

Metaevaluación de la percepción de los participantes del proceso de autoevaluación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, programa de Derecho*

Meta-evaluation of the perception of participants in the self-evaluation process at the University of San Buenaventura, in Bogotá, law program

*Juan Carlos Córdoba Rodríguez***

Fecha de recepción: 20/01/2016

Fecha de aprobación: 10/03/2016

Resumen

Las instituciones educativas en su constante búsqueda de mejorar, utilizan diversas estrategias de Crecimiento, una de las estrate-

* Artículo de investigación científica que da cuenta del proceso de autoevaluación del programa de Derecho de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Los resultados contenidos en este informe son producto de una indagación sistemática utilizada como tesis, opción de grado de maestría del autor.

** Profesor universitario de tiempo completo de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, del Centro Bonaventuriano de Lenguas y Culturas en el área de Inglés como lengua extranjera. Magíster en Educación de la universidad de los Andes, especialista en Educación Bilingüe de la Universidad El Bosque y licenciado en Educación Básica con énfasis en Inglés. Candidato a especialista en Finanzas y Negocios Internacionales de la Universidad de la Cámara de Comercio. Certificado internacionalmente en Escritura Académica e Inglés de Negocios por la Universidad de Berkeley en California, e Inglés Legislativo por Nashville Communitie Collegue. También cuenta con amplia experiencia en investigación; ha participado en proyectos reconocidos a nivel nacional tales como: coinvestigador en el Proyecto ratificador de los estándares de calidad para la enseñanza de inglés. Investigador principal en el Proyecto de adopción del método del caso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera entre otros. Jcordoba@usbog.edu.co

gias más comunes de mejora es entrar en un proceso de acreditación y el primer paso de esta técnica generalmente es autoevaluarse. Una pregunta frecuente es qué tan eficiente es la autoevaluación y cómo la perciben los evaluados por eso el objetivo principal de esta investigación fue metaevaluar el proceso de autoevaluación a través de la percepción de sus participantes. Se utilizaron tres elementos para la recolección de la información: Encuesta, entrevista y análisis documental. La información recolectada se codificó y categorizó a través de la lista de chequeo de los principios de valoración para medir evaluaciones. Los resultados aprecian el proceso autoevaluación desde 5 perspectivas diferentes: 1) *indagación sistemática*, 2) *competencia del evaluador*, 3) *integridad y/o honestidad*, 4) *respeto por los interesados*, 5) *Responsabilidad por el público y el bienestar en general*.

Palabras clave

Metaevaluación, autoevaluación, percepción, indagación sistemática, competencia del evaluador integridad y/o honestidad, respeto por los interesados, responsabilidad por el público y bienestar en general.

Abstract

Educational institutions in their constant quest to improve growth employ various strategies, one of the most common strategies to improve is to be certified by an external organization and the first step of this technique is a self-evaluation, generally. Frequent questions are how effective a self-evaluation is and how people being evaluated perceive it. So the main objective of this research was meta-evaluate the self-evaluation process through the perception of its participants. Survey, interview and documentary analysis: three elements for the collection of information were used. The information collected was codified and categorized through *Guiding Principles Checklist for Evaluating Evaluations*. Results appreciate the self-evaluation process from 5 different perspectives: 1) systematic inquiry,

2) Competence, 3) integrity and honesty, 4) respect for people 5) Responsibility for general and public welfare.

Keywords

Meta-evaluation, self-evaluation, perception, systematic inquiry, competence integrity and honesty, respect for people, responsibility for general and public welfare.

Introducción

El propósito de este artículo es presentar los resultados de la metaevaluación realizada al proceso de autoevaluación del programa de derecho de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Los resultados contenidos en este informe son producto de una indagación sistemática utilizada como tesis, opción de grado de maestría¹ del autor.

