



# Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas

Institutional Self Evaluation and Organizational Learning in Chilean universities

ECHEVARRÍA OLIVARES, Elsa<sup>1</sup>  
GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo<sup>2</sup>

Echevarría Olivares, E. y García Jiménez, E. (2022). Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas. *RELAPAE*, (16), pp. 106-119.

## Resumen

Las investigaciones sobre el aprendizaje organizacional en el ámbito universitario son escasas y están orientadas a la evaluación de las personas o a la comparación entre instituciones. La investigación responde a un objetivo diferente y trata de indagar sobre el aprendizaje organizacional que se desarrolla a partir de la autoevaluación institucional, y el papel que en dicho aprendizaje tienen las autoridades académicas, la cultura institucional y la planificación estratégica. La investigación se centra en una muestra de 14 universidades chilenas que cuentan con al menos cinco años de acreditación, y sigue un enfoque cualitativo apoyado en los informes de autoevaluación y otras evidencias documentales. Se ha realizado un análisis cualitativo de contenido de la información recogida, a partir de un sistema de categorías previamente definido y validado. Los resultados indican que las universidades chilenas han realizado un proceso de aprendizaje organizacional liderado por las autoridades académicas, que ha modificado las normas y prácticas institucionales que se han concretado en una planificación estratégica. Sin embargo, en ese proceso de aprendizaje organizacional se han detectado una escasa implicación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones y una falta de concreción de las propuestas de cambio que ponen en cuestión su viabilidad. Este estudio es el primero de carácter sistemático que se realiza, al margen de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), sobre el proceso de acreditación en Chile. La publicación de los resultados obtenidos ayudará a revisar el impacto real de los procesos de autoevaluación en la mejora efectiva de los estudios que se imparten en las universidades chilenas. El estudio realiza un aporte fundamental sobre qué aspectos deben cambiar en los procesos de autoevaluación y mejora para que resulten válidos para incrementar la calidad de las enseñanzas que se imparten en las universidades.

**Palabras Clave:** aprendizaje organizacional, educación superior, autoevaluación, autoinforme, planificación estratégica.

## Abstract

Research on organizational learning in higher education is scarce and aimed at evaluating people or making comparisons among several institutions, instead of providing a guideline to assure a process of quality development. Our research addresses a different approach and seeks to inquire about organizational learning, as a result of institutional self-evaluation, considering the role that academic authorities, the institutional culture, and strategic planning have in it. The research focuses on a sample of 14 Chilean universities with at least five years of institutional accreditation, and follows a qualitative approach supported by institutional self-evaluation reports and documentary evidence. A qualitative content analysis of the information collected was carried out, based on a previously defined and validated category system. The results indicate that Chilean universities have carried out an organizational learning process led by academic authorities, which has modified institutional norms and practices, resulting in clear and strong

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás, Chile/emecheverria@santotomas.cl

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla, España /egarji@us.es

strategic plans. However, in this organizational learning process, a low engagement of the university community in decision-making instances and a lack of implementation of the proposals for change was detected putting the strategic plans into question for lack of validity. This study is the first one carried out, outside the CNA, given its systematic nature on the accreditation process in Chile. The results will contribute to measure and re direct the real impact of the institutional self-evaluation processes in Chilean universities pointing out the aspects that must be changed and enhanced so that a real improvement on quality can be achieved.

**Keywords:** organizational learning, higher education, institutional self-evaluation report, strategic planning.

## Introducción

Los cambios sociales que han enfrentado los países y específicamente en aquellos de América Latina en las últimas décadas, han impactado a la educación superior, la han obligado a mirar otros sistemas educativos y a poner especial atención a la calidad de los servicios que ofrece, esto ha generado competencia entre instituciones de diferentes continentes (Flores Mavil, 2013). Este nuevo contexto se da en un escenario de creciente demanda de nuevos sectores por acceder a la educación superior; de una tendencia a la disminución de recursos públicos para financiarla; de una creciente movilidad de académicos y alumnos que pone en evidencia el nivel de calidad de la formación, de demandas del sector productivo y de servicios sobre el tipo de profesionales que requiere, y lo más reciente, la aparición de nuevos proveedores de educación y certificación como Google y Amazon. Los cambios sociales han transformado a las instituciones de educación superior, la han obligado a aprender de sus propias experiencias, a reconocer sus debilidades y fortalezas, a mirar el contexto e identificar las amenazas y las oportunidades y, con esto, a adaptarse al nuevo escenario. Frente a lo anterior, los sistemas de educación superior han tenido que implementar sistemas de aseguramiento de la calidad como un mecanismo para dar garantía de calidad de los servicios que ofrece a la sociedad; esto ha generado que las universidades de todo el mundo también hayan implementado mecanismos internos de aseguramiento de calidad, a partir de los procesos de autoevaluación y evaluación externa para fines de acreditación (Karakhanyan and Stensaker, 2020).

En Chile, el sistema de educación superior lo componen el subsistema universitario y el subsistema técnico profesional. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad según el artículo 2 de la Ley 21.091, del 29 de mayo del 2018, entiende la calidad como un principio que se orienta hacia la búsqueda de la excelencia y el logro de los propósitos declarados por cada institución y el Sistema de Educación Superior, para asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y la generación de conocimiento e innovación, (Ley 21.091 Sobre Educación Superior. Ministerio de Educación, 2018). El subsistema universitario lo componen 59 universidades vigentes al 30 de marzo del 2021, de las cuales 30 pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) 18 son estatales y 12 privadas, 28 están acreditadas y dos sin acreditación por ser de reciente creación; 29 universidades son privadas que no pertenecen al CRUCH, de estas, 4 universidades están en proceso de cierre; 18 están acreditadas y 11 no cuentan con acreditación (Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación, 2021).

