

XIII

Asamblea General de ALAFEC

Buenos Aires, Argentina
del 9 al 12 de Octubre de 2012



La Investigación Evaluativa y su
perspectiva en la Acreditación y
Evaluación de Programas e Instituciones
en Educación Superior

**La Investigación Evaluativa y su perspectiva en la Acreditación y Evaluación de
Programas e Instituciones en Educación Superior**

Área temática

Educación

Sub Área temática

Procesos de acreditación como apoyo al proceso enseñanza –aprendizaje

Autores

Gustavo Enrique Mira Alvarado

Ruth Marina Meneses Riveros

Diego Armando Rincón Caballero

Institución

Universidad Militar Nueva Granada

Facultad de Ciencias Económicas

Domicilio

Colombia, Bogotá D.C.

Número de Teléfono

6500000 Ext. 1306

Dirección electrónica

gustavo.mira@unimilitar.edu.co

Dirección para correspondencia

Carrera 11 No 101 – 80 Berrio Chico

Resumen

La senda educativa, tendiente a que las universidades e instituciones de formación superior, cada vez más, contemplen el proceso de acreditación a nivel institucional y de programas, devela crecientes estudios acerca de las exigencias de este acto en la era globalizada. La acreditación y su importancia, puede relacionarse con la calidad educativa como punto de referencia para la convalidación de saberes y la formación idónea en las instituciones de educación superior.

El objetivo del estudio reside en identificar las principales características del modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) basado en la investigación evaluativa, cuya metodología está enfocada a la evaluación educativa de programas e instituciones. Adicionalmente, se pretende establecer un contexto reflexivo a partir de un marco histórico-social, proveniente de un estado del arte con miras a la descripción del proceso de evaluación de programas e identificación de elementos para la acreditación a nivel europeo y latinoamericano. Esta reflexión propende por un modelo, desde los postulados de Stufflebeam, articulado a los procesos de evaluación de la calidad educativa y, a través de juicios de valor tendientes a buscar objetividad por medio de una orientación que facilite tanto a las universidades, como a los organismos veedores del proceso de acreditación, una retroalimentación basada en sustentos de funcionamiento y efectividad.

A manera de resultado, se establece una consideración epistemológica sustentada en el enfoque evaluativo y; metodológica desde el modelo que establece fases conceptuales y operativas que demarquen la especificidad de la acreditación de programas e instituciones, toda vez, haya continuidad para el mejoramiento en los sistemas de organización, gestión de recursos y aplicación de enfoques orientados a la calidad educativa. Finalmente, como una de las conclusiones del estudio, prevalece la aplicabilidad del modelo CIPP de investigación evaluativa a los procesos de la evaluación de la calidad en educación superior, a través de discursos y reflexiones críticas destinadas a reformar los planes de formación que se utilizan por organismos gubernamentales, asesores académicos y los establecidos por diversas instituciones Educativas, contribuyendo así, a los procesos de evaluación de Instituciones de Educación Superior y programas académicos con fines de acreditación.

Palabras Clave: Acreditación, Autoevaluación, Evaluación, Investigación evaluativa.

Introducción

El propósito del presente estudio, es analizar el contexto donde surge, se desarrolla y aplica la evaluación y acreditación de programas e Instituciones de Educación Superior (IES), así como su evolución nacional e internacional, para luego definir el concepto de investigación evaluativa o de programas y, en especial su aplicación en investigación educativa. Finalmente, desarrollar una caracterización de los proceso de evaluación de calidad y acreditación de programas e instituciones, en el marco del modelo CIPP (contexto-entrada-proceso-producto), en pro de contribuir a la reflexión en torno a la evaluación y acreditación de la calidad en las IES; en especial a los programas y facultades de Contaduría, Administración y Economía.

El modelo CIPP de investigación evaluativa y su estructuración en el ámbito educativo, ha tenido como antecedentes; en cuanto a la conceptualización y desarrollo histórico-social del proceso de evaluación y acreditación a: Van Vught (1993), Aguilar (2001), González (2005), entre otros, que manifiestan una postura descriptiva de la acreditación con base en modelos para la autoevaluación y evaluación externa. Adicionalmente, a la luz de lo expuesto por Alvira (1985), se da a conocer una caracterización de la evaluación como modelo de investigación educativa, considerando importante su estructuración en las relaciones de acreditación y calidad dentro de las IES. De otro modo, para la profundización del concepto de la evaluación investigativa, se retoman los aportes de Stufflebean & Shinkfield (1985) y Royero (2002) con el fin de consolidar una estrategia de reflexión, encaminada a determinar toda una serie de variables susceptibles de ser analizadas en el contexto de la de la evaluación y acreditación, en tanto la participación, no solo es de estudiantes, docentes y administrativos, sino además, de diversos agentes y recursos que intervienen en el desarrollo de estos procesos.

En esa medida, el corpus teórico se valida a través de una metodología sustentada en el modelo crítico, con base en los planteamientos cualitativos-naturalistas que permiten analizar e interpretar las fuentes primarias y el aporte de diversos expertos frente a las categorías y

conceptos plateados en el estudio, que derivan en un desarrollo reflexivo acorde a una visión estructurada de la evaluación y acreditación, pertinente para establecer una visión menos instrumental de estos procesos en las comunidades académicas.

La primera sección del documento, aborda una revisión documental que se ocupa de describir la aparición del concepto operativo de la evaluación como mecanismo para medir el desempeño de los estudiantes en los Estados Unidos hacia finales del siglo XIX, las tendencias evaluativas y de acreditación en el espacio Europeo y, por último, el emergente contexto latinoamericano, en donde la evaluación se ha asumido como un medio para obtener información útil, con el fin de generar juicios de valor objetivos sobre el desempeño de las instituciones educativas y tomar decisiones sobre programas de educación, en aras de ofrecer una calidad educativa y administrativa acorde a los cambios formativos en la IES.