La acreditación es reconocimiento externo a la alta calidad de los procesos académicos y administrativos que se llevan a cabo en las universidades y es una de las estrategias utilizadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) para demostrarlo. Esta es una forma de indicar a todos los *stakeholders* (grupos de interesados), internos y externos, qué tan competitiva es la Universidad y los servicios que presta.

La Universidad de San Buenaventura entiende la importancia de este reconocimiento por parte de la sociedad en general y está dispuesta a someterse a este proceso de evaluación externo, en este caso a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que es una institución colombiana creada como componente del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) cuyo fundamento misional es:

1 Maestría en Educación con énfasis en Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de los Andes.

«Contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos». CNA (s. f.).

El primer paso para obtener una acreditación externa es la autoevaluación, la cual tiene como propósito determinar en qué estado está la universidad, analizar sus procesos y generar un plan de mantenimiento y/o mejoramiento. Un sistema de autoevaluación permite señalar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por los programas, es una herramienta esencial para mostrarle a la comunidad la calidad de los programas académicos y de sus ofertas. Además, es un requisito para los programas con acreditación de alta calidad.

El objetivo de este proyecto fue metaevaluar el proceso de autoevaluación a través de la percepción de los participantes (estudiantes, profesores y administrativos) de una de las características de los lineamientos de acreditación. Los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado es en palabras de Ramírez, Gartner, Bernal, Zapata, Vallejo, Prieto & Langebake (2012). «Un documento que contiene los lineamientos para el proceso de acreditación de programas académicos de pregrado». Este instrumento contiene nueve factores que sirven de referentes para valorar la calidad de los diferentes procesos que se realizan en la IES, cada factor está compuesto por diversas características de calidad. En este proyecto se evaluó el *factor de procesos académicos, característica 22 evaluación y regulación del programa* Ramírez, et al. (2012. p, 32). Este análisis permite que los encargados de la autoevaluación y los integrantes de la comunidad académica puedan identificar debilidades y fortalezas que, a su vez, son percibidas por los participantes del proceso. Así, es posible mejorarlo, generar mayor confianza en los resultados de la evaluación

y fortalecer la cultura de autoevaluación en los integrantes de la comunidad académica (administrativos, profesores, estudiantes, egresados y empleadores).

Metodología

El objetivo principal de este estudio fue determinar la percepción de los participantes sobre el proceso de autoevaluación del programa de Derecho de la Universidad de San Buenaventura de acuerdo con cinco principios de evaluación avalados por la Asociación Americana de Evaluación (AEA, American Evaluation Association). Para estudiar la percepción que los participantes tienen de la autoevaluación del programa, se utilizó información cualitativa. Esta información se obtuvo a través de tres instrumentos y se procesó a través de la lista de chequeo de los principios de evaluación para valorar evaluaciones (*Guiding Principles Checklist for Evaluating Evaluations*; Stufflebem et al., 2005). Con esta lista se contrastó la información recogida con los estándares de calidad propuestos en los principios de evaluación. A través del uso de este instrumento –diseñado, probado y validado previamente para este tipo de evaluación– se buscó organizar la información relacionada con la percepción de los participantes de los criterios a evaluar, lo cual evitó que los instrumentos ofrecieran orientaciones erróneas que desviarán el objetivo de la investigación.

El instrumento permitió realizar una evaluación vertical de cada criterio individualmente y, también, fue posible hacer una evaluación horizontal de todos los criterios para cada uno de los cinco principios. Además, se sacó el mayor provecho posible de la información para enterar a los interesados de las percepciones de los participantes del estado actual de la autoevaluación, sus fortalezas y debilidades; y hacerlos conscientes de dimensiones de la evaluación sobre las cuales no habían reflexionado.

Participantes

La valoración que se les hizo a los participantes fue acerca de su percepción en torno al proceso de autoevaluación del programa de Derecho de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. El cliente principal de la autoevaluación es la Universidad, representada principalmente por el grupo de administrativos, quienes están a cargo de tomar decisiones sobre el rumbo que debe tomar el programa. En la propuesta de evaluación, se identificaron cinco posibles grupos de interesados: administrativos, profesores, estudiantes, egresados y empleadores, de los cuales solo los tres primeros fueron reales para esta metaevaluación, puesto que el programa de Derecho no tenía egresados ni practicantes en el momento de realizar esta evaluación.

