



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

INDICADORES DE CALIDAD Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE SOCIÓLOGO

PABLO FERREIRO GÓMEZ

**PROFESOR GUÍA
RODRIGO ASÚN I.**

SANTIAGO DE CHILE
19 DE ABRIL 2018

INDICADORES DE CALIDAD Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL.

RESUMEN

Desde las movilizaciones estudiantiles del 2011, la calidad de la educación en Chile, en particular, la educación superior, ha sido una de las principales problemáticas de la contingencia nacional que han dado luz a una serie de políticas públicas, cuyo objetivo ha sido garantizar la calidad de la formación entregada por las instituciones de educación superior en Chile. En este marco, es la acreditación la principal herramienta que existe en el sistema de educación superior chileno para dar cuenta de la calidad de las instituciones y programas. En este sentido, la pregunta que motiva esta investigación tiene que ver con: ¿Qué “indicadores de calidad” están relacionados con las decisiones de acreditación y en qué magnitud se relacionan con las decisiones que toma la Comisión Nacional de Acreditación?

A grandes rasgos, el objetivo de la investigación es analizar qué indicadores (cuantitativos) solicitados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y entregados por las instituciones se relacionan (y la naturaleza de dicha relación) con las decisiones de acreditación institucional que toma la CNA. Para responder a esta pregunta se utilizaron diversos análisis estadísticos y econométricos sobre una base de datos con información entregada por las instituciones al Ministerio de Educación (a través de SIES), al Consejo Nacional de Educación y la CNA.

El documento se organiza de a siguiente manera: el primer capítulo dará cuenta de los antecedentes que motivan la pregunta de investigación, sus objetivos e hipótesis; el segundo capítulo se hará un repaso de la literatura sobre acreditación e indicadores de calidad; el tercer capítulo describirá la construcción de la base de datos y las principales herramientas de análisis utilizadas; el cuarto capítulo mostrará los resultados; finalmente el capítulo cinco presentará las conclusiones y limitaciones de la presente memoria.

Palabras Clave: Acreditación, Comisión Nacional de Acreditación, indicadores de calidad, acreditación institucional.

Tabla de Contenido

1. Introducción	2
1.1. Antecedentes	2
1.2. Pregunta de Investigación	7
2. Marco Teórico	9
2.1. El Sistema de Educación Superior chileno	9
2.2. Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en educación superior y la Comisión Nacional de Acreditación.	14
2.2.1. Criterios e Indicadores de Calidad.	14
2.2.2. Sistemas de Aseguramiento de la Calidad.	19
2.2.3. Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior en Chile y la CNA.	22
2.2.4. Proceso de Acreditación Institucional y de Programas.	24
3. Marco Metodológico	28
3.1. Selección de Indicadores	28
3.2. Construcción de la Base de Datos	30
3.3. Herramientas de análisis.	31
4. Resultados	32
4.1. Análisis Descriptivos	32
4.2. Selección de los Indicadores.	35
4.3. Análisis de Correlación.	36
4.4. Análisis de Regresión	38
5. Conclusión	42
6. Bibliografía	47

A. Anexos	49
A.1. Anexo 1: Lista de Indicadores del CNED y la CNA	49

Capítulo 1

Introducción

1.1. Antecedentes

En el año 2006 tuvo lugar una importante serie de movilizaciones estudiantiles a las que posteriormente se les llamó la “Revolución Pingüina” por estar ligadas principalmente a la educación escolar o secundaria. Estas movilizaciones fueron el inicio de una serie manifestaciones que hasta el día de hoy han sido capaces de poner en el debate nacional la problemática de la educación. Estos movimientos han destacado por su gran masividad y capacidad de articular y convocar a varios actores del sistema educacional como estudiantes secundarios, profesores, estudiantes de educación superior y a organizaciones de la sociedad civil (Fleet, 2011). Lo que ha permitido instalar en el centro del debate nacional la educación y el estado de “crisis” en la que se encuentra en Chile.

Producto de las movilizaciones, el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet envió un proyecto de ley de reforma de la educación escolar. En esta reforma destacaban la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), siendo la Ley General de Educación (LGE) la que tomaría su lugar. En esta ley se establece como una obligación del Estado asegurar una educación de calidad y equitativa, además de ampliar el concepto de educación como un proceso en el que las personas alcanzan un desarrollo espiritual, ético-moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (Ley N° 20.370, 2009). Con esta reforma se generan dos instituciones que velan por estos objetivos, a saber, la Superintendencia de Educación, cuyo objetivo es fiscalizar a sostenedores, uso de recursos, atender consultas, reclamos, investigar denuncias, etc. Por otro lado se crea la Agencia de la Calidad, que evaluará, medirá y orientará al sistema educativo para su continuo mejoramiento en relación a la calidad y equidad. Se debe señalar que la Agencia de la Calidad surge por una recomen-

dación hecha por la OCDE el año 2004 (García-Huidobro y Albornoz, 2016).

En el caso de la educación superior en Chile, esta ha mostrado un crecimiento sostenido en los últimos 20 años, casi duplicando su matrícula total en los últimos 10 años (CNED, 2017). Sin embargo, en un contexto desregulado, el crecimiento de la oferta académica en este período estuvo sujeto a escasos controles sobre la calidad de la educación y la solvencia de las instituciones que surgían, o de aquellas que se encontraban en un proceso de expansión de su oferta de programas (Cancino y Scmal, 2014). El sorprendente cierre de la Universidad del Mar, los problemas en la Universidad ARCIS, etc. Son algunas de las señales que dan cuenta de esta desregulación.

En las movilizaciones estudiantiles del año 2011, el concepto de “calidad” se introdujo en el núcleo del debate sobre educación. Si bien la “gratuidad en educación” también fue una bandera del movimiento estudiantil, es la “calidad” el concepto que denota la situación de crisis de la educación superior chilena. El lema era “educación gratuita y de calidad”.

Producto de estas movilizaciones se pone en el centro del debate el problema de la calidad en un mercado de educación superior poco regulado. Esto se refleja en un alto número de estudiantes que contraen fuertes deudas para financiar sus estudios (a través del Crédito con Aval del Estado u otras fórmulas) y que luego no pueden encontrar trabajos acordes a las expectativas generadas al ingreso en una institución o programa. Es decir, los estudiantes pagan o se endeudan por una carrera en una institución que en el futuro no le retornará acorde a la inversión y gastos en los que el estudiante incurrió. Gambi y Gonzales (2013) detallan este proceso señalando que desde la instauración del Crédito con Aval del Estado (CAE) las tasas de interés oscilaron entre el 4% y más del 6% (tasas que pueden ser superiores a créditos hipotecarios), que se suma al alza de los aranceles y la escasa información sobre las condiciones de egreso de una carrera. De esta manera, muchos estudiantes quedan en una compleja situación económica cuando egresan, con una deuda difícil de pagar y sin grandes perspectivas de que el mercado laboral valore sus títulos o grados. En otras palabras, existen problemas de asimetrías de información entre las instituciones y los estudiantes por la falta de regulación y fiscalización de parte del sistema de educación.

Es por ello que en Julio del 2016 el gobierno de la presidenta Bachelet, en su segundo mandato, envía el proyecto de reforma de la Educación Superior, con el objetivo de consolidar el sistema de educación superior, dar garantías de calidad, promover equidad e inclusión y fortalecer la educación estatal y la formación técnico profesional. Además se crean la Su-

perintendencia de Educación Superior, la Subsecretaría de Educación Superior y el Consejo para la Calidad de la Educación Superior¹.

Varias de estas iniciativas han permitido la constitución del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SINAC-ES para la educación superior). Dentro del SINAC-ES la acreditación surge como uno de los mecanismos que permiten entregar ciertas garantías de la calidad de la educación. En el sistema existen tres tipos de acreditación: la primera es el licenciamiento-autonomía, otorgada por el Consejo Nacional de Educación (CNED), prerequisite de las posteriores. La segunda, es la acreditación institucional, que es otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La tercera, es la acreditación de programas de pre-grado y post-grado, a cargo principalmente de la CNA, aunque también coexisten agencias de acreditación privadas, autorizadas y fiscalizadas por la Comisión.

La CNA tiene como antecedente la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) como parte de un proceso que establece las bases sobre acreditación experimental y voluntaria de programas de pre y postgrado (Espinoza et al., 2006), bases que para el año 2006, con la promulgación de la ley N° 20.129, se transformarían en la CNA. La Comisión tiene como principal tarea la acreditación institucional a la que se someten voluntariamente las Instituciones de Educación Superior (IES), la acreditación de los programas de postgrado, de los programas de medicina y pedagogía y otorga la autorización y fiscaliza a las agencias privadas. La importancia de dicha acreditación abarca más allá del valor reputacional, ya que estar acreditada, es prerequisite para las IES que quieran acceder a una variedad de fondos públicos.

El proceso de acreditación se inicia con una autoevaluación realizadas por las mismas instituciones que quieren acreditarse junto con la entrega de antecedentes e indicadores solicitados por la Comisión, luego se realiza una visita de evaluadores expertos cuya tarea es validar el informe de autoevaluación y hacer recomendaciones sobre el mismo. Finalmente la Comisión sesiona y con todos los antecedentes toman una decisión. Dentro de los antecedentes que presentan las instituciones a la CNA se encuentran el proyecto educativo, perfiles de egreso, medios, infraestructura y una serie de indicadores sobre sus instalaciones, planta académica, desempeño de estudiantes, “indicadores de calidad”, etc.

La decisión no solo involucra si las IES son acreditadas o no (criterio binario), además la

¹Este proyecto ha sido enviado por partes y actualmente se discute la reforma en el congreso.

