. Recuperado de http://revistas.usta.edu.co/index.php/signos/article/view/1939</p>	<p>El artículo examinado muestra un análisis comparativo de la cultura organizacional y sus elementos, como factores críticos de éxito en el desarrollo de procesos de acreditación e implementación de sistemas de gestión de calidad, para el caso de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. De forma similar a la investigación a realizar, relaciona las variables factores críticos de éxito con el proceso de acreditación.</p>	<p>El principal hallazgo del estudio es que se demuestra, a partir del análisis documental, que los elementos de la cultura organizacional se constituyen como factores críticos de éxito en procesos independientes de (i) la implementación de un sistema de gestión de calidad bajo la norma ISO 9001:2008 y (ii) procesos de acreditación institucional, bajo los criterios del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), de Colombia.</p> <p>Los elementos de la cultura organizacional analizados fueron los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de hombre (funciones específicas del rol del ser humano). 2. Comunicación. 3. Administración. 4. Autoridad. 5. Racionalización. 6. Tecnología.
7	<p>Romero, B. (2005). La acreditación en la educación superior una revisión conceptual. <i>Gaceta Médica Boliviana</i>, 28(1), 59-63. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1012-29662005000100012&script=sci_arttext&tlng=en</p>	<p>El artículo presenta una revisión detallada del concepto de acreditación en la educación superior, que coincide con la experiencia en que se desarrollará la investigación. En el artículo también se pueden identificar los procesos clave en el proceso de acreditación, a partir del cual se observan aspectos y actividades que son considerados</p>	<p>En el artículo se precisa las diferencias entre la acreditación institucional y por programas académicos. Además, se hace referencia a las etapas principales que se identifican en el proceso de acreditación: la autoevaluación, la evaluación externa y el dictamen de la agencia acreditadora.</p> <p>También se presenta a la autoevaluación como proceso central en la acreditación. Finalmente, se identifican algunos aspectos de importancia en el proceso de evaluación educativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El conocimiento y diagnóstico del sistema educativo.

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
		importantes su desarrollo.	2. La conducción de los sistemas de cambio. 3. La valoración de los resultados de la educación. 4. La mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.
8	Torres, E. (2012). Acreditación Institucional y la mirada de los actores: Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. <i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i> , 38(2), 221-242. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art14.pdf	El artículo describe los significados y dificultades del proceso de acreditación desde la mirada de los diferentes grupos de interés que participan en el proceso. Esta información es importante para la investigación en la medida que proporciona información de los diferentes agentes involucrados en la acreditación.	Algunos hallazgos del proceso de acreditación, desde las perspectivas de los grupos de interés (directivos, docentes y alumnos) fueron los siguientes. Aspectos positivos: <ul style="list-style-type: none"> • La buena conformación de los grupos de trabajo. • La autoevaluación sirvió para activar una serie de procesos que no estaban implementados, para la toma de conciencia y para la mejora de algunas deficiencias. Aspectos negativos: <ul style="list-style-type: none"> • Hubo necesidad de mayor información sobre el proceso a los grupos de interés. • Autoevaluación fue muy genérica, con disparidad en la calidad y profundidad de análisis de cada comisión. • Profesores que no tienen los tiempos necesarios y suficientes para formar parte de una comunidad universitaria (profesores a tiempo parcial). • Significó una recarga laboral para los participantes. • Proceso muy centralizado, con escasa socialización.
9	Van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. <i>Revista Europea de Formación</i>	En esencia, un proceso de acreditación consiste en verificar que una institución	En el artículo se determinaron obstáculos o problemas importantes para la certificación ISO 9000 en instituciones educativas, las cuales son las siguientes:

N°	Autor(es) del artículo	Aspecto vinculado al problema de investigación	Hallazgos o ideas principales encontrados
	<p><i>Profesional</i>, (15), 21-30. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131241.pdf</p>	<p>educativa tiene implementado un sistema de gestión de calidad, tal como lo es una certificación ISO 9000, por lo tanto, las dificultades descritas para esta certificación en instituciones educativas son válidas también para un proceso de acreditación. A partir de las dificultades encontradas en el proceso es posible identificar cuáles de ellas pueden constituirse en factores clave para el éxito.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tiempo requerido para escribir el manual. 2. El intenso papeleo innecesario. 3. Los altos costes de implantación de las normas. 4. El tiempo requerido para llevar a término la implantación. 5. Los altos costes de mantenimiento de la norma. 6. La falta de asesoramiento gratuito. 7. La falta de coherencia entre los diversos auditores. 8. El tiempo empleado en controlar la documentación antes de las auditorías.
10	<p>Rockart, J. (marzo-abril, 1979). Chief executives define their own data needs. <i>Harvard Business Review</i>, 57(2), 81-93.</p>	<p>El artículo examinado es de interés fundamental para el presente estudio porque presenta la primera y más completa definición de lo que son los factores críticos de éxito y sus características, información imprescindible para el marco teórico.</p>	<p>El autor establece que Factores críticos de éxito (FCE) son los elementos en que debe enfocarse una compañía, a fin de tener éxito en su industria y cumplir su misión. En palabras del autor “los factores críticos de éxito son, para cualquier negocio, un limitado número de áreas en las cuales los resultados, si son satisfactorios, asegurarán el desempeño competitivo de la organización”.</p>

ANEXO 2. Guía de entrevista semiestructurada

Introducción a la entrevista (5 minutos)

a. Presentación

- Contextualizar la reunión: dar a conocer el objetivo de la entrevista y de la investigación.
- Mencionar que no hay respuestas buenas ni malas. Inspirar tranquilidad.
- Informar sobre la grabación en audio de la entrevista.
- Reiterar la confidencialidad de la información.
- Recordar la duración aproximada de la entrevista: 60 minutos.