La segunda parte del documento, trata el concepto de investigación evaluativa o de programas; su significado, la aplicación en el campo de la educación, su evolución dentro de los diferentes paradigmas de investigación y los modelos existentes, desde la mirada de los autores más representativos en el ámbito hispanoamericano y anglosajón.

Finalmente, se hace una caracterización de los procesos de evaluación y acreditación, con base en el análisis de fuentes primarias y su articulación a la investigación evaluativa en educación, a partir del modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) planteado por Stufflebean & Shinkfield (1985), susceptible de ser aplicado en facultades y programas de Contaduría, Economía y Administración, y así argumentar la importancia de la evaluación y acreditación como procesos de investigación educativa, validos para la solución de problemáticas relacionadas con la calidad en educación.

Objetivos

Objetivo General Generar una reflexión en torno a la evaluación y acreditación de programas e instituciones, como procesos de investigación evaluativa basados en el modelo CIPP, para mejorar la calidad en la Educación Superior.

Objetivos Específicos

Establecer un marco de antecedentes sobre el proceso de evaluación y acreditación y su implementación a nivel Internacional, Latinoamericano y Nacional.

Caracterizar a través de una revisión conceptual y el análisis de fuentes primarias, el modelo CIPP como diseño de investigación válido, aplicable a los procesos de evaluación y acreditación de programas de Contaduría, Economía y Administración.

Determinar una propuesta de mejora en el uso del modelo CIPP para la Evaluación y acreditación de programas de Contaduría, Economía y Administración.

Metodología

El presente trabajo se deriva de una investigación acorde con el paradigma crítico. Significa que se apoya en supuestos de multiplicidad de sentidos, redes, relaciones, versiones e intencionalidades sobre la evaluación y acreditación de programas; las concepciones sobre dicha evaluación y su respectiva metaevaluación. Asimismo, en la necesidad de construcciones teóricas alternativas a la tradicional y administrativa, que han dominado el espacio educativo. Por lo tanto, este paradigma considera la importancia de la comprensión que deben tener los participantes en los procesos de evaluación y acreditación, acerca de sus fines y acorde con su rol de sujetos y objetos dentro de la evaluación, tanto interna como externa.

Como investigación evaluativa, se propone desarrollar un conocimiento descriptivo y explicativo de la evaluación y acreditación de programas e instituciones, a la par de su relación con la calidad de la educación superior en el contexto nacional, por ende, se justifica la búsqueda de diferencias y similitudes con los procesos adelantados a nivel latinoamericano, Norteamericano y Europeo, estableciendo un desarrollo conceptual sobre una problemática ampliamente debatida y que a su vez, este nivel de teorización pueda ser transferido y estudiado en otros contextos.

Para el análisis de los datos y la consolidación de las categorías de análisis, este trabajo considera la teoría fundamentada en sus fases de estructuración de categorías y codificaciones abiertas y emergentes (Strauss & Corbin, 2002), que permite el estudio sistemático del contenido de toda la información recogida y su contraste con la opinión de los participantes.

A partir de las fuentes, la cuales se abstraieron de diversas bases de datos digitales (SciELO, ScienceDirect, Dialnet, Redalyc y Proquest), e informes de autoevaluación y de evaluación externa, las cuales se codificaron con el software Atlas ti., considerando la estrategia de la clasificación y estructuración de redes semánticas de acuerdo al número de citas, códigos y memorandos utilizados durante el análisis de contenido, de los que se obtuvieron las siguientes categorías y subcategorías:

Categorías de análisis	Subcategorías
<i>Acreditación</i>	Evaluación Externa Autoevaluación Acreditación de programas Acreditación institucional
<i>Calidad Educativa</i>	Concepto de Calidad Calidad Institucional Registro calificado
<i>Investigación evaluativa</i>	Metaevaluación Evaluación docente Investigación en Educación Modelos de Investigación (CIPP)

Proceso de análisis

Contexto Internacional de la evaluación y acreditación de programas

El origen de la evaluación de programas e instituciones de educación superior, en términos del cumplimiento de sus objetivos en contextos auto regulados, tiene su origen en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Por lo tanto, ya existían en este periodo una gran variedad de

instituciones dedicadas a la educación superior y sumado a este hecho, también se da la coexistencia entre universidades públicas y privadas, lo cual asentó las condiciones adecuadas que alentaron el surgimiento de procesos de autoevaluación y acreditación en educación.

Entre 1885 y 1901 se crean seis asociaciones para fines de acreditación institucional, las cuales, inicialmente, convienen adelantar procesos al interior de sus instituciones y compartir dicha información con los miembros de la asociación. Por tal razón, el debate inicial se centró en la evaluación o acreditación de los egresados del *high school*, lo que dio origen al primer *College Board* para el desarrollo de exámenes de admisión a la educación superior (Peña, 1997), haciendo énfasis en el desempeño académico antes que la eficiencia de la gestión y la organización.

Posteriormente, hacia los años setenta y por iniciativa de las propias universidades miembros de las asociaciones, se da origen a las *Agencias Regionales de Acreditación*, que establecen los criterios, estándares, modalidades y lineamientos para los procesos de acreditación de programas e instituciones de forma diferenciada; este es el rasgo más distintivo de la evolución de la evaluación en Norteamérica, frente al proceso europeo y Latinoamericano. (Aguilar, 2001; Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), 2009).

Es en el marco de la globalización económica, en el que las universidades europeas, en especial las francesas, inglesas y españolas, incorporan prácticas de evaluación, como respuesta a un aumento del número de estudiantes y también el de instituciones educativas, esta condición se suma a la aparición de nuevos campos de estudio; en especial en el área de las ciencias sociales, convirtiéndose la evaluación en política autogestora de las instituciones y del estado (Van Vught, 1993, citado en Aguilar 2001 y Royero 2002).