CNA decide cuantos años es acreditada la institución. En el caso de Chile, la acreditación va de 1 a 7 años. La cantidad de años que es acreditada la institución refleja los distintos “grados” de calidad de acuerdo al foco de evaluación implementado en Chile (Fleet, 2014). Sin embargo, el homologar los años de acreditación institucional con niveles de calidad es complejo, ya que lo que se evalúan son proyectos diversos (en una escala discreta no jerarquizable) en base a parámetros que no son necesariamente objetivos (OCDE, 2012).

Los casos de las Universidad del Mar y de la Universidad ARCIS, quienes han iniciado procesos de cierre teniendo acreditación vigente, han puesto ciertas dudas sobre el trabajo de la CNA y la validez de la acreditación. Ambas universidades han iniciado procesos de cierre teniendo acreditación vigente. Esto ha iniciado un debate sobre la calidad cómo concepto, cómo medirla y si se puede asociar calidad con acreditación.

En esta línea, Rodríguez-Ponce et al. (2010) encuentra consistencia, tanto entre las etapas de evaluación de los pares y la decisión de acreditación, como en los criterios de evaluación en la acreditación institucional y docencia de pregrado. Es más, los autores comprueban que los temas que se evalúan en la acreditación se correlacionan entre sí, de acuerdo con la valoración que miembros directivos de las universidades hacen sobre la calidad de las mismas (Rodríguez-Ponce et al., 2013). Es decir, sin una definición de calidad, existen ciertos elementos e ideas que los directivos de universidades identifican como calidad que presentan una relación con respecto a los criterios evaluativos de la acreditación. En una línea similar, Fleet (2014), encuentra una relación positiva entre factores de calidad universitaria (como la gestión de información, selectividad y dotación académica), y años de acreditación y que estos, a su vez, reflejan una medida posicional entre universidades. Es decir, observa que existe una relación entre los años de acreditación y el resultado en ciertos rankings de universidades. De esta manera, sin aún tener una claridad respecto a lo que se entiende por calidad, es posible encontrar elementos que la vinculan con la acreditación.

El presente trabajo se enmarca dentro de este problema. Si bien no existe consenso de si es posible homologar años de acreditación con calidad, los primeros si son una señal de calidad para el mercado. Las instituciones utilizan los años de acreditación para promocionarse y organismos del estado exigen cierta cantidad de años de acreditación para acceder a ciertos beneficios y fondos. En ese sentido se torna relevante para el sistema educacional saber si efectivamente la acreditación tiene alguna relación con la calidad y cómo esta es medida.

Como se verá más adelante, existe un reticencia en la literatura cuando se trata de medir

“calidad” en la educación, derivada de la concepción de que hay más de un tipo de educación. Intentar dar criterios mínimos de calidad a través de indicadores medibles y homologables entre instituciones puede atentar contra el espíritu plural de la educación y los proyectos educativos de cada institución (Zapata y Clasing, 2016). Sin embargo, también se reconoce la necesidad de entregar garantías mínimas a quienes son educados. Es por esto que los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación deben siempre tener en cuenta esta tensión. Lo que a su vez pone responsabilidad sobre las decisiones de acreditación y los insumos que se utilizan.

La pregunta que se aborda tiene que ver con la relación existente entre los indicadores de “calidad” (cuantitativos) que reportan las IES a la CNA en el proceso y su resultado en las decisiones de acreditación y los años otorgados. Es importante señalar que buscar la relación entre indicadores de calidad y acreditación no equivale a homologar acreditación con calidad. Si bien, como se mencionó, las instituciones, el estado y el mercado utilizan los años de acreditación como señal de calidad, formalmente esta relación no es tan directa.

La necesidad de estudiar la relación entre indicadores de calidad y la acreditación para el sistema educacional se deriva del rol que tiene la misma. La acreditación debe entregar ciertas garantías al sistema, lo que a su vez pone un requerimiento de legitimidad sobre sus funciones. Esto se traduce en instituciones de educación superior que son solventes y económicamente sustentables y que están capacitadas para cumplir las funciones consagradas en su misión y las que el sistema educacional les impone.

El presente estudio pretende aportar información y conocimientos relevantes para abordar este problema.

1.2. Pregunta de Investigación

En base a lo anterior se plantea la pregunta de investigación y objetivos que guiarán el presente trabajo:

¿Qué “indicadores de calidad” están relacionados con las decisiones de acreditación y en qué magnitud se relacionan con las decisiones que toma la Comisión Nacional de Acreditación?

- El **objetivo general** de la presente investigación es determinar cuáles son los indicadores que las instituciones deben reportar a la CNA (como tasas de titulación, tasas de deserción, número de docentes, infraestructura, etc.), que más se encuentran relacionadas con las decisiones de acreditación y la cantidad de años que se decide acreditar a la IES o programas de postgrado.

Los objetivos específicos son:

- Determinar si existe relación y la fuerza de la relación entre los indicadores de calidad con la acreditación y los años de acreditación de las instituciones de educación superior chilena.
- Generar un modelo multivariado para las decisiones de acreditación (dicotómica y por años) que tenga capacidad predictiva.

En base a esto, se plantean dos hipótesis de trabajo:

1. Los indicadores **no** presentan mayor influencia en las decisiones de acreditar o no acreditar.
2. Los indicadores **si** influyen en la cantidad de años que una IES es acreditada. Especialmente en los tramos superiores.

Para entender estas hipótesis se debe hacer referencia a ciertos elementos que se verán en la siguiente sección. La acreditación debe ser capaz de garantizar ciertos estándares mínimos y promover la mejora continua, sin impedir la realización de proyectos educativos diversos o desalentar la innovación. Como la acreditación suele estar ligada a la entrega de recursos por parte del estado, se debe tener cuidado que al no acreditar a una institución por encontrar algunas deficiencias en ciertos aspectos, esta sea condenada a una situación que la

complice aún más y que no le permita mejorar. En base a esto, se postula la idea de que la acreditación es un proceso doble. Es decir, acreditar una institución es una decisión y los años de acreditación es otra decisión. Más aún, los factores que se toman en consideración para ambas decisiones no son los mismos. En términos estadísticos, la naturaleza dicotómica de la decisión de acreditar es menos sensible a cambios en las variables independientes de lo que pueden ser los años de acreditación y su varianza, lo que puede derivar en diferencias de significación estadística. Es por esto que se plantean estas hipótesis.

Lo que queda de este trabajo se organiza de la siguiente manera: el capítulo II contiene el Marco Teórico, que describe el contexto del sistema educacional y lo que se entiende “como indicadores de calidad”; el capítulo III contiene la metodología que se utilizará para dar cuenta de la pregunta de investigación; el capítulo IV expondrá los resultados obtenidos y finalmente el capítulo V presentará las conclusiones finales.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1. El Sistema de Educación Superior chileno

El 10 de marzo de 1990, en el último día del régimen militar, se publica en el “Diario Oficial” la Ley N° 18.962 también llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza o LOCE. Esta ley tiene como objetivo regular diversos aspectos de la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución. A grandes rasgos, se establecen los requisitos mínimos para cada uno de los niveles de enseñanza escolar, normas generales que permiten al Estado velar por el cumplimiento de estos requisitos y las exigencias para reconocer establecimientos educacionales en todos sus niveles (incluido los establecimientos de educación superior). Además, la ley reconoce la naturaleza mixta de la educación, permitiendo la coexistencia de establecimientos públicos, privados y mixtos. Con esta ley se establecen los marcos que hasta el día de hoy rigen a la educación superior¹.

El año 2009, después de la serie de movilizaciones estudiantiles iniciadas el 2006, se promulga la Ley General de Educación (LGE), que viene a remplazar a la LOCE. En esta ley se reconoce a la educación como un derecho para todas las personas, con el estado como responsable de promover educación parvularia gratuita, financiar un sistema de educación básica y media (obligatoria) gratuita y promover el acceso a la educación superior. Además se reconoce a la educación informal. La LGE, al igual que la LOCE, establece la existencia de una educación mixta en el país, sin embargo, introduce una serie de regulaciones para la organización, fiscalización, gestión y medición de objetivos, con la finalidad de asegurar un nivel apropiado de calidad de la educación.

¹Si bien el 2009 fue derogada la LOCE, en la nueva Ley General de educación se mantienen intactos el Título III, su párrafo 2°, y su Título IV, normas que regulaban principalmente a la educación superior.

En relación a la educación superior, la LGE no introduce cambios sustantivos respecto a la LOCE (Zapata, y Tejeda, 2009). Se reconocen como instituciones facultadas para entregar educación superior (post-secundaria) a las universidades, institutos profesionales (IP), centros de formación técnica (CFT) y academias y escuelas pertenecientes a las ramas de las fuerzas armadas y de orden (Art. 29, LOCE).

Para entender la situación actual de la educación superior chilena, la LOCE es el marco legal en el que se ha desarrollado. Pero se debe ir unos años atrás para entender completamente el proceso y los cambios que ha experimentado la educación superior. En los años setenta, la educación superior era responsabilidad del Estado, que asume su financiamiento. Sin embargo la regulación del mismo dependía de las mismas instituciones, en lo que se denominó “autonomía privilegiada” (Brunner y Briones, 1992). Esto quiere decir que las instituciones recibían del Estado las fuentes de financiamiento en un contexto de autorregulación corporativa. De esta manera, las instituciones de educación superior, ya sea privadas o estatales, actuaban con un espíritu público (Lamaitre y Zapata, 2003).

En los años ochenta este escenario cambia fuertemente. La demanda por educación superior creció y las políticas de equidad del gobierno optaron por asignar mayores recursos a la educación primaria y secundaria. La educación superior se entendía como de elite, ya que sus alumnos pertenecían a familias de altos ingresos, considerándose la inversión pública en educación superior como regresiva. Señal de esto, es que durante este período el gasto público en educación superior se estancó y en la muchos casos se redujo (Lamaitre y Zapata, 2003). Esto significa que la respuesta al escenario cambiante de la educación no vendría del Estado.