b. Objetivo de la entrevista

Identificar las fortalezas y debilidades institucionales, las estrategias aplicadas y los factores críticos de éxito en el proceso de acreditación de la carrera de Administración de Negocios del instituto, bajo el modelo de calidad del IAC CINDA, desde la perspectiva de los directivos, docentes y administrativos.

c. Datos generales

Fecha de la entrevista: _____ Hora: _____

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____ Años en la institución: _____

Apertura (10 minutos)

1. ¿Qué es lo que más recuerda de la experiencia de acreditación con CINDA?
2. Del 1 al 5 (donde 5 significa que el proceso fue demasiado complejo y 1 que fue nada complejo) ¿Qué tan complejo diría que fue el proceso de acreditación? ¿Por qué?
3. ¿Por qué la institución tomó la decisión de acreditar la carrera de Administración de Negocios?
4. Como directivo/docente/administrativo ¿Qué expectativa tenía o qué esperaba lograr con la acreditación?

Detección de fortalezas y debilidades (15 minutos)

[Por favor, hablemos sobre las fortalezas y debilidades institucionales en el proceso de acreditación]

5. ¿Con qué fortalezas contaba la institución cuando pasó por la experiencia de la acreditación? ¿Alguna otra? *[Tomar nota de ellas en tarjetas]*
6. ¿Estas fortalezas contribuyeron al logro de la acreditación? ¿De qué forma? *[Profundizar]*
7. ¿Qué debilidades tenía la institución cuando pasó por la experiencia de la acreditación? ¿Alguna otra?

8. ¿Estas debilidades dificultaron la obtención de la acreditación? ¿De qué forma?
[Profundizar]

Estrategias empleadas (15 minutos)

[Ahora, por favor, hablemos sobre las estrategias que aplicó el instituto para alcanzar la acreditación][Precisar qué significa estrategia para la investigación]

9. ¿Qué estrategias desplegó la institución para lograr la acreditación?
[El Moderador permitirá que el entrevistado se exprese y mencione espontáneamente las estrategias aplicadas, tomando nota de ellas en tarjetas para después profundizar]
[Si una estrategia no queda clara, se preguntará a qué se refiere. Si es necesario, se solicitará al entrevistado que la defina en una palabra]
10. ¿Cómo estas estrategias contribuyeron a la acreditación? *[Preguntar por cada una]*

Priorización de los factores de éxito (10 minutos)

[Se hará uso de las tarjetas para priorizarlas]

11. De las fortalezas institucionales mencionadas ¿podría indicarme las tres más importantes para alcanzar la acreditación? ¿Por qué considera que son las más relevantes?
12. De todas las estrategias aplicadas para lograr la acreditación ¿podría indicarme las tres más importantes? ¿Por qué considera que son las más relevantes?
[Dependiendo de la cantidad de fortalezas/estrategias mencionadas por el entrevistado se les puede pedir mayor o menor cantidad, o solo que las coloque en orden de importancia]

Cierre (5 minutos)

[Recordar al informante las expectativas que mencionó al inicio de la entrevista]

13. Luego de la experiencia de acreditación ¿diría que sus expectativas como directivo/docente/administrativo se cumplieron o no? ¿Cómo así?

Despedida

- Comentario adicional del informante.
- Agradecimiento y despedida.