A partir del año 2006, con la Ley 20.129, se regula que el sistema universitario chileno debe apoyarse en un sistema de aseguramiento de la calidad y que la CNA es el organismo encargado de verificar y promover la calidad de las instituciones y de las carreras que estas imparten. En el año 2018, se promulga la Ley 21.091, con la cual, la acreditación pasa a ser obligatoria para todas las instituciones autónomas a partir del año 2020. Según la nueva Ley, la acreditación corresponde a la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad en los recursos, los procesos y resultados y al análisis de los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad y la coherencia con la misión y los principios institucionales. La Ley también establece tres procesos: acreditación institucional, acreditación de programas de pregrado y obligatoria para las carreras de Medicina, Odontología y todas las Pedagogías y la acreditación de programas de postgrado. Las dimensiones obligatorias de acreditación son docencia y resultados del proceso de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio, mientras que las dimensiones voluntarias son investigación, creación y/o innovación. La acreditación institucional podrá ser de excelencia (6 a 7 años), avanzada (4 a 5 años) o básica (2 a 3 años) y las instituciones no acreditadas quedarán sujetas a la supervisión del CNA durante tres años y no podrán impartir nuevas carreras, tampoco abrir nuevas sedes, aumentar sus vacantes ni matricular nuevos estudiantes salvo si se cuenta con autorización del CNA.

En esta investigación se plantea ¿en qué medida el sistema de acreditación chileno y, en concreto, la autoevaluación está modificando el estado de cosas existentes en las universidades?, ¿están aprendiendo las universidades? Se define como propósito contribuir a una mayor comprensión del papel de la autoevaluación y cómo ésta, contribuye al aprendizaje de las instituciones para lograr los avances y los niveles de acreditación esperados.

## Revisión de la literatura

El aprendizaje institucional lo entendemos como la capacidad de una institución para mejorar (*improve*) o incrementar (*enhance*) la calidad de su respuesta, ya sea proactiva o reactiva ante las necesidades y demandas del entorno. Las instituciones aprenden y dicho aprendizaje se manifiesta a través del aporte y transferencia del conocimiento de las

personas que son parte de la institución. En términos de Chiva, Ghauri & Alegre (2014), el aprendizaje organizacional es un “proceso a través del que las organizaciones cambian o modifican sus modelos mentales, reglas, procesos y conocimiento, manteniendo o mejorando lo que hacen” (p. 689). En este sentido, el aprendizaje organizacional implica cambios en la mentalidad y en las actitudes de las instituciones para adaptarse a ambientes cambiantes y condiciones de incertidumbre y mejorar (Chuah and Law, 2020). No obstante, el concepto de aprendizaje organizacional no puede entenderse sin poner en contexto algunas de las características diferenciales de estas instituciones, en ese sentido, Simons (2000) plantea que es posible identificar dos características propias de las organizaciones educativas: la primera es que todos los procesos que atienden se relacionan con el aprendizaje y, para el caso específico de las universidades, este proceso corresponde a la creación y transferencia del conocimiento; y la segunda, es que los tipos de *clientes* que atienden, realizan distintas demandas y todas requieren ser satisfechas considerando las características de los *clientes*.

El concepto de aprendizaje organizacional resulta relevante para las instituciones de educación superior dado que los responsables académicos, los profesores y el personal de administración y servicios pueden apoyarse en dicho aprendizaje para tomar decisiones, promover cambios, o implementar estrategias destinadas a mejorar (*improve*) o incrementar (*enhance*) la calidad de sus actuaciones, sin embargo, el campo de la educación superior no cuenta con un cuerpo de investigación empírica consolidado (Voolaid and Ehrlich, 2017), de modo que buena parte de las publicaciones disponibles sobre aprendizaje organizacional son sobre todo prescriptivas o anecdóticas y se centran sobre todo en conceptos como la evaluación de los estudiantes o profesores y la comparación entre instituciones o benchmarking (Dee and Leišytė, 2016).

El desarrollo de un aprendizaje organizacional es cada vez más relevante en educación superior en la medida en que las instituciones se enfrentan a un contexto más complejo e incierto, en este sentido, Senge, (2010) va más allá del aprendizaje de las instituciones y habla de “organizaciones inteligentes”, es decir, de organizaciones que, además de aprender, “expanden su capacidad de crear su futuro” (p. 214), para Senge, la supervivencia de la organización no basta, aunque en un primer momento sea necesario que la institución sobreviva, a esa condición de supervivencia Senge la denomina “aprendizaje adaptativo”, sin embargo, una organización inteligente debe también incorporar el “aprendizaje generativo” que es el que desarrolla la capacidad creativa.

El aprendizaje organizacional puede analizarse a partir del progreso observado en una institución en relación a sus expectativas; mientras que los objetivos y la política de calidad de la institución definen sus expectativas, la evaluación ayuda a comprender y delimitar su progreso. En los sistemas universitarios, las expectativas y el progreso institucionales son habitualmente analizados en términos de aseguramiento de la calidad, es decir, en términos de un proceso llevado a cabo por las instituciones “para establecer confianza entre los agentes de interés de que la oferta (entrada, proceso y productos) satisface expectativas o mediciones hasta alcanzar un umbral mínimo de requerimientos” (INQAAHE, 2021). El aseguramiento de la calidad de una institución de educación superior puede definirse a partir de prácticas intra-institucionales de seguimiento y mejora, y de prácticas inter o supra-institucionales (Vlăsceanu et al., 2007).