La respuesta a este aumento de la demanda vino principalmente del sector privado. Sin embargo, no se trata de un sector privado que hace inversiones de tipo filantrópico, sino más bien de un nuevo empresariado que buscaba ofrecer un servicio educacional, y si se podía, obtener utilidades. Durante el mismo período, el gobierno militar intervino los dos universidades públicas del país, eliminando sus sedes regionales transformándolas en universidades regionales, academias e institutos independientes. Todo esto con el objetivo explícito de conseguir una oferta de educación superior más conectada con las necesidades regionales, aunque de manera oculta, se buscaba también debilitar la incidencia política de estas universidades (Lamaitre y Zapata, 2003).

Para Cancino y Schmal (2014), en los últimos treinta años el sistema universitario pasa de ser un sistema de alta rigidez a uno de alta flexibilidad, pudiendo distinguirse hasta cuatro etapas en este proceso. La primera etapa abarca desde la creación de la Universidad de Chile en 1942 hasta 1980. En esta etapa se crean dos universidades estatales (de Chile y Técnica del Estado, hoy en día Universidad de Santiago), además de seis universidades privadas de carácter público (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Católica de Valparaíso, Técnica Federico Santa María, Austral de Chile, y Católica del Norte). Este período se caracteriza por una fuerte inversión estatal, que a su vez reconocía la cooperación de las universidades privadas en la función educativa.

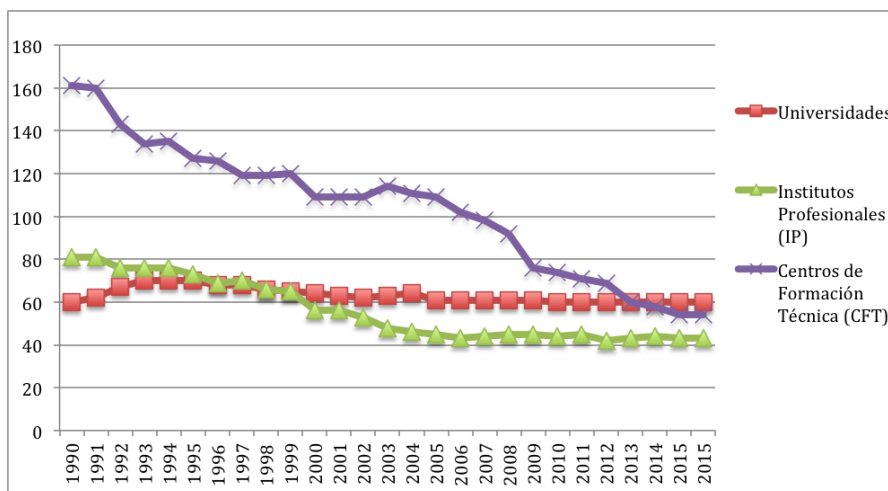
La segunda etapa se inicia en 1981 con la promulgación por parte del Régimen Militar del decreto con fuerza de ley N° 2, mediante el cual se despojan a las universidades estatales de sus sedes regionales para crear nuevas universidades estatales en dichas regiones. Al mismo tiempo se permite la creación de nuevas universidades privadas, proceso que se acelera a finales del régimen. Si hasta 1989 se habían creado 11 nuevas universidades privadas, solo en 1990 se crearon 18 universidades y 23 institutos profesionales, quedando 6 instituciones en trámite.

La tercera etapa (de 1990 a 1999) se desarrolla bajo el marco institucional que proveyó la LOCE, promulgada en 1990. En este período se acentúa la creación de universidades privadas y la fragmentación de las sedes regionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile en universidades católicas regionales. La cantidad de universidades se duplica (70 universidades) hacia 1993, bajando a 65 en 1999, en el contexto de una creciente desregulación del sistema de educación superior (Cancino y Schmal, 2014).

Del 2000 a la fecha se desarrolla la cuarta y última etapa. Este proceso se caracteriza por su dinamismo, dada la creación, fusión y desaparición de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica, llegando a un total de 60 universidades (35 privadas) sin modificarse la cantidad de universidades estatales y privadas tradicionales. En esta etapa surge la preocupación por la regulación del sistema, sobre todo en los aspectos relativos al aseguramiento de la calidad de la educación (Cancino y Schmal, 2014).

En el Gráfico 1 se aprecia la evolución del número de IES según su tipo. Mientras que el número de universidades sufre pocos cambios a partir de los noventa, en el mismo período, los IP's y CFT's sufren fuertes fluctuaciones. Como se señaló anteriormente, previo a la promulgación de la LOCE se observó un crecimiento explosivo de la cantidad de IES producto del nuevo marco legal que proveía el DFL N°2 y la escasa regulación. Pero luego, a partir

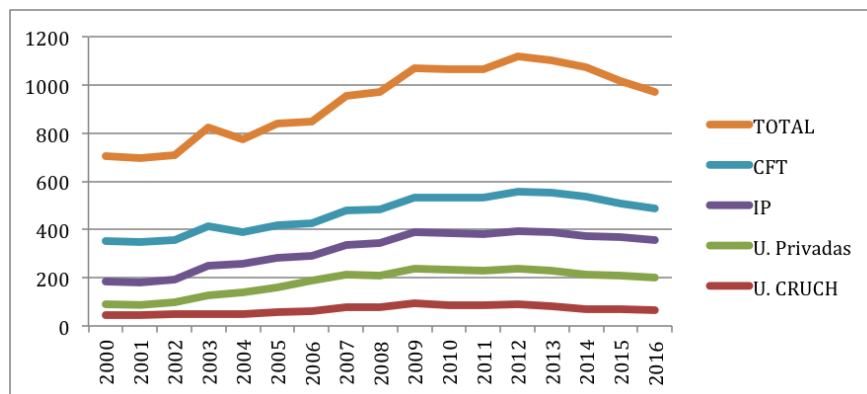
Gráfico 1: Número de IES 1990-2016.



Fuente: SIES

del 2006 se observa una fuerte caída en el número de CFT's. Esto coincide con la reforma educacional del primer gobierno de Bachellet, donde se crea el sistema de aseguramiento de la calidad y el surgimiento de la CNA. De esta manera, Brunner (2009), señala que las lógicas de mercado junto con la mayor regulación y preocupación por la calidad, lleva a una desaparición de las instituciones más ineficientes y de menor calidad.

Gráfico 2: Número de sedes por tipo de institución 2000-2016.



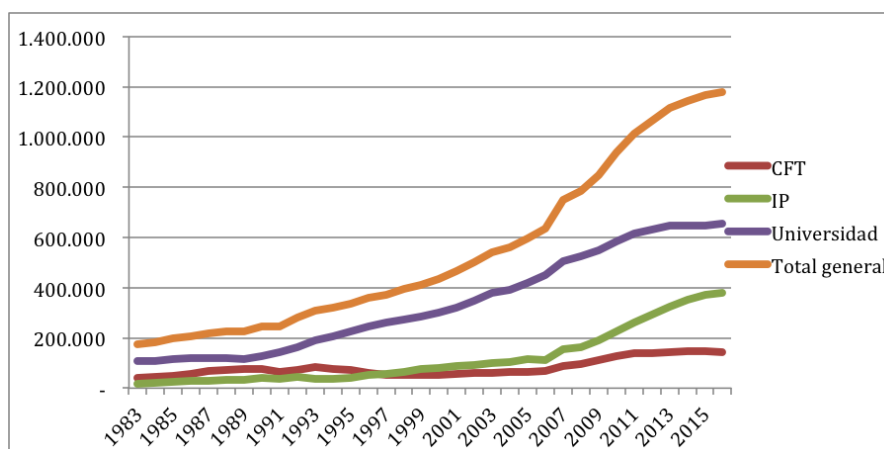
Fuente: SIES

Esto se puede ver en el número de sedes (Gráfico 2), a partir del año 2006 se observa una caída abrupta en el número de CFT's, sin embargo esto no se traduce en una caída del número de sedes, al contrario, hay un leve aumento y luego una leve caída en el número de sedes a partir del 2012. Esto implica que muchos de los CFT's son absorbidos o adquiridos por aquellos que sobreviven.

Según datos del CNED, el número de programas ofrecidos por las IES también ha experimentado un crecimiento sostenido. Esto se condice con fuerte crecimiento de la matrícula en educación superior. En el Gráfico 3 se puede apreciar que la matrícula de las universidades y la de los institutos profesionales son las que concentran la expansión de la matrícula.

A partir del 2006 el sistema de educación superior chileno empieza un proceso que pasa de la expansión y el crecimiento inorgánico a una estabilización producto de la regulación y la preocupación por el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Si bien todavía se observa un crecimiento sostenido de la matrícula, esto ocurre con mayor fuerza en los institutos profesionales. Las universidades crecen de manera un poco más lenta con una clara estabilización de su matrícula a partir del 2011. En tanto, los CFT's muestran un estancamiento de su matrícula desde el mismo año, aunque a una escala bastante menor.

Gráfico 3: Evolución de matrícula por tipo de IES 1983-2016.



Fuente: SIES

En resumen, en lo que se refiere al acceso a educación superior, Chile muestra niveles similares a los del promedio de la OCDE (Zapata y Tejada, 2009). En cuanto a la forma de financiamiento actual de la educación superior, esta es de naturaleza mixta, donde el estado aporta recursos directos e indirectos al sistema (como el Aporte Fiscal Indirecto o el financiamiento basal de universidades), pero son los estudiantes (y sus familias) quienes financian principalmente su educación. Así por ejemplo, Chile tiene un gasto público en educación superior que alcanza el 0,3 % del PIB (el promedio OCDE es del 1 %) y el gasto privado representa 1,7 % del PIB (Gonzales y Espinoza, 2011).