En Francia, el origen de la evaluación es institucional, con la aparición del "Comité National D'Evaluation" que evalúa las instituciones universitarias a partir de las funciones misionales de docencia e investigación, si bien, este organismo no tuvo el poder de controlar ni

reglamentar el funcionamiento de las universidades, sus informes sobre los parámetros de calidad en las universidades, si eran de dominio público (Aguilar, 2001).

Entretanto, en Inglaterra, gracias al informe "DEARING" en 1997 de la Comisión Nacional de Análisis sobre la Enseñanza Superior, se reestructura el modelo de enseñanza en Educación Superior, estableciendo como pilares fundamentales: la evaluación y la acreditación institucional. Es de resaltar que la comisión DEARING fue conformada con representantes del sector industrial y privado (Aguilar, 2001).

En España el proceso data de 1992 con la creación del plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades (Aguilar, 2001), como resultado se redactó un informe que hace recomendaciones encaminadas a una reforma de las universidades y especialmente en su sección VII "Calidad y acreditación"; recomienda "crear mecanismos de auto evaluación interna y externa para hacer un diagnóstico completo de las fortalezas y debilidades institucionales, además señala la necesidad de crear modelos de acreditación internacional de los planes y programas de estudio", además de resaltar el papel de la universidad española como agente social (Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE), 2000).

La evaluación de programas e instituciones de educación en América Latina, ha sido asociada a los supuestos de baja calidad, falta de pertenencia e incluso de desbordamientos políticos, haciendo que sea el paradigma de la calidad el que predomine sobre otros aspectos en la mayoría de los países latinoamericanos. Por ende, es característico del proceso a nivel latinoamericano, la aparición en todos los países, de sistemas y organismos encargados de mediar o regular la evaluación y acreditación, tanto de instituciones como de programas, lo cual es en cierta medida, originado por el interés explícitamente político de algunos países por la calidad de la educación en países como Ecuador, Costa Rica, Chile, Uruguay, Argentina y Colombia; y del interés de los entes públicos educativos principalmente de las propias universidades en el caso de México y Venezuela. (Revelo, 2002; Royero, 2002; UMNG, 2009)

De los procesos Latinoamericanos se pueden destacar; en primer lugar, el caso chileno, por ser la primera reforma a la educación superior de América Latina, esta se caracterizó por

partir del paradigma de la calidad total y por estar impulsada por el estado que buscaba la disminución del gasto público y el fomento a la privatización de las universidades, dando como origen y, a la vez, consecuencia a los procesos de evaluación de instituciones y programas en Chile (Aguilar, 2001). En la actualidad, los procesos de evaluación y acreditación de universidades se hacen a través del Consejo Superior de Educación, quien otorga las licencias a las nuevas instituciones; la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, responsable de evaluar los procesos de acreditación voluntaria de las universidades autónomas y finalmente, la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (González, 2005; Revelo, 2002).

México introduce el proceso de acreditación hacia 1989, cuando hace la reforma de la educación, por lo tanto, al igual que Chile, evalúa el grado de cumplimiento de los criterios de eficiencia, selección, racionalización, competencia y productividad de las instituciones universitarias. Consecuentemente, en el año 2000 se establece el Consejo para la acreditación de la educación pública de México (COPAES), cuyas principales funciones tienen que ver con la promoción de la cultura de la autoevaluación, el establecimiento de las políticas de evaluación y acreditación, la definición de las características, criterios e indicadores de instrumentos de autoevaluación, además de las normas y guías para la evaluación institucional (Aguilar, 2001; González, 2002; Revelo, 2002; Royero, 2004).

Los sistemas de evaluación educativa, tanto en los contextos norteamericano, europeo, y Latinoamericano, han tenido dos objetivos comunes; uno es evaluar el resultado de los procesos educativos, al medir el desempeño académico, garantizando así la excelencia del profesorado y la adecuada preparación de los futuros profesionales como es el caso específico del sistema norteamericano (Aguilar, 2001) y en el caso europeo y Latinoamericano, se realiza con la inclusión del paradigma de la calidad total a los procesos educativos, llevando a cabo un esquema eficiente de los procesos de evaluación, preocupándose a la par, en las necesidades de los estudiantes por recibir preparación de alto nivel; con ello esclarecer: las características de los programas, los planes de estudio, la investigación, el uso de Mediaciones en Tecnologías de la Información y la Comunicación (MTIC), la calidad del personal académico, las características de administración y gestión, el

financiamiento de las instituciones y su relación con el sector externo (principalmente con el sector gubernamental) (Aguilar, 2001).

El común denominador en estos procesos evaluativos es la calidad, tanto desde el aspecto académico, como en los procesos de gestión y administración de las instituciones, lo que no exime a las recomendaciones dadas por organismos como la UNESCO, en sus documentos sobre la educación de 1995 y 1998, en tanto plantean algunos objetivos para la educación superior, a fin de estar acordes con las dinámicas generadas por la globalización, en la búsqueda de vincular a la enseñanza con el entorno tanto nacional como internacional. En este orden de ideas, el propósito de la acreditación presta a aumentar la cobertura y actualizar los programas, con la evaluación como el “proceso de recogida tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados, tomar las decisiones pertinentes que se impongan para mejorar las acciones y los resultados” (Marcano, Aular y Finol, 2009, p. 11).

Contexto Nacional de la evaluación y acreditación de programas

En Colombia, la evaluación surge como respuesta a la evolución de las universidades, desde la Universidad modernizante y tecnológica de los años 50, privilegiando los avances de las ciencias naturales y el desarrollo de la técnica, como aporte al progreso agrícola e industrial del país, lo cual confluyó en la preparación para el trabajo. Por lo tanto, un segundo momento de la proyección evaluativa, está asociado a los procesos de Córdoba en el 68 y al clima revolucionario a inicio de los años 70 "la Universidad se convierte en la caja de resonancia de los conflictos de la época" (Del Basto, 2004).