El aseguramiento interno de la calidad incluye una evaluación interna, habitualmente seguida (aunque no siempre) por una evaluación externa con una finalidad de acreditación. La evaluación interna o autoevaluación es un “proceso de revisión de la calidad emprendido por una institución para sus propios fines (con o sin la participación de pares externos)” (INQAAHE, 2021); desde el punto de vista de autores como Harvey (2005) y Kadhila & Lipumbu (2019), la autoevaluación potencialmente provoca un profundo impacto sobre la calidad de la educación que reciben los estudiantes, superior al que generan los procesos de evaluación externa, en este sentido, la autoevaluación representa la piedra angular de la educación superior mientras que la evaluación externa es necesaria para dar credibilidad a los resultados de la evaluación interna (Hassan, 2015). En la medida en que favorecen el aprendizaje que realizan las instituciones de educación superior por iniciativa propia, las prácticas intra-institucionales o de aseguramiento interno de la calidad concentran el interés de esta investigación, sin menoscabo del papel regulador que desempeña el aseguramiento externo de la calidad.

En el análisis del papel de la autoevaluación en el aprendizaje organizacional resulta fundamental poder determinar en qué medida una institución crea mecanismos para recoger información y transformarla en aprendizaje (Voolaid and Ehrlich, 2017), en ese proceso de aprendizaje organizacional, desde el conocimiento que proporciona la autoevaluación, factores como la cultura institucional, el liderazgo y la planificación estratégica juegan un papel fundamental en el desarrollo de un cambio sostenible en la educación superior.

Los distintos autores que han estudiado el aprendizaje organizativo coinciden en que la cultura de una institución es de gran importancia, pues influye tanto en el comportamiento individual como colectivo de los miembros de una institución, dicho en palabras de Schein (1993), el aprendizaje organizacional depende de la comprensión que los miembros de una organización tengan de la cultura de su organización y que el diálogo (por jerarquías, pares etc.) es la vía para que los miembros de una organización comprendan la cultura y las subculturas que se generan al interior de esta. Bapuji & Crossan (2004), en una revisión de distintas investigaciones, encontraron que la cultura es uno de los factores facilitadores del aprendizaje organizacional y que factores como la apertura, el liderazgo transformador, la participación en la toma de decisiones, la orientación al aprendizaje, la autonomía en las metas, el apoyo y la supervisión positiva de la organización a sus miembros favorecen el desarrollo de una cultura organizacional, así mismo Rueda y Acosta (2016) sostienen que se requieren cuatro condiciones para que el aprendizaje se desarrolle en las organizaciones: promoción de una cultura propicia para el aprendizaje, que es la relación del conocimiento compartido y la participación de los miembros para la solución de los problemas; la formación de los trabajadores; la claridad estratégica, que se refiere a los miembros de la institución que además de conocer, comparten la misión, visión y la estrategia de la institución y el soporte organizacional que supone el acceso a los recursos necesarios para que el conocimiento se divulgue y se comparta.

La planificación estratégica se vincula con el aprendizaje y la cultura institucional por la calidad con que se realiza el proceso de planificación, así se garantizan los resultados proyectados, lo anterior, supone una organización que se articula en torno a elementos como: un plan estratégico, el aprendizaje y el desarrollo tanto individual como colectivo, el cambio de cultura, entre otros, además de considerar los input como son el recurso humano, tecnología, normativa y estructura para que luego se transforme en resultados o productos previstos. En el caso de las instituciones de educación superior, la necesidad de contar con una planificación estratégica, les permite afrontar los desafíos que se impone no solo para permanecer en el tiempo, sino para agregarle valor a la función que les corresponde (Galarza López y Almuñías Rivero, 2015), la participación activa de los miembros de la institución en las distintas fases de la planificación estratégica resulta esencial para lograr un proceso efectivo y de calidad, donde el aprendizaje individual a través de la interpretación colectiva se transforme en aprendizaje grupal para luego instalarse en la cultura de la institución como aprendizaje organizacional (Lip Licham, 2005).

La presente investigación persigue analizar el proceso de aprendizaje organizacional que se desarrolla a partir de la autoevaluación institucional y, determinar el papel que en dicho aprendizaje, tienen las autoridades académicas, la cultura institucional y la planificación estratégica.

## **Método**

### ***Enfoque metodológico***

La investigación sigue un enfoque cualitativo, basada en la utilización de herramientas etnográficas (Green & Bloome, 1997). En concreto, la herramienta fundamental utilizada son los documentos, es decir, “artefactos estandarizados” que adoptan determinados formatos (Flick, 2009). En este caso, se trata de documentos de carácter oficial (Informes de Autoevaluación), en formato digital; pueden considerarse fuentes primarias dado que fueron documentos solicitados y recopilados por los propios investigadores. A dicha herramienta, cabe sumar la información oficial publicada en Internet sobre el proceso de evaluación seguido en Chile y sobre las universidades chilenas.

La utilización de este enfoque está plenamente consolidada en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo el estudio de Thomas and Znaniecki (1918) uno de los pioneros en el uso de documentos. Estos investigadores los consideraron “registros no diseñados” porque no fueron elaborados como parte de un proceso de investigación, sino que eran el producto de la vida cotidiana.

El diseño de investigación que ha permitido organizar y dar respuesta a las cuestiones de investigación, es un diseño de estudios de casos múltiples anidados o tipo 4, en la clasificación realizada por Yin (2014). Es un diseño múltiple porque estudia diferentes casos representados por los informes de autoevaluación, elaborados por las universidades chilenas y es anidado, porque analiza diferentes subunidades (macro categorías y categorías) en cada uno de los casos.