La participación del evaluador fue total y completamente activa, a diferencia de los otros grupos. Del grupo de administrativos participaron los tres integrantes de este grupo; la participación de este grupo fue buena y activa. En el grupo de los estudiantes, participaron 67 de 120, el 56 %. Inicialmente, este grupo se mostró renuente a participar, pero, posteriormente, lo hicieron de manera activa y honesta. El último grupo, y el más renuente a participar, fue el de los profesores: de este grupo 10 de 54, 18,51 %, colaboraron con este proceso.

Métodos de recolección

Las herramientas de recolección de información consignadas en las listas de chequeo fueron: la entrevista, el análisis documental y la encuesta.

La primera herramienta de recolección de información para este documento fue la entrevista. Este instrumento permitió recolectar información sobre los valores, opiniones y percepciones del evaluador. Dicha entrevista fue semi-estructurada con preguntas abiertas que guiaron su desarrollo. Se escogió este tipo de entrevista espe-

cífico, dado que permitió tener una conversación espontánea con el entrevistado, así como capturar los elementos verbales y no verbales de la misma. La entrevista fue concertada con el evaluador en las instalaciones de la universidad durante uno de sus espacios libres; fue una conversación parcialmente guiada con el evaluador en la cual se discutieron temas relacionados con los siguientes cinco aspectos: investigación sistemática, desempeño competente, integridad y/o honestidad, respeto por la gente, responsabilidad con el público en general y el bienestar común, propuestos por AEA (2004). Las preguntas se dividieron en tres grandes grupos: en el primero, preguntas relacionadas con su formación y experiencia profesional; en el segundo, concepciones del evaluador acerca de la evaluación y, en el último, el proceso de evaluación del programa.

La siguiente herramienta fue el análisis documental, en palabras de Rubio, L. (s. f.) «es un proceso intelectual mediante el cual extraemos unas nociones del documento». Para este proceso de evaluación, se analizó el documento primario, el reporte final presentado a los pares evaluadores (Documento que contiene el modelo de autoevaluación institucional, ver anexo 1), pero no fue posible acceder a los documentos secundarios, los cuales soportan y corroboran los contenidos del reporte final. El objetivo de este análisis fue contrastar la información consignada en este, con los principios de evaluación propuestos por la AEA (2004). A través de la exploración de este documento, se valoraron: los enfoques y métodos de evaluación, los aspectos de la evaluación, los alcances y limitaciones de la evaluación, condiciones de participación en la evaluación, los deberes y condiciones del evaluador, el reporte de los procedimientos de evaluación, la forma en que se presentan los resultados, las conclusiones, las medidas de confidencialidad, la descripción contextual del momento en el que ocurre la evaluación, los alcances y, finalmente, fue posible verificar la accesibilidad a los resultados por parte de los interesados. Además, se confirmaron los procesos descritos por el evaluador en la entrevista. Este análisis fue exploratorio y descripti-

vo, con parámetros cualitativos. Al encontrar información relevante relacionada con cualesquiera de los principios de la evaluación AEA (2004), fue codificada y categorizada posteriormente, de acuerdo con su frecuencia o importancia para la evaluación. La relevancia del hallazgo para el estudio fue determinada bajo el criterio del meta-evaluador y, finalmente, reportada con una referencia teórica y/o una reflexión personal, así como en todos los instrumentos.