Luego, en los años 80 y principios de los 90, la trascendencia de la Universidad investigativa, que en palabras de Hoyos (2003), es una institución narcisista que privilegió la investigación dejando de lado la docencia; justifica su poder en el saber, se encierra en sí misma y pierde el contacto con la realidad, creando un distanciamiento con la sociedad. De otro lado, un tipo de Universidad política, se centró en el carácter privado y en la preparación de los futuros funcionarios del estado, principalmente al servicio de los gobiernos de turno (Hoyos, 2003).

Del Basto (2004) propone otra tipología: la Universidad acreditada, que surge como respuesta a la necesidad de calidad en un contexto de cambio dentro de los sistemas educativos latinoamericanos, a efecto de la globalización, donde el aumento de las instituciones, su diversificación y expansión, hace necesario plantear el tema de la calidad de la educación, mas aun cuando estudios en los años 80 y otros de los años 90 como: *Colombia el filo de la oportunidad* en 1996, ponen de manifiesto la necesidad de hacer cambios sustanciales, encaminados a fortalecer la pertinencia social de las universidades y sus programas, y de consolidar su autonomía sobre la base de la responsabilidad, la libertad y la calidad de la formación de los profesionales (Del Basto, 2004; González, 2005). En otras palabras, surge la necesidad de rendir cuentas ante la sociedad y sus diferentes instituciones de legislación y administración educativa.

Es así como en 1992 aparece la Ley 30, que organiza el servicio público de educación en Colombia, creando el sistema nacional de educación y el sistema nacional de acreditación SNA, como institución encargada del fomento de la calidad de la educación mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia, apoyada en un sistema de evaluación, bajo la perspectiva del mejoramiento de la calidad y el aseguramiento de las exigencias mínimas para el ejercicio profesional. Se crean entonces, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). (Revelo 2002; Royero, 2002).

En contraste a lo dicho, institucionalmente, la evaluación y acreditación de programas en Colombia, ha estado amparada desde la propia Constitución Política de Colombia, en especial mención, cuanto se hace referencia a la autonomía universitaria (Art. 69) y la obligación del estado de regular y vigilar la educación con el fin de garantizar la calidad. Igualmente, en un conjunto de normas como la ley 30 de 1992, que en su artículo 3^o delega en el estado: la responsabilidad de garantizar la autonomía y velar por la calidad de la educación, por parte de las instituciones de educación superior, otorgándole la vigilancia de la educación superior.

En los sistemas de acreditación de los diferentes países ya mencionados de antemano, bien sea norteamericanos, latinoamericanos o europeos, en términos generales, consideran dentro del marco general de los preceptos a evaluar durante la acreditación de programas: áreas objeto de la evaluación, la misión, el proyecto educativo institucional, los estudiantes, los profesores, la docencia, investigación, programas de extensión, papel de los egresados; de acuerdo a la influencia sobre el medio, autoevaluación y autorregulación, administración y organización, recursos físicos y financieros y el bienestar institucional (Revelo, 2002).

Resultados

Considerando la relevancia del proceso de evaluación y acreditación de programas e instituciones, es importante reconocer el crecimiento y paulatino acopio que han tenido estos dos elementos en las comunidades académicas, como oportunidad de cambio y mejoramiento para ofrecer una educación de calidad. No obstante, en la descripción contextual hecha de la acreditación en distintos países norteamericanos, europeos y latinoamericanos, surge el dilema de su articulación y ejecución de manera voluntaria u obligatoria, aspecto que incide en la forma como las IES establecen un planteamiento de autoevaluación y metaevaluación consiente y transparente.

En ese orden de ideas, el nivel de apropiación del proceso de evaluación y acreditación institucional, estará relacionado directamente con el grado de importancia atribuido por la institución y la finalidad a perseguir con este acto evaluativo. Por lo tanto, reconocer el concepto de autoevaluación, acreditación y comprender su transformación; en cuanto a los aportes establecidos por diversas comunidades académicas, permite que cada IES en acopio a las leyes y estatutos gubernamentales promueva una acreditación basada, no solo en el conjunto de instrumentos, formatos y revisiones efectuadas en cada uno de sus programas, también incurre el sentido de pertenencia, la información y divulgación del proceso a cada integrante de la comunidad institucional y el consenso que pueda llevarse a cabo en cada etapa desarrollada para alcanzar dicha acreditación institucional.

La importancia de la evolución y del cambio de paradigmas de evaluación, se ven reflejados en la condición actual de la acreditación de programas e instituciones, en las cuales, no basta con un planteamiento instrumental y cuantitativo, por ende, la urgencia de un análisis e implementación de la evaluación y acreditación centrada en una valoración mixta (cualitativa-cuantitativa), en tanto permita determinar un énfasis en la autoevaluación, para asumir a posteriori, la evaluación externa y el conjunto de fases que adquiere la institución y la comunidad académica, valorando la calidad y la pertinencia de la formación en las IES. A continuación entonces, se manifiesta una reflexión de la acreditación, en concordancia con la investigación evaluativa como epicentro teórico-práctico para la consecución de una evaluación y acreditación en el marco educativo, y el diseño guía (modelo CIPP), capaz de englobar el contexto y las diferentes características en las IES en aras de consolidar la acreditación con base en las problemáticas existentes y el entorno que les rodea.

Análisis Conceptual de un modelo de acreditación: Investigación evaluativa o evaluación de programas

La evaluación puede definirse como un campo de investigación en el que se identifica, obtiene y suministra información útil para juzgar alternativas de decisión (Stufflebeam, 1971, citado en Bausela, 2004; Gómez, 1995); es la acumulación de información sobre una intervención efectuada por una institución a cierto programa formativo, en ese sentido, devela su funcionamiento acerca de los efectos y consecuencias del currículo (Alvira, 1985), aplicando procedimientos científicos que permiten acumular evidencia sobre la manera y grado de incidencia de un conjunto de actividades específicas para dar resultados o efectos concretos (Alvira, 1985). Adicionalmente, tiene por objeto observar los resultados de los programas formativos, en tanto estén aplicados dentro de un contexto determinado, y su intención es medir el impacto de dicho programa, a través de la comparación de sus objetivos y metas iniciales, es decir, su propósito más importante no es el de demostrar sino perfeccionar (Bausela, 2004; Gómez, 1995). A continuación se declaran algunos aspectos generales a tratar, cuando el programa ha sido sometido a un filtro evaluativo, en acopio a un modelo de evaluación de programas:

- ✓ Continuar o no un programa, un proyecto.