## ***Participantes***

La investigación se centró en una muestra de las 60 universidades chilenas existentes en la actualidad. La selección de cada universidad participante se realizó utilizando un tipo de muestreo deliberado (Patton, 2002), que implica en tomar un número determinado del universo por diferentes motivos, como la cómoda accesibilidad o por tener determinadas características o cumplir con ciertos requisitos necesarios para la investigación. Para este estudio, la elección deliberada se dio por tres motivos: primero, las universidades que a través de la ley de Acceso a la Información Pública autorizaron la revisión de sus informes de autoevaluación, para lo cual se envió solicitud formal a la CNA indicando solicitud de acceso a los informes de autoevaluación de las universidades chilenas, segundo, que las universidades cumplieran con el requisito de tener al menos 5 años de acreditación en el año 2016 que marcó el año de inicio de este estudio y por último que los informes de autoevaluación estuvieran completos y se pudieran codificar. Por tanto, esta investigación considera trabajar con una muestra invitada de 17 universidades que al 2016 estaban acreditadas por la CNA por un período de cinco, seis o siete años, y que aceptaron revisión de los informes de autoevaluación para este estudio. La muestra aceptante estuvo compuesta por 14 universidades: cinco universidades estatales y seis privadas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y tres universidades privadas creadas después del año 1981 de la Reforma a la Educación Superior, estas universidades no pertenecen al CRUCH.

## ***Instrumentos de recogida de información***

Los informes de autoevaluación recogen el proceso de autoevaluación llevado a cabo por las universidades de la muestra para realizar una revisión interna y crítica de la calidad, en el contexto de la revisión de la calidad externa (Harvey, 2006). A partir de las orientaciones de la CNA recogidas en la Guía para la autoevaluación, las universidades que se presentan a acreditación institucional diseñan la estructura del informe de autoevaluación que se presentan por capítulos; el primer capítulo entrega una reseña de la institución, la identidad, la Misión y Visión, las definiciones estratégicas institucionales, y sus principales hitos respecto a anteriores procesos de acreditación. Los siguientes capítulos abordan áreas comunes, estos apartados tienen mayor desarrollo y corresponden a las áreas de acreditación obligatoria (según ley 20.129) que son Gestión Institucional y Docencia de Pregrado, adicionalmente las universidades que someten a acreditación las áreas voluntarias de Investigación, Docencia de Postgrado y Vinculación con el Medio presentan desarrollo de estos ámbitos de la misma forma que las áreas obligatorias; en general los informes finalizan con un capítulo referido a los planes de mejora institucional de forma extendida y en el menor de los casos de forma resumida. Otros elementos comunes que merecen ser destacados son que estos informes se estructuran en función de sus propios lineamientos más los criterios definidos por la CNA y que recogen la opinión de los informantes claves o grupos de interés que participaron en las distintas instancias del proceso de autoevaluación (alumnos, egresados, directivos académicos, administrativos, empleadores y socios comunitarios).

Para obtener información actualizada de cada universidad se consultó la página web de las instituciones, como también el sitio web del Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Superior, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) y el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). Para obtener información del sistema de acreditación en Chile, se revisó la literatura nacional e internacional, sitios web oficiales de la CNA, el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Ley 20.129 del 2006 con sus modificaciones en la ley 21.091.

## ***Categorías de análisis***

La información recogida se organizó para su análisis en categorías que pretendían reducir la información recogida y facilitar así su interpretación. Las categorías se fundamentaron teóricamente a partir de la literatura referida a procesos de autoevaluación e informes de autoevaluación. El sistema de categorías elaborado incluye cuatro macro categorías, con sus categorías (y definiciones) y códigos. Con la finalidad de comprobar la validez de dicho sistema, se realizó un estudio piloto con dos informes de autoevaluación correspondientes a una universidad privada y otra estatal. La matriz de categorías se revisó varias veces tras aplicarlo a los dos autoinformes, la versión final de la matriz de categorías incluyó, a modo de ejemplo, textos correspondientes a los dos autoinformes para facilitar la codificación de los restantes autoinformes.

Una vez revisada la matriz de categorías, se realizaron diferentes ensayos destinados a comprobar la eficacia de las



diferentes técnicas de análisis descriptivas y relacionales que ofrece el software NVivo12. Se incorporaron nuevos ajustes a la matriz de categorías, que posteriormente se aplicó en los 12 informes de autoevaluación restantes.

La codificación de los autoinformes se llevó a cabo por tres codificadores; dos de ellos, ajenos al proceso de creación de la matriz de categorías. Una vez que se codificó la totalidad de los informes de autoevaluación, se hizo una revisión general de la codificación en los informes de autoevaluación para detectar errores de codificación.

La información, una vez codificada, fue analizada siguiendo un *análisis cualitativo de contenido* (Mayring, 2004). El proceso de análisis se diseñó en tres niveles, el primer nivel permitió extraer el contenido de las cuatro macro categorías y 21 categorías, el número de referencias codificadas para cada categoría y la presencia de la categoría en cada informe de autoevaluación revisado, luego se tomaron las referencias y se caracterizaron utilizando el software NVivo, dicha caracterización permitió identificar y describir los elementos que están presentes en los informes de autoevaluación de las universidades. El segundo nivel de análisis exigió comprobar la relación entre categorías, para lo cual se utilizó la matriz de codificación de NVivo, en este caso la relación se obtuvo cruzando las referencias codificadas de las características de las categorías, luego para cada relación se extrajo un párrafo que representa la relación de uno de los informes de autoevaluación revisados. El tercer nivel de análisis estableció la relación entre categorías considerando el atributo de la personalidad jurídica, es decir institución estatal o privada. Para los tres niveles de análisis se construyeron tablas Excel para representar la presencia de la categoría en los informes y la caracterización de las categorías. En este nivel se construyeron tablas para determinar la relación entre las categorías y el atributo de personalidad jurídica y resumir los temas que abordan las universidades en las distintas categorías.