ANEXO 3. Categorización de entrevistas

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
Fortalezas institucionales	<p>"Contábamos con prestigio, creo que eso ayudaba mucho". (DI1, P5)</p> <p>"Teníamos una buena propuesta de valor, nuestra propuesta de valor estaba muy enfocada en brindar una formación empresarial para un país que estaba cambiando [...] hacíamos algo diferente a lo que hacían los demás, y no solamente era diferente, sino que lo teníamos bien articulado y bien delineado dentro de la malla educativa". (DI1, P5)</p> <p>"La otra fortaleza que teníamos era el equipo humano: era</p>	<p>"Creo que una grande tenía que ver con la voluntad política de la institución de llevar a cabo el proceso. No había posibilidad de que esto funcionara si se convertía solo en una indicación de la gerencia, sino que, efectivamente, había un compromiso por apoyar lo que hubiese que apoyar para que esto se concretara y eso como que yo sentía que iba decantando en cada uno de los niveles". (DI2, P5)</p> <p>"La calidad de los equipos y de los jefes porque la acreditación te cuestiona como en</p>	<p>"La primera sería el soporte financiero y de recursos humanos de la alta dirección. Ya había comentado que la decisión de acreditar venía de una necesidad de conseguir un factor diferencial, por ello, fue esta alta dirección la que proporcionó los recursos necesarios y lo que hacía falta para acreditar, hasta cierto punto". (AD1, P5)</p> <p>"La creatividad de los miembros de la institución". (AD1, P5)</p> <p>"La institución tuvo una buena apertura ante los</p>	<p>"La carrera que queríamos acreditar era una con mucha trayectoria y reconocimiento no solo en el instituto, sino en el país". (AD2, P5)</p> <p>"Fue determinante tener un área de calidad educativa bien estructurada y con personal calificado [...] la acreditación es un proceso que tiene un nivel de especialización alto, en el sentido de que implicó comprender el modelo de acreditación de CINDA, es decir, sus dimensiones, factores y criterios. Este era el primer paso para poder</p>	<p>"Antes de la acreditación nosotros no teníamos un área de calidad propiamente dicha y esta era un área exclusivamente dedicada, en primer lugar, a hacer una estandarización de procesos, a sensibilizar a toda la comunidad del tema de calidad, que antes no lo veíamos". (DO1, P5)</p> <p>"Su malla curricular"... "fue una carrera totalmente disruptiva para la época, que verdaderamente llevaba al estudiante a tener habilidades emprendedoras, que si bien las ponía en práctica o no las ponía en práctica,</p>	<p>"Una fortaleza de la institución es que la carrera que se deseaba acreditar era una con mucha trayectoria. El instituto tiene como 50 años y la carrera por ahí, eso habla bien del programa porque se ha mantenido en el tiempo y es reconocido en el medio. La carrera de Administración de Negocios fue la primera en ofrecerse en el país, mucho antes que la de universidades". (DO2, P5)</p> <p>"La carrera tiene una buena infraestructura, particularmente en</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
	<p>un equipo comprometido, sólido y, sobre todo, un equipo convencido de querer lograr la acreditación". (DI1, P5)</p>	<p>todos los niveles [...] y esos jefes eran de muy buena calidad, desde el área de calidad educativa, así como cada uno de los que participaron, porque no eran solamente los jefes formales, sino eran aquellos que, efectivamente, tenían un nivel de injerencia, de reconocimiento..." . (DI2, P5)</p> <p>"La carrera de Administración era la carrera de bandera, era la carrera más reconocida, era la carrera que tenía una trayectoria donde, si bien conocíamos de sus deficiencias o algunos vacíos,</p>	<p>cambios que implicaba la acreditación. Cuando se encontraba algo que no estaba funcionando como debiera, se cambiaba, o al menos se intentaba". (AD1, P5)</p> <p>"Cuando hay cierto nivel de armonía laboral, los proyectos grandes se hacen más llevaderos. Creo que si el clima laboral no hubiera sido bueno, es decir, con enfrentamientos, resistencias, indiferencia, etc. No se hubiera podido concretar la acreditación" (AD1, P5)</p>	<p>continuar con la autoevaluación. Si no te quedaba claro que es lo que pedía el modelo, se podía estar haciendo cualquier otra cosa que no necesitaba o que estaba mal enfocada. Eso era crítico y en ese sentido fue la intervención del área de calidad educativa y, como parte de él, el equipo de mejora continua, principalmente este último, fue quien tuvo esta responsabilidad en la institución". (AD2, P5)</p> <p>"La decisión de buscar la acreditación se tomó en el directorio del instituto y desde allí fue asentándose en</p>	<p>llámese habilidades emprendedoras". (DO1, P5)</p> <p>"Creo que se hizo bastante con tener esta alianza con la OIT, porque con la OIT se estandarizó la metodología de emprendimiento". (DO1, P5)</p> <p>"Facilitadores comprometidos... los que se quedaron eran profesores full camiseta que querían a la institución, quería que la institución acreditara". (DO1, P5)</p> <p>"Hay un tema que no es académico; pero considero que es una fortaleza el tema de los campus (infraestructura). La infraestructura apoya</p>	<p>lo que respecta al local"... "en lo que respecta a las sedes de Lima". (DO2, P5)</p> <p>"Fue muy importante el liderazgo en la institución". (DO2, P5)</p> <p>"Fue muy importante el compromiso que demostró cada persona que intervino". (DO2, P5)</p> <p>"Recuerdo que había un plan de trabajo para la acreditación que se ajustaba continuamente para ir perfeccionándose con actividades nuevas y necesarias que salían, que los objetivos</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		<p>también conocíamos mucho de sus bondades, de sus resultados, del éxito que había generado en las promociones que habían salido". (DI2, P5)</p> <p>“La orientación al emprendimiento que era tan clara, que convocaba a los profesores, convocaba a los estudiantes. Era parte de la mística [...] Entonces, era como un eje integrador y era propio de esa carrera". (DI2, P5)</p> <p>"¿Sabes qué sí es una fortaleza? Es esa capacidad inventiva que tenemos, o sea, cuando parecía que no teníamos algo y</p>		<p>los diferentes niveles de la organización. Durante todo el proceso de acreditación fue muy importante la intervención de la directora de la escuela y la directora de la calidad educativa [...] su participación fue imprescindible para planificar, movilizar recursos y ejecutar acciones para alcanzar la acreditación". (AD2, P5)</p> <p>"La decisión de someter a un proceso de acreditación a la carrera más importante del instituto vino desde la alta dirección". (AD2, P3)</p>	<p>muchísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Nosotros tenemos una infraestructura envidiable, a diferencia de otros institutos que son puro ladrillo, cemento, muy fríos; en verdad, nosotros somos como una miniuniversidad o cualquier otro claustro universitario". (DO1, P5)</p>	<p>estuvieron claros desde el principio (alcanzar la acreditación), con algunas estrategias definidas desde el comienzo, por ejemplo; pero a su vez, la institución se caracterizó por ejecutar bien y rápidamente lo planificado... al menos, lo más rápido posible. Conforme se ideaban nuevas estrategias para abordar la acreditación, inmediatamente ya se estaban asignando responsables, recursos y – rápidamente también– se pedían resultados. Esa capacidad de generar resultados permitió que se</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		<p>no lo íbamos a tener porque el recurso en concreto no existía, porque nos faltaba presupuesto. Era tal el trabajo de equipo, que a alguien se le ocurría algo que permitía superar el impase y creo que la fortaleza tiene que ver con eso, con esa capacidad para proponer, para crear...". (DI2, P5)</p> <p>"Sí estábamos sumamente comprometidos, buscándole en cada escollo, en cada obstáculo, encontrarle una lógica que permitiese subsanar algo que no estaba del todo bien [...] Todos tratábamos de</p>		<p>"Fue vital la voluntad para facilitar recursos". (AD2, P5).