2.2. Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en educación superior y la Comisión Nacional de Acreditación.

2.2.1. Criterios e Indicadores de Calidad.

Dentro de los informes de autoevaluación y la ficha de acreditación las IES deben reportar una serie de indicadores de calidad, desempeño, resultado, infraestructura, etc. Estos indicadores son un insumo, dentro de varios elementos ya mencionados, para la toma de decisión de la Comisión. Como se señaló previamente, este trabajo pretende aportar luces sobre el nivel de incidencia que tienen estos indicadores institucionales sobre las decisiones de acreditación. Esto tiene como supuesto que tanto la acreditación como los indicadores que se estudiarán tienen como objetivo medir y asegurar la calidad (en educación) de las instituciones. Entonces queda por dilucidar qué es lo que se entiende por calidad en educación y cómo medirla.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), es un centro internacional, reconocido por la UNESCO, sin fines de lucro que agrupa a varias instituciones de educación superior de Latinoamérica, España e Italia. Como señalan en su misión institucional, *“Su propósito fundamental es promover vínculos entre universidades destacadas de América Latina y Europa para generar, sistematizar y difundir conocimiento, y así, contribuir al desarrollo de políticas de educación superior y de la gestión universitaria en sus distintos ámbitos.”* El CINDA ha desarrollado un importante trabajo en la sistematización, elaboración de pautas, conceptualización y la divulgación de las distintas experiencias en lo que se refiere a los sistemas de aseguramiento de la calidad de educación superior y acreditación.

Para el CINDA, la calidad y su gestión tiene como principio básico el hecho de que éstas dependen y son responsabilidad de la institución. Si bien en los mecanismos de aseguramiento de la calidad, sus instituciones y licencias suelen depender de organismos externos a la institución, la calidad y su aseguramiento deben ser partes constitutivas de la institución. Esto significa, que la calidad debe ser parte esencial y explícita del propósito y misión de la institución, además de sus mecanismos concretos de realización (Brunner y Miranda, 2016).

De esto se desprende que la calidad es un concepto relativo a las realidades de cada institución, pero que, además, establece un punto de referencia (real o ficticio) al cual la institución aspira y que le permite establecer un parámetro del cual se pueden realizar com-

paraciones (Gonzales, 2005). A partir de esta idea, se acepta que la calidad misma no es única, sino que se construye a partir de los ideales y la visión que la institución declara. En base a esto el CINDA genera un modelo que considera dimensiones que son medibles y que además son comunes a todo proyecto educativo.

Las dimensiones del modelo² del CINDA se pueden agrupar en tres: coherencia con los logros, recursos y procesos. En cuanto a la coherencia y logros, esto se compone por la relevancia o como se posiciona la institución en su entorno, la integridad y coherencia entre el discurso y la práctica y la efectividad en el cumplimiento de las metas preestablecidas. En la dimensión de los recursos son tres los elementos fundamentales: la disponibilidad, la eficiencia y el uso eficaz de los activos e infraestructura. Finalmente, el proceso se centra en el modo de funcionamiento y organización de las estructuras institucionales (académicas y administrativas) y su continuo mejoramiento (Gonzales, 2005).

Ahora, si bien aún es difícil construir un concepto de calidad de manera más concreta, sí se pueden establecer ciertos elementos que permitan entender qué se entiende por calidad: En primer lugar, la calidad en educación superior es un concepto relativo a los objetivos propios de las instituciones. Aquí se consideran los objetivos definidos por el proyecto educativo de la institución y lo que el sistema educacional espera de la institución. En este sentido la calidad se construye como parámetro de referencia real-concreto y/o ideal. En otras palabras, la claridad y coherencia con los objetivos institucionales entregan el contexto mediante el cual se entiende y mide la calidad. El segundo elemento se refiere a los medios que utilizan las instituciones para lograr sus propósitos, y que por ende permiten una aproximación empírica para medir la calidad. Teniendo claro los objetivos, se pueden observar los medios y la eficacia-eficiencia de los mismos. El uso adecuado de los recursos de la institución es uno de los elementos observables de los cuales se pueden construir indicadores de la calidad. Estos indicadores sirven para que las instituciones tengan conocimiento de sus propios procesos, pero también permiten establecer niveles mínimos comparables que pueden ser exigidos por algún sistema de aseguramiento de la calidad. El tercer elemento que compone la calidad en educación superior se refiere a los productos finales que “entrega” la IES al final del proceso educativo. Estos suelen ser sus estudiantes titulados o egresados, investigación académica, seminarios, investigación y desarrollo (patentes), cultura, recreación u otras formas de vinculación con la comunidad, etc.

²Según Gonzales (2005) el modelo del CINDA se construye en base al análisis situacional de Spradley y el modelo de evaluación educativa de Stake.

Para ilustrar el concepto de calidad expuesto se puede poner como ejemplo un programa de medicina (ficticio) cuyo objetivo es formar a los mejores médicos en el área de diagnóstico. El cumplimiento de este objetivo requiere de ciertos elementos de infraestructura (desde aulas a material hospitalario y un campus clínico), profesores capacitados (esto significa médicos con experiencia y conocimientos. En otro tipo de programa esto podrían ser profesores con estudios de postgrado, etc.), un contexto institucional que respalde al programa, etc. Estos son elementos que se pueden observar y a los cuales se les pueden pedir ciertos estándares mínimos. Finalmente, según los objetivos definidos, el producto final de este programa son médicos expertos en el área de diagnóstico. En los objetivos no se habla de médicos hábiles en las intervenciones quirúrgicas o investigadores productivos. El éxito de la institución en el cumplimiento de sus objetivos se pueden observar con distintas mediciones como por ejemplo: los índices de titulación y egreso, los test médicos nacionales (como el EUNACOM), certificaciones, la valoración que el mercado hace de los médicos egresados del programa, etc.

Un sistema de aseguramiento tiene como razón fundante **controlar** la calidad, por lo que necesita establecer criterios básicos que deben cumplir las instituciones y programas, lo que significa establecer estándares mínimos. La tarea de establecer estos parámetros se expresa en la dimensión evaluativa, que induce ciertos comportamientos mínimos esperados en las instituciones. Sin embargo, esta perspectiva por si sola puede frenar la innovación y los esfuerzos por generar mecanismos de continuo mejoramiento. Es por esto que se debe incorporar la idea de que la calidad se debe **fomentar**. Es decir que la calidad promueva evaluaciones con criterios más amplios que rescate la diversidad de los proyectos evaluativos, articulando el *accountabilty* con el *mejoramiento continuo* (Zapata y Clasing 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, los criterios e indicadores son elementos claves de la evaluación. Los criterios de evaluación son enunciados que refieren a expectativas, normas o ideas que permiten emitir juicios valorativos (CNA, 2010). Por su parte, los indicadores son medidas relativas a un concepto o criterio, “(...) son estadísticas, serie de estadísticas o cualquier forma de indicación que nos facilita estudiar dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos con respecto a determinados objetivos y metas, así como evaluar programas específicos y determinar su impacto.” (Bauer, 1966, citado por Zapata y Clasing, 2016).

Los criterios de evaluación que la CNA actualmente promueve no derivan en indicadores que determinen la acreditación, pero contar con ellos y reportarlos si son un requerimiento. Este requerimiento tiene como objetivo mostrar que las instituciones tienen mecanismos para dar cuenta de su funcionamiento, el control de la gestión, procesos y resultados (CNA, 2010).

De esta manera la Comisión pondera diversos criterios e indicadores de manera de establecer una idea de la calidad del programa o institución. Así, la CNA ha ido añadiendo una serie de indicadores y estándares en sus procesos, para que estos sean comparables y permitan una mayor objetividad (Koljatic, 2014). Mientras que la acreditación de instituciones utiliza indicadores que ayuden a dar cuenta de sus logros en términos de los objetivos propuestos por la institución y el sistema educativo, la acreditación de programas apunta a objetivos similares a los institucionales pero particulares a la realidad de la carrera misma. Es decir, mucho de los indicadores de calidad son comunes entre los programas y las instituciones (se diferencian por el nivel de agregación de cada indicador). Por un lado, indicadores institucionales pretenden mostrar el desempeño de la institución en relación a sus definiciones propias, por el otro los indicadores de los programas se refieren al cumplimiento de la misión, los objetivos y el perfil de egreso del programa.

En el caso de la acreditación institucional los criterios definidos por la CNA se agrupan en dimensiones que se construyen a partir de cada una de las áreas de acreditación. Sin embargo, se debe señalar que estas áreas responden a cuatro ejes dentro de los cuales se operacionaliza la evaluación y se estructuran los juicios de acreditación. Estos corresponden a:

- Misión y propósito
- Políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad
- Condiciones de operación y resultados
- Capacidad de Ajuste

Para cada una de estas dimensiones se definen tres tramos que miden el nivel de logro. El primer tramo implica un nivel **suficiente** de logro; el segundo tramo denota un nivel **satisfactorio**; finalmente el tercer tramo tiene una clasificación de **sobresaliente**. Además de un nivel **insuficiente** que implica la no acreditación. Estas dimensiones y sus niveles de logro se ponderan para otorgar los años de acreditación.

- No acredita (Insuficiente): 0 años.
- Primer tramo (Suficiente): 2-3 años.
- Segundo tramo (Satisfactorio): 4-5 años.
- Tercer tramo (Sobresaliente): 6-7 años.

Como se señaló previamente los indicadores son constructos empíricos que representan una realidad sobre la calidad (un punto de referencia) en relación a los objetivos y misiones definidas institucionalmente o para cada programa/carrera. Tal como señala el CINDA (2002), los indicadores son fuentes de información que deben ser entendidos en un contexto, este contexto lo entregan los proyectos institucionales. Es decir, un indicador solo se transforma en indicador de calidad cuando se le da un contexto institucional.