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis cruzado de las categorías «autoevaluación» y «aprendizaje organizacional» muestran una relación entre el análisis interno que realizan las instituciones –autoevaluación- y su capacidad para reconocer fortalezas y debilidades, con implicaciones en los procesos de evaluación, acreditación y/o planificación estratégica (Tabla 1). Las categorías que alcanzan una mayor frecuencia ( $f_i > 9$ ,  $> 64\%$ ) están relacionadas con el compromiso y la responsabilidad de las autoridades académicas en el proceso de autoevaluación y el liderazgo que asumen al definir la estrategia, los lineamientos y los focos de interés en el proceso de autoevaluación. Dicho compromiso se manifiesta en la declaración explícita de responsabilidad que hacen las autoridades frente al proceso de autoevaluación, su capacidad para implicar a la comunidad en la recogida de información, la tarea de entregar las orientaciones, lineamientos y focos estratégicos para llevar a cabo el proceso de autoevaluación y la declaración política de hacerse cargo de los resultados del análisis interno, ejemplo de lo expuesto en extracto de informe de autoevaluación que se presenta a continuación de una universidad privada que pertenece al CRUCH.

*El Comité Estratégico de Acreditación Institucional, conformado por el Rector, Prorector, Secretario General y los Vicerrectores, fue la instancia responsable de la conducción del proceso y sus resultados. A este nivel se llevaron a cabo las definiciones estratégicas del trabajo, los lineamientos y los énfasis en cuanto a los temas a tratar. Además, fue responsabilidad del Rector y su equipo directivo motivar a la comunidad a participar ([Univ. 14 ], p. 40).*

Por el contrario, no se observa relación entre el liderazgo de las autoridades en el proceso de autoevaluación y el uso de información válida para llevarlo a cabo. Las universidades realizan análisis crítico de sus actividades a partir de información que se recoge por distintos canales e instrumentos (cuestionarios, focus group, encuestas, estudios de tendencias, de opinión, análisis de los indicadores de progresión, entre otros), sin embargo, los autoinformes no reflejan claramente la integración de la información recogida en la toma de decisiones de las autoridades. Dicho de otra forma, los datos no se utilizan necesaria y formalmente para aprender o mejorar institucionalmente; para tomar decisiones, se valora mucho más el conocimiento y la experiencia que las autoridades académicas tienen sobre la institución.

Los datos de la Tabla 1 también vienen a indicar que la comunidad universitaria no participa en la definición de responsabilidades en el proceso de autoevaluación, en la definición de las estratégicas, los lineamientos y los focos de interés en el proceso de autoevaluación ( $f_i = 0$ ). Los distintos grupos de interés participan en la autoevaluación y proporcionan datos, pero los cambios y/o las decisiones de las autoridades no se basan en dichos datos. El análisis crítico realizado y descrito en los autoinformes no siempre se apoya en instrumentos y en los datos que aporta la

comunidad; en la toma de decisiones no se observa una verdadera integración entre lo que piensa la comunidad y los datos obtenidos.

**Tabla 1. Referencias codificadas en la relación de Autoevaluación y Aprendizaje Institucional en los informes de autoevaluación de universidades en estudio.**

RELACIÓN LIDERAZGO DEL CAMBIO CON ANALISIS INTERNO	Liderazgo asociado a un análisis crítico de sus procesos respecto de la Misión	Liderazgo asociada a un ejercicio de evaluación interna	Compromiso de las autoridades es institucionales para liderar el proceso de análisis interno	El análisis crítico se realiza con información valida y se gestiona a través de distintas vías	El proceso de análisis crítico y reflexivo obedece a un proceso planificado	La autoevaluación es un proceso que requiere la participación de toda la comunidad	La autoevaluación está asociada a competencias internas de la institución
Declaración explícita del liderazgo y responsabilidad de las máximas autoridades para el proceso de autoevaluación.	2	2	11	0	13	0	1
El liderazgo asociado a la capacidad de implicar a la comunidad universitaria a participar del proceso.	1	1	10	0	7	0	1
Responsables de entregar las definiciones estratégicas, los lineamientos y los focos del proceso de autoevaluación	1	1	9	0	9	0	2

Las universidades chilenas han progresado y mejorado en sus competencias internas para llevar a cabo el análisis crítico y reflexivo de sus procesos de aseguramiento de la calidad y para la planificación estratégica, esto les ha permitido identificar sus avances, sus fortalezas y las debilidades respecto de los propósitos institucionales y de acuerdo con sus capacidades y recursos, definir la estrategia para alcanzar sus objetivos planteados. Lo anterior queda de manifiesto en la formalización y sistematización del proceso de análisis que se demuestra en la planificación y en el programa de trabajo para estos efectos que contempla tanto las principales actividades a realizar como los responsables de su ejecución. Cada una de las etapas del proceso de análisis es respaldado por evidencias de las acciones que se realizan tales como reuniones con distintos grupos de interés, *focus group*, aplicación de encuestas, jornadas, entre otras. Dichos progresos se evidencian en el fragmento del informe de autoevaluación de una de las universidades chilenas.

Comité Ejecutivo Constituido por la Vicerrectora Académica, el Director de Planificación y Análisis Institucional y la Directora de Acreditación Institucional. Este Comité estuvo a su cargo las tareas de planificar, conducir y difundir el PEI, velando por una amplia participación y representatividad de los distintos estamentos. Además, este debió ser



nexo entre los distintos niveles y actores del proceso, asistir a las distintas comisiones, informar al Comité Estratégico, focalizar el análisis y consolidar los resultados. El permanente monitoreo y control de gestión del proceso de autoevaluación, en términos de objetivos y plazos, fue también responsabilidad de este Comité ([Univ. 3], (p. 34).

El análisis cruzado de las categorías «planificación estratégica del cambio» y «disposición al cambio» nos permitió determinar el aprendizaje que han tenido que realizar las universidades chilenas para afrontar los cambios internos y adaptarse a nuevas normativas y a las exigencias que les impone la sociedad. Su disposición al cambio se fundamenta en los resultados de los análisis internos y del entorno o los estudios de tendencias (Tabla 2), pero se apoyan escasamente en las alianzas con otras universidades para identificar buenas prácticas, y se evidencia en la decisión de revisar, cambiar o modificar sus funcionamientos como organizaciones, dichos cambios son incorporados en la planificación estratégica para lograr las transformaciones que se desean para la institución.