- ✓ Mejorar el funcionamiento de una organización o sistema o programa.
- ✓ Adicionar o suprimir alguna de sus partes.
- ✓ Redistribuir recursos.
- ✓ Aceptar o rechazar algún enfoque o teoría que sirve de fundamento a un programa.

Las decisiones son tomadas en la búsqueda del mejoramiento, lo que implica una acción hacia el cambio. Así pues, la evaluación, es considerada parte de la investigación educativa, puesto que está orientada a la práctica educativa y en especial en lograr su cambio, se apoya en la base de contribuir a solucionar problemas o aportar la información para adoptar las directrices, las acciones necesarias y lograr el cambio deseado, aportando los marcos conceptuales que permitan la comprensión de los resultados del programa evaluado y la toma de decisiones sobre este acato evaluativo, para luego establecer la eficacia de las organizaciones y de los programas educativos (Chacón, 2005).

Asociando los planteamientos de Chacón (2005), a continuación se hace un contraste de los planteamientos de Guba y Lincon (1989), sobre los cuatro momentos a tener en cuenta de la evaluación educativa.

1. Un primer momento, centrado en el rendimiento formativo como criterio básico para determinar la calidad de la educación, fundamentado en la evaluación externa y la aplicación de instrumentos.
2. El segundo momento, denominado “Evaluación descriptiva” que considera la relevancia del rendimiento académico del estudiante; observa y describe el logro de los objetivos.
3. Un tercero momento, es llamado “evaluación de juicio”, en el cual los juicios de valor son parte fundamental del proceso de evaluación, sumados a las funciones de los anteriores dos acontecimientos. De igual manera, el juicio es definido como la “interpretación particular ofrecida sobre la base de estándares de comparación, los cuales se valoran dentro de una connotación científica” (Chacón, 2005, p. 6). Dentro de este enfoque se ubica la Autoevaluación para acreditación.
4. El cuarto momento es la “evaluación constructiva” que responde a la posición epistemológica desde la cual se realiza el fundamento evaluativo, en tanto permite

diseñar diferentes formas de enfocar la evaluación, de tal manera que los límites y parámetros de la acción evaluativa se construyen conjuntamente entre los actores involucrados, dando importancia, tanto a los sujetos internos y externos (Chacón, 2005), este aspecto participativo y dialogante, contribuye a la reflexión para encontrar solución a los problemas de papeles y jerarquías, cambiando el rol del ente fiscalizador o controlador, a uno involucrado plenamente en el proceso.

Para llevar a cabo estos momentos, la investigación evaluativa se ubica en los diferentes paradigmas, acercándose tanto al paradigma cuantitativo como al cualitativo (Alvira 1985; Reichardt, Cook y Alvira, 1982). Estos últimos, definen como métodos cuantitativos, las técnicas de experimentos aleatorios, cuasi-experimentos, test, análisis estadísticos multivariantes, encuestas por muestreo, entre otros. De otro lado, se ubican Weiss y Rein, Hamilton y Guba, quienes son partidarios de las metodologías cualitativas, como la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas en profundidad y la observación participante.

En contraste a la convergencia de paradigmas, Alvira (1985) cita los seis modelos evaluativos propuestos por Lyons & Taylor: evaluación orientada por metas / objetivos, evaluación orientada a la toma de decisiones, evaluación tradicional, investigación evaluativa, evaluación libre de metas, evaluación de alternativas y el modelo desarrollado por ellos en el Centro para el estudio de la evaluación (CEV) de la Universidad de California, el cual complementa los otros seis modelos, al resaltar la evaluación como proceso. Además es importante resaltar los planteamientos de Scriben, confinados en una evaluación no condicionada por el costo; Deutscher con la evaluación sin límites de metas u objetivos, y Arrow sobre la evaluación sistémica, afirmando que al igual que la dicotomía entre evaluación cualitativa / cuantitativa, los diferentes modelos de evaluación, plantean problemas metodológicos o epistemológicos más que técnicos, lo cual posibilita que cada paradigma pueda utilizarse en determinados tipos de evaluación, dependiendo el caso, los actores y el contexto en general (Alvira, 1985).

Otras clasificaciones según Royero (2002), quien plantea ocho modelos de evaluación educativa: el modelo de análisis de sistemas, el de objetivos conductuales, el de toma de decisiones, el de libre de metas, el de crítica del arte, el de la acreditación y certificación, el de

la evaluación por adversarios y el modelo tradicional; Stufflebean & Shinkfield, A. J. (1985) que clasifican la evaluación en modelos pseudoevaluativos, cuasi evaluativos y los verdaderamente evaluativos, diferenciados por la intencionalidad de la acción evaluativa (Mora, 2004; Royero, 2002).

Retomando estas posturas sobre la evaluación y su incidencia en los procesos de acreditación, Las evaluaciones verdaderas tratan de establecer juicios sobre un objeto o perfeccionar el valor de ese objeto acudiendo a una serie de diseños dentro de los cuales se destacan; los estudios para la toma de decisiones, que proporcionan las bases valorativas necesarias para tomar y justificar cualquier decisión; los estudios centrados en el cliente, los cuales buscan la valoración y perfeccionamiento de un servicio cotidiano, a fin de mejorar sus contribuciones; los estudios políticos, que valoran el mérito de diversas políticas confrontadas en una sociedad o segmento social, su principal ventaja es que “resultan esenciales como guías de las instituciones y de la sociedad” (Stufflebean & Shinkfield, A. J., 1985) y los estudios basados en el consumidor, al juzgar los valores relativos a bienes y servicios, tratando de ayudar a los clientes o contribuyentes en la decisión de elegirlos y adquirirlos, son valoraciones sólidas e independientes que buscan proteger a los consumidores (Mora, 2004).