El último instrumento de recolección de datos fue la encuesta. El propósito de esta fue evaluar las percepciones de los evaluados sobre el evaluador, la evaluación, la recolección de datos y los resultados. Para esta característica, se tuvieron en cuenta tres grupos de *stakeholders*: «directivos, profesores, estudiantes» (Ramírez et al., 2012, p. 32). A los integrantes de cada grupo de *stakeholders* que participaron en la evaluación se les entregó un cuestionario con 13 preguntas. En el cuestionario hay tres tipos de preguntas: las primeras eran cinco proposiciones, en las cuales se les pidió a los participantes de la encuesta que describieran qué tan de acuerdo estaban con lo dicho en la preposición (*completamente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, parcialmente en desacuerdo, completamente en desacuerdo*); en el segundo grupo de preguntas, hay siete preguntas en las cuales se califican varios aspectos de la evaluación con los siguientes criterios: *excelente, muy bueno, bueno, suficiente, insuficiente*. Hay una pregunta de *Sí o No* con un espacio abierto para la sustentación de la respuesta. Al final del cuestionario, se dio un espacio opcional donde los participantes podían hacer cualquier comentario o profundizar en cualesquiera de las preguntas que quisieran.

Las preguntas se dividieron por temas, no por tipo de pregunta. Las preguntas sobre el evaluador eran tres y buscaban capturar la concepción de los evaluados sobre la idoneidad y credibilidad del evaluador. Las preguntas sobre la evaluación eran cinco y tenían como propósito profundizar en aspectos relacionados con la credibilidad del evaluador. Las preguntas sobre el proceso de recolec-

ción de información eran tres y se enfocaron en la planeación de la autoevaluación, así como en los componentes de la misma; y, las dos últimas preguntas, hacen énfasis en el acceso de los *stakeholders* a los resultados y su percepción sobre el impacto que tienen en la Universidad. La aplicación de este instrumento se planteó originalmente a través de correos electrónicos y los datos serían organizados utilizando *Google Drive*, sin embargo, debido a la baja participación, las encuestas se tuvieron que hacer físicas. Para el grupo de los estudiantes, se hicieron salón por salón, los administrativos fueron abordados en sus oficinas de trabajo y los profesores en una reunión institucional sin relación con el proceso de autoevaluación. La baja participación, dificultó considerablemente el proceso de recolección de datos para esta evaluación. Después de recogidos los datos se organizaron como se había planeado inicialmente, los datos recogidos a través de este instrumento se mostraron con gráficos y en porcentajes para simplificar su presentación y entendimiento.

La herramienta de consolidación y contrastación de datos fue la lista de chequeo mencionada al comienzo de este aparte. Con esta se obtuvo información cualitativa principalmente, ya que el análisis cuantitativo propuesto desde la lista no aplicó para la mayoría de los principios. Esta información me permitió valorar los méritos y debilidades del proceso de autoevaluación, todo dentro de la lista de chequeo de los principios de evaluación para apreciar evaluaciones (*Guiding Principles Checklist for Evaluating Evaluations*), diseñada por Stufflebem (et al., 2005). Este instrumento de metaevaluación se adoptó para este estudio, ya que revisa los principios de evaluación propuestos para este escrito ordenadamente y, además, es compatible con los estándares de evaluación, tal como sostiene Stufflebem (et al., 2005, p. 1). Por otro lado, tenía en cuenta el propósito *sumativo* de la evaluación. El análisis del documento final, sus resultados y soportes, eran necesarios para cumplir el propósito del presente trabajo. Lamentablemente, no se tuvo acceso a los documentos que respaldan estos resultados, lo cual habría ampliado el número de

hallazgos de este documento porque, además de dar cuenta del resultado final de la evaluación, era necesario hacer una recolección y análisis de los procedimientos y documentos que los corroboraban. Esto permitía valorar el proceso de autoevaluación completo e informar sobre todas sus virtudes y debilidades, así como contrastar lo encontrado en estos documentos con la información recogida a través de los de las encuestas y las entrevistas para adquirir mayor conocimiento del proceso de autoevaluación. Esta última acción está concebida dentro del uso de este instrumento.