En el ámbito de los indicadores cuantitativos y su relación con los criterios y juicios de acreditación la literatura no presenta consensos en cuanto a los mejores indicadores para cada criterio o su relación con la acreditación (Zapata y Clasing, 2016). Sin embargo, varios modelos se han propuesto para organizar y categorizar los indicadores de procesos de evaluación. El de Van Damme (2004), si bien se define para un contexto europeo, entrega una estructura de estándares e indicadores mínimos para procesos de aseguramiento de la calidad. El modelo se llama CIPOF (por sus siglas en inglés (Context, Inputs, Process, Output and Feedback³) y se compone de (Zapata y Clasing, 2016):

- Contexto e Insumos: se compone de indicadores de infraestructura y selección de estudiantes, tales como recursos e instalaciones, calidad y cantidad de personal, requisitos de admisión, acceso y matrícula de estudiantes.
- Procesos: se refiere a la misión, objetivos y el proceso efectivo de enseñanza. Se mide como misión y objetivos definidos, correspondencia entre objetivos educacionales y sus descriptores del nivel de las cualificaciones, relación entre currículo y contenidos, duración y carga de los estudios, característica de las evaluaciones de los estudiantes, etc.
- Resultados: son los indicadores de eficiencia y realización de los objetivos como impacto en el mercado de trabajo, uso eficiente de insumos, correspondencia entre los resultados de aprendizaje y los descriptores del nivel de cualificaciones, etc.
- Retroalimentación: se refiere a los indicadores de gestión interna de la calidad y la planificación estratégica. Estos miden las estrategias organizacionales, procedimientos de evaluación interna, gestión de la calidad e innovación, capacidad para el mejoramiento y cambio, etc.

Esta categorización es consistente con las dimensiones que se proponen en el modelo del CINDA y el concepto de calidad que se ha desarrollado. En el siguiente capítulo se hará una descripción de los indicadores utilizados para los análisis según esta categorización.

³Contexto, Insumos, Proceso, Resultado y Retroalimentación.

2.2.2. Sistemas de Aseguramiento de la Calidad.

Como se señaló anteriormente, el crecimiento de la matrícula, y sobre todo, de la oferta en la educación superior llevó en los noventa a un cuestionamiento sobre los dispositivos de regulación existentes hasta ese entonces. Esta desregulación se observa por la falta de normas claras e instituciones fiscalizadoras, falta de financiamiento, crecimiento inorgánico del sistema, etc. (Zapata y Tejeda, 2009). Esto deriva en un sistema que no tiene un control de calidad suficiente sobre sus procesos. En consecuencia, es el Estado el llamado a guiar un proceso de mejora de la calidad y equidad de la educación superior y poner los incentivos para que el sistema de educación opere en concordancia con las necesidades del país (Arellano, 1997). Esto implica la creación de un Sistema Aseguramiento de la Calidad que carga con la tarea de fortalecer la confianza y legitimidad de los sistemas de educación superior a través de un ente externo. Además se debe preocupar por su propio funcionamiento para ser una herramienta confiable y creíble que vele por la calidad (Trow, 1996).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación tienen como funciones **controlar** la calidad a través de criterios básicos que garanticen un nivel mínimo que las instituciones y programas deben cumplir en sus labores; y el **promover** la calidad fomentando altos estándares y prácticas orientadas al mejoramiento continuo (Lamaitre, 2005; Zapata y Tejeda, 2009).

Mientras que el controlar o evaluar niveles mínimos exigidos implica evaluaciones burocráticas rigurosas con respecto a estándares mínimos, es decir, criterios homogéneos; el promover, fomentar y mejorar rescata espacios amplios y flexibles desde los cuales se pueden desarrollar proyectos educativos muy distintos (Zapata y Clasing, 2016). Esta tensión entre exigir y promover debe ser resuelta por los sistemas de aseguramiento de la calidad de manera que el equilibrio entre ambas permita cumplir con todos los objetivos que se proponen simultáneamente (Maasen, 1998).

El aseguramiento de la calidad puede tener múltiples enfoques u objetivos, pero siempre tiene como norte la continua evaluación y el mejoramiento constante de la educación. Esta evaluación puede ser llevada a cabo internamente en una IES por un programa o unidad y/o externamente por una agencia u organismo (Zapata y Clasing, 2016). El aseguramiento de la calidad es entendido en este contexto como un proceso constante que debe realizar evaluaciones con un cierto nivel de periodicidad y que se debe replantear continuamente en torno a los niveles alcanzados y las metas de mejoramiento de las IES y programas.

El aseguramiento de la calidad (licenciamiento y acreditación), se hace en concordancia con los procedimientos establecidos por las leyes de cada país y velando por la transparencia de sus procesos. En general, existen diversos sistemas en donde el Estado se hace responsable directamente de los procesos de aseguramiento de la calidad u otorga dicha potestad a organismos públicos y/o privados (González, 2005).

Cabe señalar que los sistemas de aseguramiento de la calidad involucran tres niveles: el primero son las personas, que suelen acreditarse mediante exámenes y mediciones de carácter nacional; el segundo son las instituciones, que deben cumplir con ciertas etapas para poder operar. Estas etapas suelen ser la preparación, el funcionamiento asistido y funcionamiento autónomo para el caso del licenciamiento y la acreditación para el caso del aseguramiento de la calidad; Finalmente las carreras y programas, que funcionan con una lógica similar al de las instituciones (González, 2005). La acreditación, en el caso chileno, tiene como requisito previo el licenciamiento o autonomía de las instituciones o programas.

Como se ha descrito, los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación deben saber articular el control de calidad y la promoción del mejoramiento continuo de acuerdo a las leyes y políticas de cada país. Esto significa que existen múltiples formas de resolver estas “tensiones” en el mundo.

En América Latina los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en educación superior varían entre países. En Argentina los procesos de acreditación y licenciamiento son otorgados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La autorización inicial de funcionamientos de las instituciones es obligatoria con el fin de otorgar autonomía, mientras que la acreditación es voluntaria. Para el caso de las carreras de riesgo social, es decir que su ejercicio profesional requiere de garantías para la seguridad del resto de la población, la acreditación es obligatoria. Dentro de estas carreras están algunas como arquitectura, medicina, ingeniería, odontología, veterinaria, etc.

En Bolivia los procesos de evaluación y acreditación competen al Viceministerio de Educación Superior. El 2010 se crea por ley la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), corporación de derecho público. Como aún no logra constituirse la CNACU, las universidades públicas y las privadas han desarrollado distintos sistemas de acreditación (Martínez, Santillán y Loayza, 2016).

En Brasil el proceso de autoevaluación, evaluación externa y la certificación dependen del Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior, que coordina diversos instrumentos y metodologías para la evaluación. Está compuesto por organismos federales y estatales.

En Colombia la acreditación combina la autonomía, la autorregulación y las exigencias y rendición de cuentas a la sociedad, bajo una perspectiva de mejoramiento de la calidad y el aseguramiento de las exigencias mínimas para el ejercicio profesional (González, 2005). Aquí conviven 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).

En Perú aún no existe una agencia nacional de acreditación, pero universidades privadas de prestigio han llevado a cabo procesos de evaluación y acreditación. En Paraguay se estableció la Comisión Nacional de Acreditación como organismo autónomo del Ministerio de Educación utilizando la experiencia y modelo del MERCOSUR. Situación similar a la de Uruguay y Venezuela.

El sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación en Estados Unidos es amplio, diverso y es aplicado a varias de las etapas de su sistema educativo. A nivel universitario, el proceso de garantía de la educación es llevado a cabo por organismos sin fines de lucro independientes del estado. El sistema de acreditación para la educación secundaria y post-secundaria data de fines del siglo XIX. Cabe señalar que la acreditación de instituciones de educación puede ser a nivel federal, pero también la hay a nivel de estado.

A nivel regional existen asociaciones que han contribuido al desarrollo local de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Entre ellas se pueden mencionar al Sistema Centroamericano de Evaluación de Educación Superior (SICEVAES), el Comité ad hoc del MERCOSUR y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (RIACES).

El SICEVAES se constituye como parte de las iniciativas del Consejo Superior Universitario de Centro América, conformado por las universidades públicas de Centroamérica. Sus tareas han sido la preparación de cuadros a cargo de la acreditación en los respectivos países, la formación de pares evaluadores y el acompañamiento de los procesos de autoevaluación de las universidades.

El MERCOSUR Educativo se genera en el marco del Mercado Común de los Países del

Cono Sur, encargado de la colaboración educativa entre los países que componen la agrupación. Son tres los acuerdos logrados en términos de acreditación. En primer lugar, que la acreditación corresponderá a las respectivas agencias nacionales que reconocerán mutuamente sus resoluciones. En segundo lugar, que los parámetros y procedimientos se ajustarán a lo acordado en el MERCOSUR. Finalmente, que se incluirían al menos tres pares evaluadores debidamente capacitados que fueran de otros países (González, 2005).

La RIACES aparece el 2003 y reúne a las agencias de acreditación nacionales o regionales y a los organismos de gobierno a cargo de las políticas de calidad en educación superior, de casi todos los países latinoamericanos y España. Dentro de sus tareas está promover la cooperación e intercambio de información sobre acreditación. Apoyar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales. Trabajar para el reconocimiento de títulos y grados entre los países que conforman la red. Fomentar y reflexionar sobre las acciones que apoyen el aseguramiento de la calidad y su desarrollo en el futuro y apoyar el desarrollo de la acreditación y evaluación. Fundada en 1991, INQAAHE (por su nombre en inglés: International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education) es una red similar a la de RIACES, a nivel mundial con más de 280 miembros.