</p> <p>"Con diferentes estilos de liderazgo... su participación fue imprescindible para planificar, movilizar recursos y ejecutar acciones para alcanzar la acreditación". (AD2, P5)</p> <p>"Hubo una fortaleza muy importante que fue el compromiso de las personas del instituto. No solo la dirección de calidad educativa y el área de mejora continua se hicieron cargo del proyecto de acreditación, en realidad cada área</p>		<p>consiga información que era necesaria para la autoevaluación o que se implementen muchas cosas antes de la visita de los evaluadores, así cuando llegó el momento de la evaluación externa, pudimos mostrar "nuestra mejor cara". Eso fue importante. No nos quedábamos con saber la debilidad, sino que éramos conscientes que no queríamos quedarnos en ese estado". (DO2, P5)</p> <p>"Se le dio bastante fuerza desde la dirección del instituto, lo mencionaban en todas las reuniones, se veía la difusión</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		<p>buscar, justamente, esa consistencia, y por eso fue tan útil eso de trabajar con equipos, con jefes, con áreas, porque era efectivamente cuidar que las partes respondieran a una lógica más general". (DI2, P7)</p> <p>"Y en la base de eso está el compromiso y creo que eso teníamos: el compromiso de los que participamos ahí". (DI2, P9)</p> <p>"El equipo de Calidad era muy bueno, o sea, cada uno en su línea era muy bueno, entonces, era como que todo el tiempo funcionaban como caja de resonancia de todo lo que se</p>		<p>asumió un papel en todo el proceso. Dado que la acreditación es un proceso que involucra todos los aspectos de la carrera, se requería la participación de casi todas las áreas del instituto". (AD2, P5)</p> <p>"Si no hubiera habido un área centralizadora de la información, hubiera sido muy complicado esta tarea" (AD2, P5).</p> <p>"Una característica de los equipos que participaron en la acreditación fue que eran muy creativos, ante cualquier obstáculo o limitación,</p>		<p>por diferentes medios internos". (DO2, P1)</p> <p>"Siempre se observó la decisión y apoyo de la directora de Escuela, así como su comité de gerencia. Particularmente, la dirección de calidad educativa logró convocar la participación de diferentes áreas en el proceso, lo que fue muy importante para desarrollar la autoevaluación". (DO2, P5)</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		iba avanzando y de todo lo que se requería". (DI2, P9)		rápidamente generábamos alternativas o cursos de acción que permitieron superar o minimizar la dificultad". (AD2, P7)		
Debilidades institucionales	<p>"Creo que una debilidad era la poca experiencia que teníamos en este tipo de proyectos, no éramos muy conscientes a qué estábamos entrando o de repente éramos conscientes de nuestra inexperiencia; pero eso era una debilidad porque podía jugarnos en contra". (DI1, P7)</p> <p>"Equipo inicial de acreditación que no estaba funcionando" (DI1, P7)</p>	<p>"La carrera sabíamos que tenía vacíos, que tenía parches, que había estado o que estaba pensada, a veces, desde los cursos y no desde el perfil, entonces, no necesariamente las líneas de desarrollo de la carrera tanto verticales como horizontales eran muy coherentes". (DI2, P7)</p> <p>"Teníamos procesos muy pobres, por las características incluso de la institución, pues,</p>	<p>"Una debilidad importante fue el poco involucramiento de los profesores del instituto en el proceso de autoevaluación. A pesar de que son ellos quienes están en contacto directo con los estudiantes, solo se tomó en cuenta la opinión de algunas encuestas que se les aplicaron; pero no es que algunos de ellos hayan formado parte del comité de calidad". (AD1, P7)</p>	<p>"Creo que la principal limitante durante el proceso de acreditación fue que era un proceso nuevo para la institución". (AD2, P7)</p> <p>"No sé si sea realmente una debilidad; pero una característica particular del instituto era que tenía seis sedes y en las seis se desarrollaba la carrera que queríamos acreditar. Es decir, no solo se tenía que atender un local y concentrarse</p>	<p>"Organizacionalmente, el área académica tenía poco tiempo en esa oportunidad, con una jefatura central y con jefes de sede, digamos, que matricialmente dependían de ellos, que no en todas las sedes tenían esas competencias académicas requeridas, no había docentes ligados a facultades". (DO1, P7)</p> <p>"Nueva currícula que todavía no tenía egresados y que no podíamos ver toda la trazabilidad</p>	<p>"Algunos profesores todavía comentamos que pudimos haber tenido una mayor participación en la autoevaluación. Reconocemos que muchos de nosotros, en ese momento, teníamos condición de profesores a tiempo parcial; pero eso nunca fue una limitante para dar lo mejor de nosotros". (DO2, P7)</p> <p>"La acreditación fue una experiencia nueva para la</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
	<p>"Otra debilidad es que no habíamos hecho un seguimiento adecuado a nuestros egresados y, por consiguiente, nos era desconocida la opinión de los empleadores de nuestros egresados". (DI1, P7)</p> <p>"Habían unas áreas que eran nuevas, digamos que habíamos empezado recién a implementar en cuanto a estructura, de las áreas académicas, fundamentalmente, o sea, acá antes del 2010 no había una buena área académica". (DI, P7)</p>	<p>no las podíamos llevar al lugar que quisiéramos". (DI2, P7)</p> <p>"... el enfoque por competencias te demanda también mucha coherencia y nosotros sabíamos que muchos de los principios que buscábamos inculcar se traicionaban en la práctica con procesos tan importantes como la evaluación del aprendizaje, donde podíamos volver a fojas cero, porque por ahí algún profesor todavía tenía una visión mucho más tradicional". (DI2, P7)</p>	<p>"El perfil de los miembros del área de acreditación (mirada procesal más que académica)". (AD1, P7)</p> <p>"Carrera que acababa de cambiar de malla curricular y no se conocía la eficacia del nuevo plan de estudios". (AD1, P7)</p> <p>"La carrera siempre tuvo vacíos relacionados con el proceso de admisión, por citar un ejemplo. No es que no funcionase, al contrario, operaba; pero no se podía afirmar su pertinencia desde un punto de vista académico, que</p>	<p>en él, también había que coordinar con las diferentes filiales y asegurarse de que todas estén cumpliendo con los estándares de calidad". (AD2, P7)</p> <p>"Creo que la participación de los docentes en el proceso de acreditación pudo ser mayor". (AD2, P7)</p> <p>"La evaluación de aprendizajes por competencias también era una dificultad consistente en el instituto". (AD2, P7)</p> <p>"Tener un proceso de admisión poco riguroso". (AD2, P7)</p> <p>"La institución no puede parar para</p>	<p>correspondiente". (DO1, P7).</p> <p>"Quizás una debilidad era que las áreas de apoyo no se compraron el tema de la acreditación con CINDA y más pensaron que era una acreditación académica que una acreditación institucional". (DO1, P7)</p>	<p>organización en ese momento". (DO2, P7)</p> <p>"El conocimiento del modelo de acreditación también fue una limitante". (DO2, P7)</p> <p>"Algo que siempre fue una piedra en el zapato fue la gestión o el vínculo con los egresados. Prácticamente era algo inexistente en la institución. Tenemos egresados desde hace más de 30 años; pero dónde están y qué están haciendo era algo que no sabíamos con precisión. El vínculo con los egresados siempre fue esporádico, es decir, se mantenía</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
			<p>vaya más allá del trámite o el enfoque comercial". (AD1, P7)</p> <p>"En la segunda mitad del proceso hubo mucho compromiso e involucramiento; pero recuerdo que al inicio de la autoevaluación no fue así". (AD1, P2)</p> <p>"Pero también tenían otras metas que alcanzar, por ello no podían gestionar a la institución como si solo tuviera que dedicarse a la acreditación". (AD1, P5)</p>	<p>dedicarse solo a la acreditación". (AD2, P2)</p> <p>"La directora de escuela alineaba a todas las direcciones y gerencias cuando había retrasos en el plan de trabajo, producto de los múltiples procesos que debe atender cualquier instituto". (AD2, P5)</p> <p>"La disposición de presupuesto en estas sedes era mucho menor que en las sedes de Lima, eso le restaba autonomía para ejecutar algunas actividades y la Escuela Central tuvo que disponer y repartir parte del su presupuesto para apoyar a estas sedes". (AD2, P7)</p>		<p>contacto con algunos egresados exitosos; pero no había un seguimiento sistemático u ofrecimiento de actividades o servicios para ellos". (DO2, P7)</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