Conclusiones

Con base en la percepción de los participantes y en el documento al cual tuve acceso, se encontró que en los resultados del primer principio de evaluación, *indagación sistemática*, cuatro de los nueve indicadores cumplen con el criterio del indicador, tres no lo cumplen y no hay información suficiente para juzgar dos indicadores.

En los indicadores que se cumplen en este principio están presentes: durante el proceso de autoevaluación, se involucra al cliente principal en el diseño de la evaluación, así como los diversos grupos de interesados, a pesar de que cada grupo de participantes tiene un grado diferente de participación en el diseño de la evaluación. El evaluador también informa al cliente principal y a los grupos de *stakeholders*, de manera clara y detallada todos los aspectos de la evaluación. Finalmente, el reporte final contiene una discusión dentro del contexto de la universidad de los principales aspectos de la evaluación.

Entre los indicadores que no se cumplen en este principio, se encuentra que el evaluador no discute con el cliente las posibles ventajas o desventajas del método de evaluación propuesto por la institución. Se aplica el método propuesto por la institución sin discutir sus posibles fortalezas o debilidades. Aunque el informe final y otros

documentos reportan los métodos y enfoques utilizados en la evaluación, los miembros de la comunidad académica no tienen acceso a estos documentos. Otro criterio que no se cumple, o que no se evidencia a través de las fuentes de información a las que tuve acceso, es el reporte de las limitaciones del proceso de evaluación y hallazgos. Para juzgar los indicadores uno y dos de este principio, es necesario tener acceso a los instrumentos de recolección de los datos, lo cual fue imposible de realizar.

En el segundo principio de evaluación, *competencia del evaluador*, cinco de los siete indicadores se cumplen, uno no se cumple y otro no aplica. Siguiendo los lineamientos del la lista de chequeo, el resultado cuantitativo para ese factor, es bueno.

La formación y experiencia profesional del evaluador son acordes con el objetivo principal del programa. También posee educación no formal relacionada con la evaluación de instituciones generales y educativas. Otro aspecto positivo del evaluador en este principio, es que es consciente de cómo algunas de sus características culturales afectan la evaluación. El evaluador no realiza todo el trabajo de autoevaluación individualmente, durante este proceso varias personas le ayudan, aportan conocimientos y experiencias personales para fortalecer este proceso. Adicionalmente, se nota que el evaluador está en una búsqueda constante de desarrollo y mejora de las competencias relacionadas con la evaluación de instituciones educativas. Todos estos atributos son reconocidos por la comunidad educativa, lo que ocasionó que se percibiera como la idónea para conducir este proceso.

Uno de los atributos negativos de esta característica, es que dentro de los elementos que se tienen en cuenta para el diseño de la evaluación no se contemplan características culturales de los participantes. Aunque el evaluador se apoya en la experticia de miembros del programa, la universidad no tiene un espacio donde los evaluadores

de los diversos programas puedan compartir sus experiencias. Por otra parte, está disponible un solo instrumento para recoger la información del grupo de los estudiantes, lo cual restringe la información proveniente de este grupo y, agregado a ello, el documento revisado no brinda información suficiente para juzgar si existen políticas frente a las posibles limitaciones del evaluador.

En el tercer principio, integridad y/o honestidad, de los 21 indicadores propuestos en el instrumento, hay ocho indicadores que cumplen con los requerimientos, cuatro que no cumplen, cinco sin información suficiente para ser evaluados, tres que no aplican y un error en el instrumento.