La breve revisión realizada de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y acreditación, así como también de las distintas redes internacionales, tiene como objetivo ilustrar la idea de que no existe un modelo único de aseguramiento de la calidad que sea aplicable a todas las realidades. Es decir, el aseguramiento de la calidad y la acreditación deben ser capaces de dar garantías sin anular los proyectos educativos de cada institución y a su vez ser coherente con la idiosincrasia, la cultura y las leyes de cada país. De la misma forma, las redes y asociaciones u otros organismos, tienen como objetivo estimular la comunicación y colaboración entre los distintos países y compartir las experiencias en aseguramiento de la calidad y acreditación. Esto da un contexto que permite entender como se va forjando el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la acreditación en Chile.

2.2.3. Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior en Chile y la CNA.

En el país, es el Consejo Superior de Educación en 1990 el pionero en establecer criterios de evaluación y calidad (autoevaluación y evaluación de pares) para las instituciones de educación bajo su supervisión. Luego vienen algunas experiencias de universidades del

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) como la de Concepción y la de Santiago, que establecen mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad (Zapata y Tejada, 2009). Luego, en 1998 el Ministerio de Educación establece sistemas de acreditación con las iniciativas experimentales de la CNAP y la CONAP antes mencionadas, como parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) y predecesoras de la Comisión Nacional de Acreditación. Finalmente, el 2006 se promulga la Ley 20.129, de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Con esta ley se crea la CNA, organismo que hoy es responsable de evaluar y verificar la calidad de los programas e instituciones de educación superior. El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior se ve complementado con las reformas ingresadas el 2016, que, como se mencionó inicialmente, crean el Consejo de para la Calidad de Educación Superior, la Superintendencia de Educación Superior y la subsecretaría de Educación Superior.

Como se mencionó más arriba, la Ley 20.129 crea el Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación en Chile. Dentro de sus tareas se encuentra la recolección y publicación de la información solicitada por el MINEDUC y que las instituciones deben reportar de manera obligatoria. Delega la tarea de licenciamiento al CNED, que a partir de la derogación de la LOCE y promulgación de la Ley General de Educación, asume las tareas que correspondían al Consejo Superior de Educación. Crea la Comisión Nacional de Acreditación, cuya tarea es acreditar a las instituciones de educación superior y los programas de pregrado y postgrado que se quieran someter voluntariamente al proceso.

Las características principales de este sistema se basan en la autonomía y libertad de las instituciones de definir sus propios proyectos educativos, tratando de mantener como principio la voluntariedad para someterse a los procesos del sistema. Promueve la calidad mediante la certificación de los procesos de autorregulación y la transparencia. Cuenta con una institucionalidad compartida entre organismos autónomos, públicos y privados. Finalmente, considera dentro de sus procesos evaluativos de la calidad: la autoevaluación y la evaluación de pares (Zapata y Tejada, 2009).

Según la Ley 20.129, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, la tarea de acreditación corresponde a la CNA. Estas tareas son:

- Tomar decisiones sobre la acreditación institucional de las universidades, IP's y CFT's autónomos.
- Autorizar y supervisar a las agencias de acreditación privadas encargadas de acreditar

carreras y programas de pregrado, programas de magister y programas de especialidad en salud.

- Pronunciarse sobre la acreditación de programas de postgrado de las universidades y de los programas de pregrado de las IES autónomas cuando no existan otras agencias capacitadas para hacerlo.
- Contar con sistemas de información pública sobre los procesos de acreditación.
- Dar respuesta a requerimientos del MINEDUC y desarrollar otras actividades necesarias para el cumplimiento y apoyo de sus funciones.

La CNA mantuvo como propios los procesos, criterios y procedimientos de acreditación desarrollados de forma experimental por la CONAP y la CNAP. La Comisión está compuesta por 15 miembros: Del CRUCH se eligen 3 miembros, 2 representantes de las universidades privadas, 2 miembros de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), 2 representantes estudiantiles, un representante de los CFT's, un representante de los IP's, un miembro designado por los otros representantes de la Comisión como persona de relevancia de las asociaciones profesionales o disciplinarias, un representante designado por los otros miembros de la Comisión como figura destacada del sector productivo nacional, el jefe de la División de Educación Superior del MINEDUC y el presidente de la Comisión que es designado por el/la presidente de la República. Además se cuenta a la Secretaria Ejecutiva de CNA, con derecho a voz pero no voto.

Finalmente, el 2016 se ingresó un proyecto de reforma a la educación superior que tiene algunos impactos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad. El Título III de esta ley, regula el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINAC-ES), promoviendo la coordinación entre los organismos del estado, bajo los principios de la autonomía institucional, calidad, libertad académica y participación responsable de los estamentos que componen las IES. Además crea el Consejo para la Calidad de la Educación Superior, en reemplazo de la CNA. Cabe señalar que este proyecto se encuentra en discusión a la fecha de Diciembre del 2017.

2.2.4. Proceso de Acreditación Institucional y de Programas.

El proceso de acreditación de una institución de educación superior se inicia por voluntad de la institución, sin embargo tiene como pre-requisito el licenciamiento y autonomía

institucional otorgada por el Consejo Nacional de Educación. El CNED debe aprobar el proyecto institucional, verificar periódicamente el cumplimiento de los criterios de evaluación del consejo, y finalmente, otorgar la autonomía lo que permite a los planteles dictar libremente cursos, programas de pregrado, postgrado y aspirar a la acreditación. Según el marco regulatorio vigente, la acreditación solo es obligatoria para los programas de pedagogía y de medicina, para el resto de los programas y las instituciones, la acreditación es voluntaria.

La acreditación posee cinco áreas a las cuales una IES puede postular, de las cuales dos son obligatorias. Según el reglamento de la ley 20.129 éstas corresponden a (CNA, 2013):

- **Gestión institucional:** es una de las dos áreas obligatorias de acreditación. Corresponde al conjunto de políticas y mecanismos que organizan los recursos materiales, humanos y financieros para el cumplimiento de los fines y propósitos declarados por la institución. Se compone de la estructura institucional, sistema de gobierno y de la administración de los recursos materiales y humanos.
- **Docencia de pregrado:** es la segunda área de acreditación obligatoria. Es el conjunto de políticas y mecanismos institucionales orientados a asegurar la calidad de la formación, con interés particular por aspectos asociados con el diseño, aprobación, implementación y seguimiento de los programas ofrecidos, en conjunto con el análisis de los resultados y mecanismos para revisar y modificar el currículo. Además de los aspectos de organización, asignación de los recursos humanos y pedagógicos u otros elementos que puedan incidir en la calidad de la formación entregada.
- **Vinculación con el medio:** se refiere al grupo de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, de manera de mejorar las funciones institucionales para cumplir sus objetivos, facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución además de la actualización y perfeccionamiento de los mismos.
- **Investigación:** para postular a esta área, la institución debe desarrollar actividades sistemáticas de investigación de alto nivel, que aporten nuevo conocimiento de impacto para la disciplina. Estos se deben expresar en proyectos de investigación integrados al sistema nacional de ciencia y tecnología.
- **Docencia de postgrado:** tiene como requisito que las instituciones deben poseer programas sistemáticos, organizados de acuerdo a las normas de la CNA, que conduzcan

a obtener el grado de doctor o maestría/magister. Los programas deben estar vigentes y tener al menos una generación de graduados. La orientación de estos programas deben estar en concordancia que las principales líneas de desarrollo disciplinario de la institución.

Una vez las IES ingresan al proceso deben cumplir con tres etapas:

1. Autoevaluación Interna: la institución debe llenar una ficha de acreditación, lo que da inicio al proceso de evaluación. Luego deben hacer una recolección de información de distintas fuentes (internas y externas) para dar cuenta de los mecanismos de autorregulación, fortalezas y debilidades de la institución y la adecuación de los medios para asegurar la calidad de sus procesos, cumplimiento oportuno de los objetivos y propósitos definidos en la misión y visión institucional. El producto final es un informe de autoevaluación.
2. Evaluación Externa: El objetivo de esta etapa es verificar los antecedentes entregados en el informe de autoevaluación. También se debe verificar la existencia de las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos institucionales. La evaluación es llevada a cabo por un grupo de pares externos a la institución, que puede incluir presencia de pares evaluadores externos. El producto final es un informe que lleva sus conclusiones, recomendaciones y críticas al informe de autoevaluación.
3. Pronunciamento de la Comisión: Tomando en cuenta todos los antecedentes y una presentación realizada por los representantes de la institución, la Comisión toma la decisión de acreditar o no acreditar. En caso de acreditar se otorga una cantidad de años (de 2 a 7 años) en que la acreditación estará vigente. Esta decisión se toma de acuerdo a la existencia y nivel de desarrollo de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad presentes en la institución.

Si bien el presente trabajo tiene su foco en la acreditación institucional, es importante destacar que en el caso de los programas que entran al proceso existen ciertas diferencias. Una vez iniciado el proceso de acreditación, los programas deben demostrar que poseen:

- Contexto institucional: son la o las instituciones, nacionales o extranjeras, que están a cargo del programa, con su debido sistema de organización interna.
- Características y resultados del programa: son el carácter, objetivos, perfil de egreso, admisión y selección de los estudiantes. La existencia de una estructura del programa con su respectivo plan de estudios, métodos de progresión de los estudiantes y evaluación de resultados.

- Cuerpo académico: los programas deben acreditar el claustro académico, profesores colaboradores y profesores visitantes. Se deben señalar la trayectoria, productividad, sustentabilidad y un reglamento y jerarquía académica.
- Recursos de apoyo: corresponden al apoyo institucional, infraestructura y vinculación con el medio.
- Capacidad de autorregulación: los programas deben ser sostenibles y mostrar una adecuada razón entre el número de estudiantes y los recursos disponibles.