**Tabla 2. Referencias codificadas de la relación de Planificación Estratégica para el cambio con Disposición al Cambio en los informes de autoevaluación de las universidades en estudio.**

RELACIÓN DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL CAMBIO CON DISPOSICIÓN AL CAMBIO	Disposición a revisar y modificar su funcionamiento y normativa frente a nuevos desafíos.	Disposición a vincularse con otras instituciones para buscar buenas prácticas que pueda incorporar	La disposición al cambio se evidencia en la Planificación Estratégica	Muestra capacidad de renovarse de acuerdo a las demandas del entorno
Asociado a un proceso de planificación estratégica para lograr los cambios deseados.	11	1	10	6
Asociado al análisis del entorno interno y externo, de tendencias, de implicancias para la toma de decisiones frente a un objetivo	8	1	8	8

Los principales cambios que han enfrentado las universidades están relacionados con la estructura organizacional y de gobierno para responder a un principio de participación de los distintos estamentos de la comunidad y a crear o reestructurar ciertas vicerrectorías y direcciones para responder a los nuevos desafíos. También se consideran cambios en la normativa y política que las regula para lograr mayor eficiencia y una gestión centralizada con grado de descentralización en las unidades académicas. A continuación, un extracto del informe de autoevaluación que da cuenta de la disposición al cambio.

Una de las primeras medidas fue el estudio y luego la implementación de una nueva Estructura Orgánica, dejando como núcleo central del diseño las unidades misionales de la Institución. Estas modificaciones estructurales y funcionales han significado la introducción de una mayor sinergia en la estructura, de modo de enfrentar los problemas de la gestión institucional con una organización más pertinente, proporcional y adecuada a los nuevos tiempos, para cumplir los objetivos del Plan Estratégico Institucional. ([Univ. 6], p. 39)

Los informes de autoevaluación revisados incluyen planes de mejora; el análisis de los planes de mejora a partir del cruce de las categorías «planes de mejora» y «planificación estratégica del cambio», permitió determinar hasta dónde llegan estas universidades a la hora de concretar los resultados de los ejercicios de análisis críticos, evaluación, acreditación y planificación estratégica, así como de los cambios que están dispuestas a realizar en sus instituciones (Tabla 3). En la revisión de los planes de mejora se constata coherencia entre los planes de desarrollo institucional, las debilidades identificadas en los procesos de análisis interno, las temáticas que aborda el plan de mejora y las acciones comprometidas para resolver las debilidades detectadas. Las acciones de los planes de mejora están orientadas a atender las debilidades y fortalezas que se detectan en los procesos de autoevaluación, en resolver las observaciones

que se han recibido en los procesos de acreditación anteriores y para atender brechas detectadas en el cumplimiento de los objetivos estratégicos; las acciones antes mencionadas dependiendo del alcance y profundidad están incorporadas en la planificación estratégica o bien están asociadas al análisis del entorno, de tendencias e implicancias para la toma de decisiones. El aprendizaje realizado por las universidades chilenas en términos de vincular autoevaluación y planificación queda expuesto en la relación de *planes de mejora* con la *planificación estratégica del cambio* como se muestra en la Tabla 3. No obstante, una revisión de los planes de mejora muestra que, a la hora de concretar las mejoras y los cambios, no hay suficiente información sobre los responsables de gestionar los cambios, los recursos asociados a los cambios o a las mejoras; tampoco hay fechas comprometidas que concreten las actuaciones previstas ni se evidencian acciones de seguimiento y control de dichas actuaciones.

**Tabla 3. Referencias codificadas de la relación de Planes de Mejora con Planificación estratégica del cambio en los informes de autoevaluación de universidades en estudio.**

<b>RELACIÓN DE PLANES DE MEJORA CON PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL CAMBIO</b>	Asociado a un proceso de planificación estratégica para lograr los cambios deseados.	Asociado al análisis del entorno (interno y externo), de tendencias, de implicancias para la toma de decisiones frente a un objetivo
Asociado al compromiso de mejora continua de los procesos.	0	0
Contempla acciones de aseguramiento y control al Plan de Mejora.	0	0
Contempla acciones que tienen asociados recursos, responsables y fechas comprometidas.	0	0
Representa las acciones para atender a las debilidades detectadas en distintos procesos	10	10

## Discusión y Conclusiones

Las universidades chilenas como resultado de su proceso de autoevaluación se han implicado en un proceso de aprendizaje institucional. Este aprendizaje se evidencia en el análisis crítico y reflexivo sobre los procesos de aseguramiento de la calidad, el compromiso de las autoridades académicas para liderar dicho aprendizaje y la disposición al cambio. Los hallazgos de esta investigación vendrían a confirmar este supuesto, dado que las universidades chilenas han aprendido y lo han evidenciado con la implementación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad a través de procesos de autoevaluación, que han aplicado, sistematizado y perfeccionado. La experiencia que se ha ganado en el ámbito de la evaluación se ha traducido en aprendizajes importantes para las universidades en Chile que han impactado positivamente en el fortalecimiento de procesos académicos, administrativos, financieros, en sus políticas y normativas. Las universidades han debido revisar, fortalecer e integrar los sistemas informáticos para contar con información válida y oportuna que les permita tomar decisiones sobre los principales procesos e indicadores de gestión; también han debido atender a sus infraestructuras y equipamientos para mejorar el servicio académico a los estudiantes. En términos de Senge et al. (2012), los cambios introducidos en las universidades chilenas pertenecen al «dominio de la acción» o de la «arquitectura organizacional», dado que su aprendizaje organizacional se ha traducido en lineamientos, nuevas regulaciones o modificaciones en los procesos académicos y administrativos.