Dentro de los indicadores que se cumplen en este principio, es notorio que la evaluación y el evaluador motivan la participación de los grupos de interesados en la evaluación. La participación de los diferentes grupos de interesados es activa, participan en el diseño de las actividades de evaluación, el foco y los alcances de la misma evaluación, así como en el uso de la información recogida. La participación no solo se centra en el diseño de la evaluación, sino que los grupos de interesados participan a lo largo de todo el proceso de evaluación. Se les consulta en caso de que sea necesario hacer algún cambio al plan de trabajo e, incluso, tienen la posibilidad de ayudar al evaluador en la toma de decisiones frente a casos difíciles, si es necesario. Otro aspecto positivo es el evidente esfuerzo del evaluador para presentar la evaluación de manera clara y resolver cualquier inquietud relacionada con los procedimientos y actividades relacionadas. Este esfuerzo redundará en un reconocimiento positivo de los integrantes de la comunidad académica. Además, los objetivos y la fuente de la evaluación están escritos clara y tácitamente.

Los puntos negativos abarcan diversos temas, el primero es que dentro de la planeación de actividades y procedimientos de evaluación, no se advierte sobre posible información engañosa o conclu-

siones erróneas a las que puede llevar la evaluación. Por otro lado, no está estipulada la posibilidad de que el evaluador pueda abandonar el proceso de evaluación bajo ninguna circunstancia o qué debe hacer en caso de que se presenten conflictos de intereses. Otra debilidad de esta autoevaluación, es que no se especifican los intereses de particulares del evaluador para conducir esta evaluación.

Una de las más grandes barreras para analizar la percepción de este proceso de evaluación fue el acceso a la información y a los documentos relacionados con este proceso. En principio, no fue posible establecer si el evaluador tiene la oportunidad de efectuar descargo por un posible conflicto de intereses, qué seguimiento tendría en ese caso y cómo reporta si hace algún cambio en los procesos y actividades de evaluación, ni fue posible determinar si provee al cliente con representaciones válidas de los procedimientos, datos y resultados de la evaluación, o cómo protege la información recogida, con el fin de que no sea mal usada por terceros.

En este principio no se realiza una comparación entre diferentes modelos de evaluación, debido a que se aplica un modelo único institucional. Tampoco se revelan las fuentes de apoyo financiero. Aunque la única fuente de financiación es la universidad, en ninguna parte de la evaluación se habla de los costos de la autoevaluación.

El cuarto principio, respeto por los interesados, de los 16 indicadores establecidos en el instrumento ocho, no cumple con los requerimientos; además, cuatro no tienen información suficiente para ser juzgados, tres cumplen y uno no aplica.

Este principio, dentro los indicadores que no se cumplen, demuestra que el evaluador no tiene en cuenta elementos contextuales que diferencian y definen a los participantes y sus grupos. No hay garantías para los participantes de que su intervención en la evaluación no les acarrearán problemas al expresarse honestamente

sobre el estado actual del programa, esta puede ser una de las razones por las cuales el grupo de profesores se muestra tan renuente a participar de manera voluntaria y activa en los temas relacionados con la autoevaluación, así como el grupo de estudiantes guardando proporciones. La verdad de los hallazgos hechos a través de la evaluación, priman sin importar los posibles daños que puedan causar a los involucrados. Por otro lado, no se pide un consentimiento formal a los evaluados. Otro aspecto negativo en este principio es que los beneficios principales que se obtienen de este proceso de autoevaluación, se presentan como planes de mantenimiento y mejoramiento. Estos se presentan a toda la comunidad académica en una reunión general. Mas, una vez transcurra la reunión, la información que se da en ella y las fuentes utilizadas para llegar a ella, se vuelven prácticamente inaccesibles para la mayoría de los miembros de la comunidad.

En este principio, como en los anteriores, la falta de acceso a la información obstaculizó el valorar varios indicadores. Hay claros ejemplos –como la falta de acceso los instrumentos de recolección de la información– con los cuales se podría confirmar si los participantes fueron informados de los alcances, límites y la confidencialidad de la participación en esta evaluación. Al no tener acceso a los documentos que soportan el proceso de evaluación, como actas, acuerdos, compromisos, entre otros, fue imposible establecer si, durante las reuniones del comité, se discutieron las ventajas y desventajas de las actividades de evaluación, así como qué criterios se utilizaron para escogerlas o si los posibles riesgos de la mismas fueron previstos y cómo se mitigaron.