Estos estudios forman parte de la tercera generación de la evaluación desde el punto de vista evolutivo, la que incluye el juicio de valor como componente fundamental para la acción evaluativa y donde la autoevaluación juega un papel fundamental en el proceso de validación de las decisiones que se toman en relación a la evaluación (Escudero, 2006; Chacón, 2005). Consecuentemente, esta condición evaluativa, si bien ha empezado a articularse en el proceso de acreditación, aún carece de eficiencia, al no ser establecida en parámetros reflexivos, dinámicos y consientes sobre las verdaderas problemáticas y finalidades contextuales de las IES, para afrontar cada fase de la acreditación, bien sea en programas o propiamente en la institución.

La evaluación verdadera, según diversos autores, contiene la llamada evaluación Holística, dentro de esta categoría, se destaca la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, como evolución de la evaluación tyleriana, en la cual, los resultados obtenidos al final del proceso no

permiten la solución de problemas y se limita a la constatación del cumplimiento de los objetivos propuestos, por lo tanto, se plantea una evaluación como proceso en el cual se obtenga información útil para toma de decisiones, es aquí donde interviene el modelo CIPP (contexto-entrada-proceso-producto) expuesto desde la teoría de Stufflebean & Shinkfield, A. J. (1985).

La importancia del Modelo CIPP de la investigación evaluativa en la acreditación de programas

Una vez realizado el reconocimiento contextual e histórico de la acreditación de programas, desde sus orígenes hasta la forma como se concibe a nivel nacional, y teniendo claridad sobre el concepto de evaluación como una orientación de investigación en educación, a continuación se propone a manera reflexiva, los procesos a tener en cuenta para la acreditación y renovación de acreditación de programas, especialmente de de Contaduría, Economía y Administración, como aporte a una investigación de corte evaluativo, desde el modelo CIPP, bajo la concepción de Stufflebeam citado por Mora (2004) y Royero (2002).

Básicamente, el modelo CIPP plantea la evaluación desde cuatro facetas consideradas relevantes al proceso de Evaluación y acreditación que deciden realizar las IES, con miras a alcanzar la calidad educativa; a saber:

La evaluación del contexto conlleva a la evaluación global del objeto (institución, programa o currículo) en relación con sus virtudes, problemas y características dentro del marco global en que se desenvuelve (Escudero, 2003; Mora, 2004), el cual deberá abordar los procesos de autoevaluación desarrollados por el programa en anteriores años y sobre los que se realizara un proceso de sistematización, acorde a los ítems manejados en cada tiempo y a los momentos evaluados, dependiendo de cada etapa e ítem. Así pues, para dar cumplimiento a dicha evaluación contextual, se recurren a dos instancias específicas a saber:

Una prospectiva, representada en **la evaluación inicial** de juicios a priori, en la cual se consolida el análisis de cada uno de los factores interventores en la constitución del proceso educativo y sus características de acuerdo con los lineamientos para la acreditación de

programas del CNA, con el fin de evaluar cómo eran percibidos a futuro, por parte de la comunidad académica (estudiantes, docentes, egresados, empleadores, directivos y personal administrativo) y la relación existente con el programa de Contaduría, Economía o Administración, como objeto de la evaluación y cuyo objetivo es tener un punto de referencia y comparación con la evaluación retrospectiva de los factores y características, efectuada por la comunidad académica.

La metodología empleada para este cometido prospectivo, se consolida dentro de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, acordes con el tipo de instrumentos y las acciones aplicadas, tales como: test tipo encuesta, análisis DOFA, análisis documental y grupo focales. Por consiguiente, ha de aclararse que entre el proceso de acreditación anterior y el de reacreditación a postularse, se relacionan de acuerdo con la política de autoevaluación y autorregulación del programa y las evaluaciones intermedias, que de forma dinámica, en el momento de su aplicación, se convierten en prospectivas, al imbricar o demeritar el punto de referencia del proceso actual de acreditación.

Una vez comparadas las evaluaciones de tipo prospectiva (de juicios a priori o evaluación intermedia según sea el caso: acreditación o renovación) y retrospectiva, se plantea un plan de acción a desarrollar, el cual busca mejorar los aspectos más débiles en la evaluación y seguir fortaleciendo los demás, de los resultados obtenidos, se juzgará a través de comités de acreditación, el nivel de calidad del programa, al empalmar de forma coherente con una evaluación de entradas (inputs), que busca orientar al programa en la aplicación de los cambios necesarios según sus necesidades y metas.

La evaluación del proceso, puede traducirse en la elaboración de un plan de acción necesario durante el seguimiento continuo, por lo tanto, esta fase lleva a establecer responsabilidades y responsables dentro del proceso, encargados o delegados para hacer el seguimiento a los objetivos o metas propuestos en el plan de acción; frente a cada uno de los factores evaluados, esta tarea converge en la coordinación de la autoevaluación y acreditación del programa como el orientador del proceso, y en cada uno de los comités operativos encargados del acompañamiento y asesoramiento. Además de la participación

activa del comité curricular del programa, como asesor permanente y órgano para la toma de decisiones, las acciones para cumplir con lo propuesto en el plan de acción, deberán ser de conocimiento de la comunidad académica, a través de un organismo comunicador y orientador del acontecimiento, afín de lograr la participación de la comunidad académica en la ejecución de las actividades para alcanzar los objetivos trazados, desde el rol de cada uno de sus miembros.