En cuanto al proceso mismo, existen algunas diferencias con relación a la acreditación institucional. En la fase de Evaluación Externa, se constituyen comités de áreas, correspondiente a las áreas temáticas de los programas. Estos comités están compuestos por académicos, profesionales o investigadores con trayectoria y experiencia demostrable, en las áreas temáticas que correspondan al programa. Dentro de las funciones del comité está: realizar evaluación inicial de los antecedentes presentados; asesorar proceso de evaluación externa recomendando pares evaluadores; solicitar información adicional de ser necesario, analizar la información presentada por la institución y la evaluación externa; informar a la Comisión, basado en los análisis de la información recabada (Informe de Autoevaluación, Formulario de Antecedentes-Ficha de acreditación, Informe de pares evaluadores y de toda información adicional referida al programa).

Finalmente, es necesario señalar que las instituciones y programas, de no quedar satisfecha con la decisión de acreditación, tienen dos instancias de apelación (ya sea si no acreditó o si acreditó por menos años), la primera es ante la CNA y la instancia final es ante el CNED.

Capítulo 3

Marco Metodológico

3.1. Selección de Indicadores

El universo de variables se construye tomando los indicadores solicitados por la CNA en la Ficha de Acreditación y los indicadores reportados por las IES en sus informes de auto-evaluación. A esto se le suman los indicadores que todos los años las IES deben reportar al CNED (reunidos en el sistema ÍNDICES). Cabe señalar que muchos de los indicadores que se reportan al CNED coinciden con los indicadores solicitados y entregados a la CNA. También existe reporte de información por parte de las instituciones a CONICYT, el Servicio de Información de Educación Superior del MINEDUC (SIES), el Anuario Estadístico del CRUCH, etc. Sin embargo, se optará por los indicadores utilizados por el CNED y la CNA por ser los organismos que deciden en cuanto a licenciamiento, autonomía y acreditación. Se usarán las otras fuentes de información solo para completar posibles vacíos de información en los indicadores del CNED y la CNA. En el Anexo 1 se detalla la lista de indicadores de que actualmente tienen el CNED y la CNA.

Como se planteó inicialmente, el objetivo de esta investigación es determinar qué indicadores de calidad tienen mayor incidencia en las decisiones de acreditación. Esto implica tomar una serie de decisiones metodológicas. La primera, se refiere a utilizar solo indicadores de calidad requeridos por los organismos a cargo de la acreditación y el licenciamiento (es decir la CNA y el CNED). Esta decisión se basa en el hecho de que son éstas las instituciones que definen los indicadores que consideran relevantes en su proceso de evaluación. Además que durante el proceso de acreditación, dentro de los diversos insumos que tiene la Comisión o el Consejo para tomar sus decisiones, están los indicadores solicitados. Es decir, existe una observación directa de quienes toman las decisiones, sobre las características institucionales

que describen los indicadores utilizados.

La segunda decisión tiene que ver con los indicadores que finalmente se utilizarán en los diferentes modelos e instrumentos que se propondrán para los análisis. En este caso se deben articular dos criterios, el primero es estadístico y tiene que ver con las variables que representen de mejor manera a los indicadores y dimensiones antes descritas. El segundo tiene que ver con la disponibilidad de la información. A lo largo de los años, tanto la CNA como el CNED han ido incrementando la cantidad de indicadores solicitados a las instituciones. Lamentablemente la sistematización de este proceso no ha sido la ideal. Esto se refleja en que los nuevos datos comienzan a ser solicitados desde su instauración y no de manera retroactiva. Combinando los datos del CNED, SIES y la CNA (que muchas veces se solicitan para varias cohortes) se pueden cubrir varios años de datos faltantes, sin embargo, la disponibilidad de información para los primeros años de acreditación es considerablemente menor.

Esta problemática de cómo articular ambos criterios es más compleja en el caso de los análisis multivariados, ya que los métodos del modelo lineal general descartan casos en los que existe ausencia de información para al menos una de las variables incluidas en el modelo. Es decir, hay variables que deberán ser descartadas para disponer de una mayor cantidad de casos de acreditación en el modelo multivariado. En el caso de los análisis individuales por indicador, el problema se presenta en un menor dimensión, puesto que la cantidad de casos dependerá del indicador específico.

Las herramientas para definir los indicadores que se emplearán serán: los coeficientes de correlación de Pearson para ver el grado de asociación que tienen los indicadores entre sí y con las decisiones de acreditación y años de acreditación. Esto permitirá seleccionar a los indicadores que tengan una mayor relación estadística con la variable dependiente, descartando a indicadores que midan elementos similares o que no tengan relación estadística. Reducir la cantidad de indicadores, permite disminuir el riesgo de sobreajuste de un modelo de regresión y favorece al criterio de parsimonia. Una vez seleccionados los indicadores en base a estos criterios, se realizarán los análisis por cada indicador y los análisis multivariados, utilizando la regresión por mínimos cuadrados ordinarios.

Se descarta el análisis de componentes principales (o el análisis factorial) como herramienta de análisis. Si bien podría haber sido una herramienta de gran utilidad para confirmar/corregir las dimensiones de clasificación de indicadores y la importancia relativa de los últimos, la irregularidad en la disposición de datos no permitió realizar estimaciones confiables.

En la siguiente sección se mostrará más detalladamente este proceso y los indicadores que finalmente serán utilizados.

3.2. Construcción de la Base de Datos

La base final se constituye por 251 procesos de acreditación institucional, que van desde el año 2004 al 2015, obtenidos de las bases de datos de la CNA. La selección de indicadores se realizó, según los criterios antes mencionados, en varias etapas. La primera tiene que ver con los indicadores que en la literatura son considerados relevantes. Luego se revisaron la disponibilidad de dichos indicadores en las fuentes de información que fueron finalmente seleccionadas, a saber las bases de datos CNA e INDICES del CNED.

Una vez recopilada la información, se hizo un pareo ente los procesos de acreditación y los indicadores correspondientes al mismo año que se inició el proceso. En el caso de que faltase información de algún años, se utilizo el mismo criterio de Zapata y Clasing (2016) de utilizar la información del año más cercano al del proceso de acreditación, pero sin que haya más de un año de diferencia entre el año del dato y el año de acreditación.

Constituida la base de datos, se seleccionaron los indicadores que finalmente serán utilizados para los análisis. Como se señaló anteriormente, se articularon dos criterios. Primero, la cantidad de casos disponibles de cada indicador, se decidió descartar aquellos indicadores que tuviesen menos de 100 casos. Esta decisión se basó en la irregularidad en la disposición de casos para cada indicador y en la necesidad de disponer una cantidad de casos común entre todos los indicadores para los análisis de regresión múltiple. El segundo criterio fue el grado de asociación con los años de acreditación, privilegiando así las variables con mayor cantidad de casos y con un coeficiente de correlación más alto. Finalmente, para los indicadores que no fuesen relativos y que estuviesen definidos por el tamaño de la institución (como metros cuadrados construidos, número de títulos en biblioteca, etc.) se utilizó la matrícula como factor de normalización, de manera de evitar el sesgo por el tamaño de cada institución.

3.3. Herramientas de análisis.

Aparte de las herramientas estadísticas ya señaladas (análisis factorial y correlación) se seleccionaron como principales herramientas de análisis para dar cuenta de la pregunta de investigación y de los objetivos, a la regresión lineal simple (también conocida como Mínimos Cuadrados Ordinarios), regresión lineal múltiple y la regresión logística. Estas técnicas pertenecientes al Modelo Lineal General permiten estimar los coeficientes con mayor grado de eficiencia y consistencia. Además permiten estimar el grado de influencia de las variables independientes sobre la dependiente de algún modelo de causalidad teórico y realizar predicciones.

Para los modelos de regresión lineal se utiliza como variable dependiente los años de acreditación, esto se hace siguiendo los estudios de Zapata y Clasing (2016) y Fleet et al. (2014). Para el modelo logístico se utiliza como variable dependiente una la decisión de acreditación (acreditada/no-acreditada). La idea de realizar este análisis se justifica en la necesidad de dilucidar si es que los indicadores son importantes en la decisión de acreditar/no-acreditar o si estos son considerados en la decisión de la cantidad de años. La diferencia parece sutil, pero es relevante en la medida de que, según las hipótesis de trabajo, ambas decisiones se toman de manera separada. Es decir, primero se ve si se acredita (y qué indicadores influyen en esta decisión) y luego cuántos años se acredita (y si son los mismos u otros los indicadores que influyen).

Capítulo 4

Resultados

4.1. Análisis Descriptivos

Según el CNED, actualmente existen 151 instituciones de educación superior en Chile, de las cuales 49 no se han presentado a un proceso de acreditación (4 universidades, 18 IP's y 27 CFT's). Para la actual investigación se cuenta un total de 251 procesos de acreditación que van desde el 2004 al 2015. Del total de los procesos de acreditación, 221 resultaron en procesos exitosos y 30 procesos terminaron como no acreditados. La Tabla 1 muestra la distribución de los procesos de acreditación según años. Destaca de esta distribución la baja cantidad de casos que logran los extremos (uno y siete años) y que la mayoría de los procesos acreditados se encuentran entre los dos y cuatro años en cantidades muy similares.