Los indicadores que se cumplen en este principio, que son los resultados, se presentan a la totalidad de la comunidad y se realizan de forma respetuosa. Posteriormente, estos resultados se convierten en planes de mantenimiento y mejoramiento que benefician a toda la comunidad en general. Otro aspecto que vale la pena resaltar, es

que la participación en la evaluación es voluntaria y el evaluador se esfuerza permanentemente en motivar a los integrantes de los diferentes grupos a participar, les explican los beneficios que le trae a toda la comunidad el participar de manera activa en este proceso. Al no ser posible establecer si se discuten o no los beneficios y los riesgos de la evaluación, es imposible establecer si se buscó maximizar los beneficios y reducir los riesgos.

En el quinto principio, respeto por el público y el bienestar en general, siete indicadores no se cumplen, tres se cumplen, dos no aplican y no hay información suficiente para juzgar un indicador. Hay un error de numeración en los indicadores del instrumento, hay dos indicadores con número 7.

Entre los indicadores que no se cumplen, queda manifiesto que todos los grupos de interesados no tienen acceso a la información relacionada con la autoevaluación, las actividades y los resultados. Además de ser una información de difícil acceso, solo existe un reporte de la misma dirigido al cliente de la evaluación. Otro aspecto negativo es que no se especifica si se identificaron posibles amenazas para el proceso de evaluación.

En los indicadores que se cumplen, se demuestra que la evaluación y sus resultados incluyen perspectivas e intereses de todos los grupos de *stakeholders*. Así mismo, el reporte final está escrito de una manera clara y sencilla, lo cual lo hace entendible para un público amplio, abarca temas de interés y relevancia para todos los grupos de interesados. En caso tal de que se presenten conflictos que no estén relacionados con la evaluación se reportan a quien pueda resolverlos.

Hay algunos indicadores que no aplican; sin embargo, ello no les resta importancia dentro del proceso de evaluación. Por ejemplo, en el modelo de evaluación no se previeron posibles amenazas para el

proceso o no hay condiciones que le permitan al evaluador retirarse de la evaluación. Finalmente, en el documento al que se accedió no se definen efectos de largo plazo de la evaluación.

La fortaleza más grande de este proceso de autoevaluación se encuentra en el evaluador quien es percibido por los participantes y demuestra a través de su formación académica y experiencia profesional como una persona ideal para conducir este proceso. Otro aspecto positivo que se encontró a través de esta investigación es que los integrantes de los diversos grupos de interesados participan en el diseño y ejecución del proceso de autoevaluación, aunque esta participación no es ecuaníme. La voz de unos grupos tiene más valor que otros, ya que tienen mayor número de participantes en los momentos de diseño y recolección de la información, en este aspecto la universidad puede incrementar la participación de los grupos que presentan bajos porcentajes de intervención.