Los hallazgos del estudio indican que los responsables de las universidades chilenas, es decir sus líderes, toman iniciativas para afrontar las debilidades detectadas en los procesos de autoevaluación. Los informes de autoevaluación de las universidades chilenas evidencian la existencia de liderazgos ejercidos por las autoridades académicas, que muestran disposición para hacerse cargo de los resultados de los procesos de análisis, tienen en cuenta y resuelven las observaciones derivadas de los procesos de acreditación anteriores. En este sentido, el aprendizaje organizacional realizado en las universidades chilenas está vinculado con el liderazgo ejercido por las autoridades académicas. Estos resultados se corresponden con las conclusiones del estudio de Voolaid and Ehrlich (2017), realizado en dos

universidades de Estonia, que señalan que “muestras de todos los grupos del personal estiman que el liderazgo de las instituciones de educación superior es el aspecto más relevante del aprendizaje organizacional” (p. 351). De igual modo, para Polyakov et al. (2020), el papel que juega el liderazgo es una constante entre las 50 universidades que lideran el ránking QS en los informes de 2020 y 2021 dado que garantiza la competitividad de la institución y es un factor decisivo para su sostenibilidad.

La cultura es el conjunto de normas, creencias y prácticas que resultan de la interacción de los miembros de una organización y también de la influencia que tiene el entorno en esta, ambos elementos definen un modo particular de hacer las cosas (Gairín Sallán, 2000). Los distintos autores que han estudiado el aprendizaje organizativo coinciden en que la cultura de una institución es de gran importancia, pues influye tanto en el comportamiento individual como colectivo de los miembros de una institución, por lo tanto, el aprendizaje de las organizaciones está fuertemente influido por sus directivos y por sus líderes. Los hallazgos de nuestra investigación muestran que las universidades chilenas han desarrollado una cultura favorable para el aprendizaje institucional. Los informes de autoevaluación evidencian que sus autoridades han promovido una cultura de la calidad que está asociada a la flexibilidad para atender las debilidades derivadas de los procesos de autoevaluación y realizar ajustes cuando es necesario, promoviendo la mejora continua. En un estudio realizado en universidades portuguesas, en el que se encuestaron 1,661 profesores y 339 miembros del personal de administración y servicios, se comprobó que en opinión de estos colectivos una de las consecuencias principales que se derivan de la autoevaluación es el desarrollo de una perspectiva de la calidad como cultura, en la medida en que la autoevaluación promueve la mejora de la calidad de la institución y crea un ambiente favorable a la innovación (Cardoso, S., et al., 2019). De igual modo, los resultados obtenidos se corresponden con la formulación de Kadhila and lipumbu (2019) de que “los sistemas de aseguramiento interno de la calidad son muy importantes cuando promueven una cultura de la calidad y tienen un impacto directo sobre el incremento del éxito y la experiencia de aprendizaje del estudiante” (p. 17).

La cultura institucional que está en la base de los procesos de aprendizaje organizacional de las universidades estudiadas muestra, sin embargo, dos carencias importantes: está apoyada en unas prácticas en las que la información recogida en el proceso de autoevaluación no siempre sustenta las fortalezas y debilidades identificadas en los informes de autoevaluación. Esta problemática podría explicarse a partir del argumento de que las universidades no diseñan planes y cuentan con unas pocas estructuras escasamente consolidadas que les permitan utilizar la información para la mejora (Blaich and Wise, 2010). Estos investigadores, tras analizar diferentes instituciones de educación superior de Indiana (EE.UU), llegaron a la conclusión de que tales instituciones

contaban con estructuras para hacer frente a la acreditación, el desarrollo del profesorado, la permanencia, la admisión y la matriculación, la orientación y otras funciones ordinarias. Sin embargo, la utilización de los resultados de la evaluación para la mejora no una era función habitual de las instituciones de educación superior (p. 71).

La cultura institucional se ha construido con una escasa implicación de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones. Este aspecto merece especial atención en la medida en que el aprendizaje organizacional que se deriva de los procesos de autoevaluación no ha conducido a lo que Senge et al. (2012) denominan «el ciclo del aprendizaje profundo» (el segundo componente del aprendizaje organizacional), un proceso de aprendizaje individual y de equipo que comienza con la toma de conciencia y la construcción de sensibilidades, genera actitudes y creencias, desarrolla habilidades y capacidades y retorna a la toma de conciencia y la construcción de sensibilidades. Como sugiere el estudio de Liu y Liu (2018), desarrollado en tres universidades de Ontario (Canadá), “la amplitud con que tiene lugar el aprendizaje organizacional [en las tres universidades] parece depender de la implicación de equipos e individuos con el nuevo marco [institucional] y de los resultados de esos equipos e individuos” (p. 40). En términos de Bolívar (2001), las autoridades académicas no han ejercido un «liderazgo facilitador» capaz de desarrollar una cultura de colaboración entre los miembros de su organización.

El aprendizaje organizacional de las universidades chilenas también se evidencia a través de la identificación de debilidades y amenazas que se abordan a partir de una planificación estratégica destinada a lograr por un lado los objetivos que se han planteado y por otro lado mantener y fortalecer la sustentabilidad institucional. Las universidades al realizar su planificación estratégica, en la que definen los objetivos institucionales, realizan un diagnóstico de las condiciones externas y de los recursos institucionales, identifican las capacidades internas disponibles y definen el seguimiento y control de la implementación de las estrategias comprometidas. El resultado de dicho ejercicio es una planificación estratégica institucional que da cuenta de la capacidad de una institución de aprender de sus prácticas,

de sus resultados y de situarse en una senda de mejoramiento continuo en todos los procesos que atiende (Rodríguez y Pedraja, 2009).