Estrategias aplicadas	<p>"Yo creo que primero fue la toma de decisión de convencernos a todo nivel, desde la alta dirección de la organización, de lo que queríamos para la Escuela". (DI1, P9)</p> <p>"Lo segundo fue buscar una empresa sólida, reconocida de acreditación y creo que buscar a la mejor". (DI1, P9)</p> <p>"Formar los equipos idóneos de trabajo y marcar un eje central que sería el que liderara el proyecto". (DI1, P9)</p> <p>"Después era trazar nuestra línea de base. ¿Sobre qué construir? Entonces, trazamos</p>	<p>"Una que me pareció sumamente útil, era tomar contacto con aquellas instituciones y, sobre todo, con aquellos responsables de procesos de acreditación de otras instituciones, que habían ya pasado por esto, que habían trabajado con la misma agencia y que tenían experiencia para compartir". (DI2, P9)</p> <p>"Los comités que se armaron: docentes, alumnos, egresados, en fin, empleadores, fueron muy potentes". (DI2, P9)</p>	<p>"Elegir un modelo de acreditación coherente con los objetivos de la institución". (AD1, P9)</p> <p>"Conforme íbamos detectando debilidades producto de la autoevaluación, no era que nos quedemos contentos que el hallazgo... en paralelo ya salía un plan de acción o simplemente una orden de corregir tal o cual proceso". (AD1, P9)</p> <p>"Distribuir responsabilidades en la autoevaluación". (AD1, P9)</p> <p>"Realizar simulacros de</p>	<p>"Creo que la más importante fue considerar el proceso de acreditación como una prioridad para la institución". (AD2, P9)</p> <p>"Se conformó un área dedicada exclusivamente a la acreditación". (AD2, P9)</p> <p>"La directora de calidad educativa y el jefe de mejora continua visitaron a otras instituciones que habían pasado la acreditación con CINDA para conocer un poco sobre su experiencia, el enfoque de la visita de pares, la forma en que la abordaron y cualquier información adicional que les</p>	<p>"Estandarizamos procesos, que no teníamos absolutamente nada. Los estabilizamos, los alineamos, los difundimos a nivel nacional". (DO1, P9)</p> <p>"Hubo un equipo de calidad que se dedicó exclusivamente a revisar y comprobar el cumplimiento de los mismos (de estándares)". (DO1, P9)</p> <p>"La sensibilización a docentes y alumnos [...] Recuerdo a la directora hablando con los docentes en reuniones, indicándoles que íbamos a pasar por el proceso y ya teniendo un poco más claro cómo iba a</p>	<p>"Al inicio del proceso hubo una etapa de sensibilización y comunicación. Como era un proceso nuevo, se tenía que hacer de conocimiento a los docentes y alumnos". (DO2 P9)</p> <p>"Levantamiento de información a diferentes actores, a través de encuestas de opinión". (DO2, P9)</p> <p>"Sé que algunas personas de calidad educativa se contactaron con algunas universidades que pasaron por la experiencia de la acreditación e indagaron cómo</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
	<p>nuestra línea de base y ahí es que conforme íbamos haciendo nuestra autoevaluación, empezamos a construir una cultura de mejora continua, o sea, nosotros no solo esperamos estar acreditados, sino que nos adelantamos a eso ¿no?". (DI1, P9)</p> <p>"Hicimos visitas a las instituciones educativas que ya habían pasado por procesos de evaluación de acreditación con ellos, que básicamente eran las universidades más prestigiosas del país y que eran las universidades del Consorcio". (DI1, P9)</p>	<p>"Identificación de los responsables de los estándares y que, finalmente, juntos, armaron una propuesta muy coherente". (DI2, P9)</p> <p>"Este asunto que también fue muy útil: el tema de los simulacros. De pasar por pequeñas pruebas de evaluación de visita de pares, donde nosotros mismos nos cuestionábamos y fungíamos de evaluadores y nos poníamos como muy críticos, para explotar la capacidad de respuesta de los grupos". (DI2, P9)</p> <p>"Me acuerdo que en nuestro caso el</p>	<p>evaluación externa". (AD1, P9)</p> <p>"Tuvimos que realizar bastante análisis o consultas con algunas personas". (AD1, P2)</p> <p>"En la segunda etapa de la acreditación, previa la evaluación externa, se dio una recomposición de este equipo, de manera que incorporaron personas con formación o alguna experiencia en acreditación". (AD1, P7)</p> <p>"No me imagino la experiencia de la acreditación si hubiéramos</p>	<p>podría servir". (AD2, P9)</p> <p>"También fueron muy valiosos los simulacros de evaluación externa". (AD2, P9)</p> <p>"La conformación de comités de docentes, alumnos y egresados, con el propósito de ayudar a replicar la información del proceso de acreditación con sus pares e, incluso, participar en las entrevistas con los evaluadores". (AD2, P9)</p> <p>"En la autoevaluación los esfuerzos se concentraron en generar y procesar mucha información y en varios casos se</p>	<p>ser el mismo, indicándoles quiénes iban a ser los profesores que de repente iban a recibir la visita de los pares evaluadores, los de la carrera de Administración de Negocios, que prácticamente eran el 90% de los docentes. Parte del mensaje era informar que la acreditación nos iba a ayudar a todos...". (DO1, P9)</p> <p>"La estrategia fue reforzar las capacidades de quienes iban a ser entrevistados: entrenamientos". (DO1, P9)</p>	<p>fue que abordaron este proceso, cosas relacionadas con la autoevaluación y con la evaluación externa. Producto de esta indagación se definieron algunas acciones a realizar, adaptadas o mejoradas, según la realidad del instituto". (DO2, P9)</p> <p>"El entrenamiento propio de cada área y los simulacros". (DO2, P9)</p> <p>"Calidad Educativa fue el área encargada de capacitarnos en el modelo de acreditación, nos ayudaban a interpretar los estándares cuando quedaba duda, nos asignaban tareas a</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
	<p>"Cambiar el equipo cuando vimos que no estaba funcionando". (DI1, P7)</p> <p>"Lo tercero, creo que fue formar los equipos idóneos de trabajo y marcar un eje central que sería el que liderara el proyecto, o sea, creo que esa línea de trabajo estuvo bien definida, quién lidera, quiénes son los sponsors, quiénes son los coach, por eso hablo de equipo ¿no? O sea, había posiciones claras, con responsabilidades definidas para poder llevar a cabo este proyecto". (DI1, P9)</p>	<p>comité de calidad era grandote y, claro, eso multiplicó los resultados de cada área". (DI2, P9)</p> <p>"La estrategia de distribuir, la estrategia de encontrar, de identificar aliados en cada una de las áreas que a su vez se alineaban con los diversos estándares y eso permitía trabajar en equipos más pequeños y resolver estas cosas tan específicas; pero siendo conscientes de que formaban parte de un engranaje más grande, con objetivos más grandes, con un propósito". (DI2,</p>	<p>trabajado con otro modelo. Pienso que ese 'match' que hubo entre lo que especificaba el modelo de CINDA con lo que buscaba el instituto, fue lo que le dio relevancia al proceso". (AD1, P9)</p>	<p>tuvo preparar desde cero". (AD2, P1)</p> <p>"Desde la planificación del proyecto que se hizo, la acreditación tuvo el peso que amerita un proceso de esta envergadura. El cuerpo directivo siempre estuvo consciente de la importancia de la acreditación para la institución y demostró voluntad política para apoyarlo, con todo lo que ello implica, como la toma de decisiones y la asignación de recursos". (AD2, P9)</p> <p>"Si no hubiera habido un área centralizadora de la información, hubiera sido muy complicado esta</p>		<p>realizar y también eran muy exigentes con el cumplimiento de los encargos". (DO2, P9)</p> <p>"Bueno, cada área tenía a cargo uno más estándares del modelo de acreditación. Eso quiere decir que eran responsables de gestionar todo lo relacionado (evidencias, sustento, etc.) y de participar en las entrevistas con los pares evaluadores. En ese sentido, cada director o jefe de área se encargó de revisar toda la información que generaban y de capacitar a su equipo de trabajo". (DO2, P9)</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		<p>P5)</p> <p>“Otra estrategia, que tiene que ver con la visita. Que no sé si fue una estrategia tan pensada; pero los comités que se armaron: docentes, alumnos, egresados, en fin, empleadores, fueron muy potentes. Entonces, y compartieron la expectativa por la acreditación y el compromiso como si fuéramos nosotros. Entonces, creo que hubo algo de tratar de identificar algunas personas que pueden servir para esto, etc.; pero es algo que finalmente no puedes controlar y funcionó muy bien.</p>		<p>tarea, dado que la autoevaluación se realiza con base en evidencia tangible de la institución”. (AD2, P9)</p>		