La principal dificultad para el desarrollo de este documento fue el bajo acceso a la información, no tuve acceso a muchos de los datos necesarios para valorar este proceso. El programa debería llevar un control detallado de las fuentes de información utilizadas para valuar el programa y permitir que la comunidad académica tenga libre entrada a ella. Otro aspecto negativo que se encontró a través de esta investigación fue que los evaluadores de diferentes programas no cuentan con un espacio dónde compartir sus experiencias evaluativas, la creación de este espacio le permitiría a los evaluadores fortalecer su quehacer evaluativo aprendiendo de las perspectivas y vivencias de sus pares. Por otro lado los diseñadores de la evaluación y los evaluadores deberían ampliar la discusión de los diversos métodos y enfoques de evaluación de programas que existen para debatir si el método institucional es acorde a las necesidades actuales de la institución; dentro de estas discusiones se deberían incluir los temas de los alcances y límites de la información y la confidencialidad de la misma.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Garzón, Builes, Castillo, Montealegre & Pérez (2007). *Proyecto educativo Bonaventuriano*. Bogotá: Bonaventuriana.
- American Evaluation Association, AEA (2004). Guiding Principles for evaluators: Revisions reflected herein ratified by the AEA membership. Recuperado de: www.eval.org/publications/GuidingPrinciplesPrintable.asp
- Consejo Nacional de Acreditación (s. f). Fundamentos estratégicos y organización del CAN. Recuperado de www.cna.gov.co/1741/article-186486.html
- Mahecha, J. (2007). *Una experiencia en metaevaluación de programas*. Bogotá, Colombia: Cife, Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación (1993). Decreto 1212 de 1993. Santa Fe de Bogotá: *Diario Oficial*, 40, 928.
- Michavila, F. & Zamorano S. (2007). La acreditación en el espacio europeo de educación superior. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7526/1/16_246-259.pdf
- Ramírez, Gartner, Bernal, Zapata, Vallejo, Prieto & Langebake (2012). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). *Sistema Nacional de Acreditación*.
- Rubio, L. (s. f.). El análisis documental: indización y resumen en bases de datos especializadas. cindoc-csic. Recuperado de www.iberius.org/es/AisManager?Action=ViewDoc&Location=getdocs:///DocMapCSDOCS.dPortal/2519
- Sanders, J. (1994). *The program evaluation standards*. United States of America. Sage Publications Inc.
- Stake, R. E. (2004). Standards-Based and Responsive Evaluation. Thousand Oaks: Sage.
- Stevens, C., & Dial, M. (1994). Preventing the Misuse of Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 64 (Winter), 1-2.
- Stufflebem, Goodyear, Marquart & Jhonson (2005). *Guiding principles checklist for Evaluating Evaluations*. Recuperado de www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/guidingprinciples2005.pdf
- Stufflebeam, D. L. (1999). *Program evaluation metaevaluation check list (based on the program evaluation standards)*. Recuperado de www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/program_metaeval_10point.pdf
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1

Capítulo 2

La autoevaluación en la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá y en el programa de Derecho

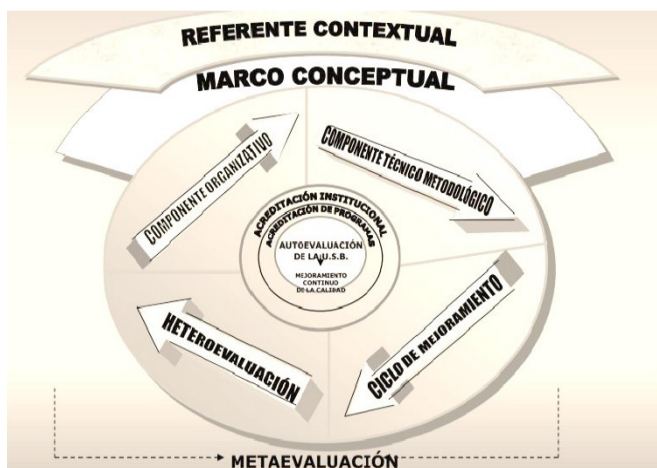
1. Modelo Institucional

La Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, en el año 2000 comenzó un trabajo juicioso de construcción de un modelo propio de autoevaluación que facilitara la promoción e institucionalización de la cultura de la autoevaluación, conservando la unidad e identidad institucional. En este sentido, el modelo cumple una doble función: la de invitar a la comunidad universitaria a participar activamente en la construcción y desarrollo del modelo, y naturalmente la de respetar en cada unidad académica la autonomía que le es propia de acuerdo con sus planes de desarrollo académico y la especificidad y diversidad connatural de las disciplinas que se tienen en cada programa.

El modelo se estructuró desde un enfoque evaluativo basado en la teoría de sistemas en la cual cada uno de los componentes internos del modelo, actúan como un organismo con dinámica propia que se relaciona con los otros y son interdependientes.

Gráfico 5

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN



Tomado del informe de autoevaluación programa de Derecho 2012.