Los hallazgos de la investigación realizada vendrían a señalar que las universidades chilenas han aprendido a partir de la evaluación interna; dicho aprendizaje se evidencia en la coherencia que muestran las debilidades y amenazas detectadas en los procesos de autoevaluación y de evaluación externa, y el abordaje que se les da en la planificación estratégica institucional. Los informes de autoevaluación de las universidades de este estudio dejan de manifiesto cómo han enfrentado los cambios internos para poder adaptarse a un nuevo escenario que les impone nuevas normativas y exigencias. Los resultados de los ejercicios de autoevaluación y de acreditación han sido el principal insumo para la planificación de los cambios que han debido incorporar. Las debilidades identificadas en dichos procesos se incorporan tanto en la planificación estratégica como en los planes de mejora según corresponda, así como los resultados de los análisis del contexto externo, de las tendencias del sistema universitario y las necesidades del contexto laboral. No obstante, el proceso de aprendizaje institucional en el que están inmersas las universidades chilenas presenta aún aspectos clave susceptibles de mejora, tales como la utilización de la información para sustentar las fortalezas y debilidades o la identificación y priorización de las áreas de mejora y la implicación de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones. En términos del mapa conceptual elaborado por Senge et al. (2012), las universidades chilenas han desarrollado una «arquitectura organizacional» pero no un «ciclo de aprendizaje profundo».

## Referencias bibliográficas

- Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/1350507604048270>
- Blaich, Ch. B., & Wise, K.S. (2010). Moving from Assessment to Institutional Improvement. *New Directions for Institutional Research, Assesment Suplement*. Winter, 67-78.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 4.
- Cardoso, S., Rosa, M.J., Videira, P. & Amaral, A. (2019). Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
- Chuah, K.B., & Law, K.M.Y. (2020). What Is Organizational Learning? In K. M.Y. Law and K. B. Chuah (Eds.), *Project Action Learning (PAL) Guidebook: Practical Learning in Organizations* (pp. 3-14). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23997-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23997-8_1)
- Chiva, R., Ghauri, P., & Alegre, J. (2014). Organizational learning, innovation and internationalization: A complex system model. *British Journal of Management*, 25, 687-705.
- Dee, J.R., & Leišytė, L. (2016). Organizational Learning in Higher Education Institutions: Theories, Frameworks, and a Potential Research Agenda. In M.B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 31*, (pp. 275-347). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_6)
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flores Mavil, M.A. (2013). *The internal quality assurance as an instrument for the integration and improving of higher education. Analysis of best practices in the European Union and Latin America* [Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129473/mafm1de1.pdf?sequence=1>
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31–85.
- Galarza López, J. y Almuiñas Rivero, J. L. (2015). La gestión de los riesgos de planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 45–53.

Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In Flood, J., Heath, S.B. and Lapp, D. (Eds.). *A Handbook for Literacy Educators: Research on Teaching the Communicative and Visual Arts* (pp. 1-12). Macmillan.

Hassan, K.E. (2015, 2-4 de mayo). *Measuring effectiveness of internal quality assurance (institutional research) units in universities: empowering higher education institutions through information sharing and improved governance*, paper presented at the World Bank Group/Centre for Mediterranean Integration Conference, Beirut.

Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the United Kingdom. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–76.

Harvey, L. (2006). Understanding quality. In Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work* (Section B 4.1-1). Brussels European University Association and Raabe Academic Publishers.

INQAAHE (2021). *Internal Quality Glossary*. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm>

Kadhila, N. & lipumbu, N. (2019). Strengthening internal quality assurance as a lever for enhancing student learning experiences and academic success: lessons from Namibia. *Quality in Higher Education*, 25 (1), 4-20. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1597424>

Karakhanyan, S. and Stensaker, B. (Eds.) (2020). *Global Trends in Higher Education Quality Assurance. Challenges and Opportunities in Internal and External Quality Assurance*. Brill.

LEY 21.091 Sobre Educación Superior. Ministerio de Educación (2018). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=1118991&f=2018-05-29&p=>

Lip Licham, C. (2005). La planificación estratégica como aprendizaje. *Revista Medica Herediana*, 16(1), 46–57.

Liu, Q. & Liu, L. (2018). Exploring organisational learning in universities' responses to a quality assurance reform: experiences from Ontario, Canada. *Quality in Higher Education*, 24(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1429077>

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke. (Eds.) *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266-269). Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Polyakov, M., Bilozubenko, V., Korneyev, M., & Nebaba, N. (2020). Analysis of key university leadership factors based on their international rankings (QS world university rankings and times higher education). *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 142–152. [https://doi.org/10.21511/ppm.18\(4\).2020.13](https://doi.org/10.21511/ppm.18(4).2020.13)

Rodríguez, E., y Pedraja, L. (2009). El Proceso de dirección estratégica en las instituciones universitarias. En N. Fleet (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (CNA-Chile, pp. 97–115). Comisión Nacional de Acreditación.

Rueda, I., y Acosta, B. (2016). Relación entre plan estratégico y el aprendizaje organizacional como elemento de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. *Economía y Negocios*, 7(1), 84. <https://doi.org/10.29019/eyn.v7i1.254>

Schein, E. H. (1993). On Dialogue, Culture, and Organizational Learning What Is the Problem and Why Is Dialogue Essential? *Organizational Dynamics*, 22(4), 27–37.

Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2ª ed.). Granica.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.

Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación. (2021). Instituciones de Educación Superior en Chile.

Simons, P.R.J. (2000). Escuelas que aprenden y profesores que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (847-869). I.C.E. Universidad de Deusto.

Thomas, W. I. and Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. University of Chicago Press.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D., (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621>, acceso 31 de agosto de 2021.

Voolaid, K. and Ehrlich, U. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354.

Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. (5th ed.). Sage. 282 pages. (ISBN 978-1-4522-4256-9).

**Fecha de recepción:** 23-2-2022

**Fecha de aceptación:** 25-3-2022