La evaluación del producto es el “medio para identificar los resultados buscados y no buscados en los participantes o afectados por el objeto evaluado” (Escudero, 2003, p.28), su carácter debe ser prospectivo para detectar la necesidad de mejora y retrospectivo para poder hacer juicio de su valor (Escudero, 2003), a su vez, el “propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa” (Mora, 2004, p.16), para el caso Nacional, se considera transversal al proceso de autoevaluación del programa en sus dos momentos, tanto de acreditación como de renovación de la acreditación, representada esta necesidad en el seguimiento a la ejecución del plan de acción propuesto por medio de las evaluaciones intermedias aplicadas, y la gestión de los diferentes estamentos (humanos, servicios o fácticos) vinculados al proceso.

Recomendaciones o propuesta de mejora

Una de las recomendaciones que parte del estudio realizado y, del nivel de análisis histórico-contextual de la acreditación a nivel latinoamericano, viene representada por el voluntariado del proceso, en el cual la reflexión de cada IES determine el por qué se lleva a cabo el proceso y el para qué se considera la alternativa de autoevaluación y evaluación externa. No obstante, el concepto de calidad da visos de la importancia de este acontecer, pero además, el basamento de la acreditación, deberá contemplar una concienzuda acción institucional, encaminada a mejorar falencias particulares y a determinar cambios, bien sea, paradigmáticos o estructurales, de acuerdo a la evaluación generada en la institución.

En ese orden de ideas, el Modelo CIPP expuesto, contribuye a establecer de manera sistémica un contexto para el análisis de los diversos actores, recursos y procesos que se adelantan para el mejoramiento de la calidad educativa. A continuación, a manera de

propuesta y con base en el apartado teórico-provisto de la importancia de la investigación evaluativa y al Modelo CIPP, se ilustra el grado de interdependencia de cada etapa de este modelo y los factores congruentes al momento de dilucidar el proceso de acreditación:



Figura Nº 1: Modelo propuesto de CIPP, Tomado y reformado de Stufflebeam & Shinkfield, A. J. (1985)

En consonancia a este modelo de CIPP, reestructurado en acopio a las transformaciones educativas del presente siglo, se presta mayor atención a los niveles de interdependencia de las acciones y los actores en ellas, asociadas a cada fase (entrada, proceso, salida), es decir, la evaluación y seguimiento no se presentan de manera segmentada, sino como un todo retroalimentado por los niveles de comprensión y el análisis hecho por cada actor. No obstante, el modelo propuesto por Stufflebeam, es uno de tantos que pueden ser articulados para el proceso de autoevaluación y acreditación, entre otros pueden estar:

- Planificación evaluativa de Cronbach
- Evaluación de tipo respondiente de Stake
- Evaluación democrática de Macdonald

- Modelo de evaluación de programas de Juste

Este último, puede ser acoplado o analizado en relación al modelo CIPP, pues ambos manejan un componente sistémico basado en la conceptualización y caracterización de contextos por medio de etapas iniciales, en desarrollo y finales (Rodríguez, s.f.). Sin embargo, el modelo de Juste ajusta unas sub-fases de forma puntual e intrínseca para solventar o dar respuesta al marco teórico-práctico de la evaluación del programa y su proceso de acreditación.

De otro lado, en aras de establecer un nivel propositivo, a raíz del estudio presentado, se determina bajo los aportes de Rodríguez y Miguel (2005), un diagrama que permite a los actores y propulsores del acto de la evaluación y acreditación de programas, considerar el análisis de los aspectos a evaluar, al aclarar una especificidad en la dependencia de los datos y la información a recolectar, por ende precisar el acto de la autoevaluación y, para dar cuenta de los aspectos analizados de manera interna y justificarlos durante la instancia de la evaluación externa, así pues, se da a conocer esta tabla:

Ítem a evaluar	A quién se evalúa	Instrumento con el cual se evalúa	Descripción de los resultados	Proceso
Refiere a la dimensión susceptible de ser analizada, descrita y en algunos casos cuantificables.	Recurso Humano <ul style="list-style-type: none"> ✓ Docente ✓ Estudiante ✓ Egresado ✓ Coordinador ✓ Par académico ✓ Experto Recurso Académico <ul style="list-style-type: none"> ✓ Paradigma ✓ Metodologías ✓ Plan institucional ✓ Planes de convivencia ✓ Normativa institucional ✓ Normativa política ✓ Maya curricular ✓ Currículo ✓ Estructura del 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de casos 2. Matriz DOFA 3. Entrevistas de profundidad 4. Encuestas 5. Pruebas tipo likert 6. Observación por cotejo 	Cuando los resultados son cuantitativos, basta con un nivel descriptivo sintético con apoyo en recursos estadísticos y demográficos. Cuando los resultados son de orden cualitativo o en escalas no numéricas, es recomendable el uso de bitácoras e instrumentos característicos de argumentación,	Registro de los acontecimientos a nivel temporal, físico y sistémico con base en el fundamento de una descripción del por qué se usa y para qué se lleva a cabo.

ítem a evaluar	A quién se evalúa	Instrumento con el cual se evalúa	Descripción de los resultados	Proceso
	programa Recurso Fático <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planta física ✓ Laboratorios ✓ Dotaciones ✓ Espacios de interacción ✓ Herramientas tecnológicas ✓ Aulas de clase ✓ auditorios 		prospección y clasificación (diarios de campo, actas, entre otras).	

Para llevar a cabo este registro de personas, ítems y procesos a evaluar, es fundamental, como aclara Rodríguez y Miguel (2005), mas aun en el modelo CIPP, definir operativamente los indicadores a evaluar (Variable, dimensiones, sub-dimensiones e indicadores), con el ánimo de entablar una unificación de elementos, tanto en las anteriores evaluaciones hechas por la institución, como establecer con mayor eficiencia, la sistematización de los resultados y dar a conocer una retroalimentación mucho más sustancial en el comité de acreditación y durante la visita que realizan los pares académicos del CNA.