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		Los comités dieron cuenta de aspectos que ni nosotros conocíamos porque no formábamos parte de esos equipos y creo que a los pares evaluadores les transmitieron mucha confianza”. (DI2, P9)				
Factores críticos de éxito	<p>Con relación a las fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Equipo humano comprometido. Prestigio institucional. Propuesta de valor. <p>Con relación a las estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> (Lograr) el convencimiento a todo nivel de la acreditación. (Trazar) una línea de base para la 	<p>Con relación a las fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Voluntad política a todo nivel. Calidad de los jefes de equipos. Creatividad de los equipos. Compromiso. Prestigio de la carrera a acreditar. La orientación al emprendimiento de la carrera. Equipo de calidad educativa (calificado). 	<p>Con relación a las fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Soporte financiero y de recursos humanos por parte de la alta dirección. (Buen) clima de trabajo. Apertura a los cambios. Creatividad de los equipos de trabajo. <p>Con relación a las estrategias:</p>	<p>Con relación a las fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Respaldo de la alta dirección. Liderazgo. Compromiso de las personas. Áreas de calidad educativa y mejora continua (bien estructuradas y con personal calificado). Carrera con amplia trayectoria y reconocida en el país. Voluntad institucional para 	<p>Con relación a las fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Malla curricular disruptiva orientada al emprendimiento. Metodología de emprendimiento estandarizada y reconocida. (Contar con un) área de Calidad Educativa. Facilitadores comprometidos. Buena infraestructura (local). 	<p>Con relación a las fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Liderazgo. Compromiso. Capacidad de ejecución. Carrera con mucha trayectoria. Planificación. Buena infraestructura (local). Respaldo de la dirección. (Buena) difusión de la acreditación. <p>Con relación a las</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
	<p>autoevaluación. 3. (Formar) equipos de trabajo. 4. Búsqueda de la mejor acreditadora. 5. (Cambiar) el equipo de acreditación que no estaba funcionando. 6. (Visitar) instituciones que habían pasado por la acreditación.</p>	<p>Con relación a las estrategias: 1. (Formar) comité de calidad amplio. 2. (Designar) responsables por factores del modelo. 3. (Realizar) simulacros del proceso de evaluación externa. 4. (Tomar) contacto con otras instituciones que habían pasado por la experiencia de la acreditación. 5. (Formar) comités de actores: docentes, alumnos, tutores, egresados. 6. (Disponer) recursos para los planes de mejora.</p>	<p>1. (Elegir) un modelo de acreditación coherente con los objetivos institucionales. 2. (Implementar) planes de mejora. 3. (Distribuir) responsabilidades en la autoevaluación. 4. (Realizar) simulacros de evaluación externa. 5. (Consultar sobre) el modelo de acreditación a otras instituciones. 6. (Recomponer) el equipo de acreditación inicial que no estaba funcionando.</p> <p>“Porque es el inicio de todo. Si lo primero que haces es elegir un</p>	<p>facilitar recursos. 7. Creatividad de los equipos.</p> <p>Con relación a las estrategias: 1. (Considerar a) la acreditación como una prioridad institucional. 2. (Distribuir factores y criterios de acreditación a) responsables específicos. 3. (Contar con un) equipo de acreditación con dedicación exclusiva. 4. (Realizar) simulacros de evaluación externa. 5. (Indagar sobre la) experiencia de acreditación con otras instituciones. 6. (Conformar) comités de docentes, alumnos y</p>	<p>Con relación a las estrategias: 1. Equipo de calidad dedicado a verificar cumplimiento de estándares. 2. Estandarización de procesos y difusión. 3. Reforzamiento de capacidades de académicos. 4. Sensibilización a docentes y alumnos.</p>	<p>estrategias: 1. Contacto con universidades que pasaron por experiencia de acreditación. 2. Simulacros de evaluación externa. 3. Entrenamiento de cada área. 4. Aplicación de encuestas de opinión.</p> <p>“Porque son los líderes que imprimen su influencia a los equipos, son los que garantizan resultados y no simple buenas intenciones. En todo el proceso de acreditación se vio liderazgo en diferentes niveles de la organización. Sin liderazgo no se hubieran concretado las</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
			<p>modelo de calidad que no tiene nada que ver con la cultura de tu institución o el significado de calidad que quieres para tu carrera, entonces, todo lo que hagas después va a estar mal. Vas a trabajar en estándares que no coinciden con lo que quiere la institución. Además, si escoges un modelo de acreditación solo porque está de moda o alguien más acreditó con esa agencia, no están evaluando qué tan pertinente es para tu institución y ya tienes un problema de planificación muy serio". (AD1,</p>	<p>egresados. 7. (Asignar) un área específica para la administración de la información. 8. (Socializar) los resultados de la autoevaluación. 9. (Ejecutar) los planes de mejora.</p> <p>"El respaldo de la alta dirección a todo el proceso de acreditación fue importantísimo porque de esa condición depende todo lo demás. Si quienes toman decisiones no están comprometidos, no vas a tener equipos, presupuesto, tiempos asignados, información, nada de lo que necesitan para que se realice bien el proyecto. Todas las fortalezas son importantes, creo;</p>		<p>cosas". (DO2, P11)</p> <p>"Tiene que ver con la nula experiencia que teníamos todos en acreditación. Cuando se trata de un proceso tan grande e importante, tienes dudas e inseguridades. Necesitas tener la certeza de que no estás dando pasos en falso o que estás haciendo las cosas de la manera correcta [...]. Entonces, todas las acciones de capacitación, de simulacros, de reuniones de trabajo, de conversaciones en la cafetería, de consultas, y revisiones de lo que hacíamos, nos daban un poco más</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
			<p>P12)</p> <p>“Porque la mejora continua es el eje, el corazón del proceso de acreditación. Identificar las fortalezas y debilidades de la carrera no es el objetivo de la acreditación, el objetivo es mejorar, a partir de ellas. No te puedes quedar en solo decir, bueno, tenemos un problema con el proceso de admisión y con la deserción... eso no sirve de mucho, lo que tienes que hacer es cambiar esa realidad. La acreditación no te la van a dar por un informe de autoevaluación</p>	<p>pero esta fue la ‘madre’ de las demás”. (AD2, P11)</p> <p>“... está relacionada con el apoyo de la alta dirección y con el hecho de que la institución no solo se dedicó esos meses en trabajar por la acreditación, eran muchas cosas que se tenían que hacer, todas importantes. Si no se vendía, no había presupuesto para afrontar los gastos. Si no se ejecutaba bien las sustentaciones de tesis, los alumnos no se graduaban, etc. Entonces, entre tantas cosas que hacer y todas importantes, ¿cómo es que te haces cargo de un proceso tan laborioso como la acreditación?... La</p>		<p>de confianza”. (DO2, P12)</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
			<p>pulcro, te la van a dar porque la agencia acreditadora ve tus resultados del proceso de formación, por las condiciones con que las que opera la organización y por tu capacidad de autorregulación. En eso se basa el modelo de CINDA para evaluar tu programa de estudios, entonces, no es suficiente el diagnóstico apropiado que realices, sino la capacidad que tiene la organización para generar resultados (formativos) y para mejorar”. (AD1, P12)</p>	<p>única forma es que todos sepan y comprendan que es una prioridad, que es vital, que tiene que salir sí o sí”. (AD2, P12)</p>		