Conclusiones

A nivel internacional, la evaluación y acreditación responde en todos los países al mismo interés, mejorar la calidad de los programas educativos en beneficio de los futuros profesionales y de la sociedad en general. Sin embargo, resulta necesario reevaluar el concepto de calidad y establecer una dimensión de proyección para la educación superior, puesto que la ambigüedad del concepto sigue siendo un factor de dispersión o falta de congruencia para la reflexión en el proceso de evaluación y acreditación.

La investigación evaluativa o evaluación de programas, como proceso de constante reflexión y directriz, para entablar sistemáticamente observaciones al ámbito educativo, ofrece múltiples alternativas de desarrollo a nivel de evaluación educativa, en especial a lo concerniente con programas profesionales, en tanto permite tomar decisiones encaminadas al cumplimiento de las metas propuestas u objetivos trazados acorde al perfil profesional que desea formar la institución y por el cual se renueva su práctica constantemente.

Los procesos adelantados por diversos programas de Contaduría, Economía y Administración a nivel nacional e internacional, optan por la acreditación de alta calidad, a la par, a nivel nacional y bajo el dialogo con varios expertos, persisten problemas para llevar a cabo una interrelación de la autoevaluación y la evaluación externa. Consecuentemente, este aspecto lleva a modificar los modelos de evaluación a ser articulados durante este procedimiento, lo cual hace pertinente la adecuación de modelos como el CIPP (contexto-entrada-proceso-producto), característico de la teoría de investigación evaluativa, como metodología de comprensión del contexto y alejada de una visión evaluativa reducida al componente de sumativa y de resultados.

La importancia de una reflexión acerca del modelo evaluativo a utilizar en las prácticas de acreditación y evaluación, se centra en consolidar investigaciones orientadas a un nuevo paradigma evaluativo; sin demeritar, lo que cada modelo aporta en diversos campos sociales y productivos, es de suma importancia comprender el concepto de autoevaluación y evaluación externa en el contexto educativo, el cual, de cierto modo ha venido adaptando otros procesos y esquemas evaluativos mucho más instrumentales, dejando de lado la parte interpretativa; los juicios de valor y el aspecto propositivo, a partir del desarrollo de modelos centrados en el contexto y variables resultantes dentro y fuera de su interacción con la comunidad que forma; es decir, el aporte sinérgico de cada actor: docentes, estudiantes, egresados, administrativos, funcionarios y asesores expertos que puedan dilucidar un componente sistémico de investigación para la evaluación y acreditación.

En Colombia, estos procesos de acreditación y evaluación interna, se encuentran amparados desde la constitución política, que asigna al estado como garante de la calidad en la educación, para lo cual, este ha implementado los mecanismos necesarios afín a esta condición voluntaria de acreditación institucional. Aunque su enfoque es muy eficientista al renunciar a la evaluación de los contextos sociales y profesionales de los programas, es importante resaltar el interés demostrado por las instituciones al vincularse a un proceso voluntario de investigación y renovación en acopio a las transformaciones socio-culturales en las cuales presta su servicio de formación profesional.

Fuentes de consulta

- Aguilar, M. (2001). La evaluación institucional de las universidades. Tendencias y desafíos. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), II-III (93-92), 23-34.
- Alvira, F. (1985). Investigación evaluativa: una perspectiva de experimentalista. *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (29), 129-141.
- Bausela, E. (2004). Metodología de investigación evaluativa. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (5), 183-191.
- Chacón, S. (2005). Acercamiento paradigmático de la autoevaluación como investigación. *Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(001), 2-21.
- Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (2000). Informe Universidad 2000. Barcelona: CRUE.
- Del Basto, L. (2004). Una reflexión en torno a la universidad y su acreditación. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1), Obtenido de <http://revista.iered.org/v1n1/html/lmdelbasto.html>
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, 8-9, 179-199.
- Gómez, J. (1995). Evaluación institucional. *Revista Universidad EAFIT*, (98), 7-19.
- González, L. (2005). El Impacto del Proceso de Evaluación y Acreditación en Las Universidades de América Latina. Recuperado el 9 de marzo, 2011, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/regionales_lat/EvalyAcred%20America%20Latina%20-%20LE%20Gonz%C3%A1lez.pdf
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Hoyos, G. (2003). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, En *Educación Superior, calidad y acreditación* (Tomo I). Bogotá D.C.: CNA y MEN.
- Marcano, N., Aular, J. y Finol, M. (2009). Cuestiones conceptuales básicas en torno a la evaluación de programas. *Omnia*, 15 (3), 9-30.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto periodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 4(002), Obtenido de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/periodos.pdf>

- Peña, P. (1997). *Universidad y Acreditación: Retos para el tercer milenio*. Bogotá D.C.: Kimpres.
- Reichardt, C., Cook, T., & Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de psicología*, (11), 34-39.
- Revelo, J. (2002). *Sistemas y Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica*. En: Educación Superior, Calidad y Acreditación. CNA Tomo I. Bogotá: Editorial Alfa Omega.
- Rodríguez, J. y Miguel, V. (2005). Uso del Modelo CIPP para evaluar la implementación y los resultados de un Programa de Capacitación en Línea. *Revista Comportamiento*, 7 (1), 71-92.
- Rodríguez, J. (s.f.). Investigación Evaluativa en Educación, Metodología de Evaluación de Programas, Recuperado el 5 de Junio de 2012, En: http://ocw.usal.es/ciencias-sociales-1/investigacion-evaluativa-en-educacion/contenidos/Inv.Eval_Met.Eval.prog.Tema3.Modelos.pdf
- Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Universidad Militar Nueva Granada (2009). *Sistema Institucional de Autoevaluación Innovación y Calidad*. Bogotá D.C.: Universidad Militar nueva Granada.
- Van Vught, F. (1993). *“Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso”*. En *La evaluación académica. Enfoques y Experiencias*. París, CRE/UNESCO.