ANEXO 4. Categorización de entrevistas (categorías emergentes)

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
Aprendizaje organizacional	<p>“Creo que nosotros hicimos esta autoevaluación y cuando lo íbamos haciendo vimos que teníamos vacíos, y que esos vacíos definitivamente no lográbamos, quizás, la acreditación; pero no esperábamos a que nos vinieran a ver, o sea, hicimos una carretera en paralelo donde empezamos a construir sin que alguien nos venga a evaluar y empezar a llenar esos vacíos que nosotros habíamos encontrado”. (D1, P1)</p>	<p>"Fue como un momento muy ‘adrenalínico’; pero de muchísimo aprendizaje, además. Creo que es así como se genera el aprendizaje, con este tipo de contenidos emocionales que movilizan a las personas. Yo me sentía movilizada y es por eso que siento que en ese momento aprendí muchísimo". (DI2, P1)</p> <p>"En este caso como que había un objetivo grande, común, que une, que integra a los grupos ¿no?"</p>	<p>"La acreditación fue un proceso de aprendizaje muy significativo. Aprendimos muchísimo. Nunca habíamos evaluado la carrera con tanta exigencia y de una forma estructurada. Eso nos permitió aprender de nuestro programa y también del proceso de acreditación". (AD1, P1)</p> <p>"Estoy convencido de que si esta distribución de responsabilidades se hubiera realizado desde el inicio de la autoevaluación, el proceso hubiera</p>	<p>"Eso de la mejora continua se aprendió en el camino, mientras nos autoevaluábamos y luego de la visita de los pares evaluadores". (AD2, P3)</p> <p>"En primer lugar, la acreditación es un proceso que tiene un nivel de especialización alto, en el sentido de que implicó comprender el modelo de acreditación de CINDA, es decir, sus dimensiones, factores y criterios". (AD2, P5)</p> <p>"Cada factor y criterio tenía un responsable. Esto</p>	<p>“Porque puedo o no tener las capacidades académicas; pero esas se refuerzan o las entenas”. (DO1, P12)</p>	<p>“Fue un proceso de aprendizaje nuevo, con ensayos y errores”. (DO2, P7)</p> <p>“Como docente me hubiera gustado tener más responsabilidades y aprender más de cerca cómo es un proceso de acreditación”. (DO2, P11)</p>

Subcategorías	DI1	DI2	AD1	AD2	DO1	DO2
		<p>Entonces, claro, no amanecimos así, fue algo que se fue creando, que se fue gestando; pero lo cierto es que creo que fue una de sus mayores fortalezas". (DI2, P5)</p> <p>"A nosotros nos ayudó mucho porque frente a lo desconocido tienes miles de ideas y fantasmas; pero eso nos permitió tener una dosis de realidad, basada en la experiencia de estas personas". (DI2, P9)</p>	<p>sido distinto: igualmente rico y lleno de aprendizajes; pero probablemente con menor esfuerzo y con una curva de aprendizaje más corta". (AD1, P9)</p> <p>"No solo fueron espacios de evaluación, sino que aprendíamos bastante y veíamos qué tanto sabían las personas sobre su proceso o sobre el modelo de acreditación". (AD1, P9)</p>	<p>facilitó la distribución del trabajo en la organización y el involucramiento, ya que en la medida que participas, te vas entrenando y empoderando". (AD2, P5)</p> <p>"Eso implicó que se tuviera que aprender en el camino, indagando, con ensayo y error. Aunque se puede considerar una limitante, pienso que también se constituyó en una fuente increíble de aprendizaje". (AD, P7)</p>		

ANEXO 5. Mapa conceptual relacional de los resultados de la investigación