Tabla 1: Años de Acreditación

Años de Acreditación	N	Porcentaje
0	30	12.0 %
1	8	3.2 %
2	55	21.9 %
3	57	22.7 %
4	52	20.7 %
5	33	13.1 %
6	12	4.8 %
7	4	1.6 %
Total	251	

En cuanto al tipo de institución que componen los procesos, la Tabla 2 muestra los resultados de acreditación. Se destaca que del total de procesos un 58%(146) corresponde a universidades. CFT's e IP's cuentan con cantidades relativamente similares de procesos (48 y

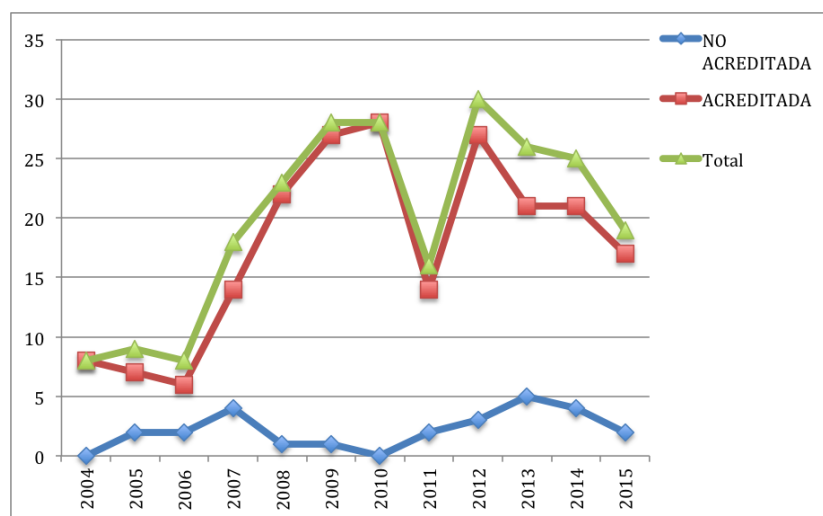
57 respectivamente), pero considerablemente más bajas que las universidades en proporción de presentaciones a procesos de acreditación. En cuanto al porcentaje de éxito en los procesos de acreditación, las universidades alcanzan un 89 %, los CFT's un 88 % y los IP's un 86 % de éxito. Es decir, las universidades son las que más inician procesos de acreditación y las que tienen mayor porcentaje de éxito con respecto a las otros tipos de instituciones.

Tabla 2: Resultados de Acreditación por tipo de IES

Univ.	N	%	IP	N	%	CFT	N	%	Total
No Acreditada	16	11 %	No Acreditada	8	14 %	No Acreditada	6	13 %	30
Acreditada	130	89 %	Acreditada	49	86 %	Acreditada	42	88 %	221
Total	146	58 %	Total	57	23 %	Total	48	19 %	251

Haciendo el mismo análisis con respecto a los años de acreditación, se puede decir que el promedio de años de acreditación del total de la muestra es de 3 años, las universidades reciben 3,3 años, los CFT's logran 2,7 años y los IP's alcanzan un promedio de 2,6 años. Estos promedios son estadísticamente significativos de acuerdo al Lambda de Wilks ($\lambda = 0.9618$, $p = 0.008$). En resumen, las universidades buscan más acreditarse que otras IES. Al mismo tiempo, las universidades reciben más años de acreditación en promedio que los IP's y CFT's.

Gráfico 4: Resultados de Acreditación 2004-2015



Fuente: CNA

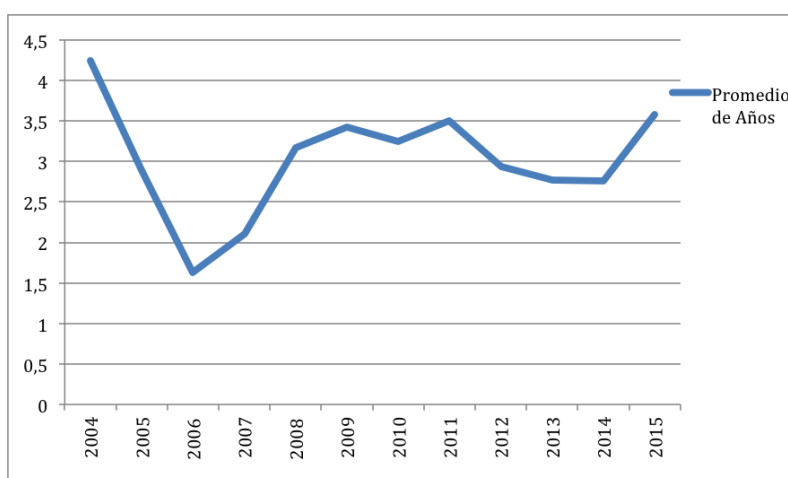
El Gráfico 4, muestra la cantidad de procesos de acreditación y sus resultados desde el 2004 hasta finales del 2015. Se destaca que la cantidad de instituciones que se acreditan es una proporción ampliamente mayoritaria respecto del total de instituciones que se someten

a acreditación. Evidentemente existe un sesgo de autoselección, es decir, las instituciones que inician procesos de acreditación lo hacen de manera voluntaria y con cierta seguridad (y preparación) de que serán acreditadas. Sin embargo, como se mencionó, en los últimos años el Estado a puesto exigencias sobre la acreditación para que las instituciones puedan acceder a ciertos fondos públicos. Será interesante ver cómo evolucionará esta tendencia en los próximos años, cuando ya todas las reformas educacionales estén operando.

Por otro lado, a partir del 2006 se observa un crecimiento explosivo de los procesos de acreditación hasta que el 2011 ocurre una abrupta caída. Esto podría explicarse por las movilizaciones estudiantiles, que obligaron a la reacción de todo el sistema político, lo que introdujo altas dosis de incertidumbre al sistema educacional. Luego, el 2012 se vuelve a los niveles de años anteriores, pero esta vez con una baja sistemática de la cantidad de procesos de acreditación.

En cuanto a los años de acreditación, se puede apreciar en el Gráfico 5, que en los primeros años el promedio de acreditación estuvo cerca de 4,5 años y luego cae abruptamente. Esto se explica porque en las experiencias iniciales de acreditación, fueron las universidades más importantes (como la Universidad de Chile) las que decidieron acreditarse primero, mientras que otras instituciones esperaron para tener mayor información sobre como funcionaría el sistema. Luego de este período de adaptación de la CNA y las IES, el promedio se estabilizó alrededor de los 3 años.

Gráfico 5: Promedio años de Acreditación 2004-2015



Fuente: CNA

4.2. Selección de los Indicadores.

Como se mencionó previamente, se articularon dos criterios para la selección de los indicadores de calidad que finalmente fueron utilizados. El primer criterio se refiere a la cantidad de casos disponible por indicador. Se optó por descartar todos los indicadores de los cuales se contaran menos de 100 casos. A continuación se presenta la lista de indicadores que cumplieron con dicho criterio (Tabla 3) además de las dos variables dependientes de acreditación. Los indicadores que dependen del tamaño de la institución han sido normalizados por la matrícula de la institución, el resto corresponde a indicadores porcentuales o con normalización previa (como el puntaje PSU). La lista total de indicadores se encuentra en el Anexo 1.

Tabla 3: Resumen de Indicadores

Variable	Obs	Promedio	DS	Min	Max
Tasa de Retención	194	0.73	0.13	0.37	0.996
Pasivo/Patrimonio	105	7.27	56.62	-2725.00	580.7
Tasa pub. WOS.	121	0.12	0.30	0	2.2
Tasa pub. Scielo	119	0.13	0.27	0	2.2
Tasa de Ocupación	115	0.97	0.27	0.34	2.80
Promedio PSU	131	533.26	59.29	407.5	705
Matrícula	233	8956.39	10381	226	84675
Tasa MM^2 Constr.	209	6.14	8.32	0.01	107.96
Tasa MM^2 Biblio.	209	0.45	1.03	0	8.87
Tasa Titulos en Biblio.	201	7.75	16.73	0	129.73
Tasa PHD con JC.	170	0.004	0.01	0	0
Tasa JCE PHD	190	0.001	0.02	0	0
Acreditación	251			0	1
Años de Acreditación	251	3.04	1.69	0	7

Del total de indicadores cuantitativos de la CNA y el CNED que superan el primer criterio, a continuación se describen ordenados según las dimensiones del modelo CIPOF de Van Damme:

- Contexto e Insumos:

- Tasa de MM^2 Construidos: Corresponde a la cantidad de metros cuadrados construidos que tiene la institución por estudiante¹.
- Tasa de MM^2 de Bibliotecas: Son la cantidad de metros cuadrados de bibliotecas por estudiante que tiene la institución

¹Se utiliza la normalización por estudiantes o matrícula, para corregir el sesgo por tamaño de la institución

- Promedio PSU: Corresponde al promedio de PSU de los estudiantes por cohorte de ingreso.
 - Tasa de Títulos en Biblioteca: Es el número de títulos que se disponen en las bibliotecas por estudiante.
 - Tasa PHD con Jornada Completa: Es el número de académicos con doctorados con jornada completa en la institución por estudiante.
 - Tasa PHD con JCE: La Jornada Completa Equivalente (JCE) es un indicador que cuenta el **número de jornadas completas** (o la suma de jornadas parciales) de académicos con PHD por estudiante.
 - Pasivo/Patrimonio: es el total de la deuda de la institución sobre el total del patrimonio de la misma.
- Resultados:
 - Tasa de Publicación WOS: Es la cantidad de publicaciones WOS-ISI o equivalente por estudiante.
 - Tasa de Publicación Scielo: Es la cantidad de publicaciones Scielo o equivalente por estudiante.
 - Procesos:
 - Tasa de Ocupación: Se refiere al cociente entre las vacantes ocupadas sobre las vacantes ofrecidas.
 - Tasa de Retención de Primer Año: Es el número de estudiantes de segundo año de la cohorte que ingresó el año anterior al proceso de acreditación y que permanecen en la IES sobre el número total de estudiantes ingresados de la misma cohorte.

4.3. Análisis de Correlación.

La Tabla 4 presenta los resultados de los indicadores en una matriz de correlación con la variable dicotómica “Acreditación”, donde el valor 0 es No-Acreditada y 1 indica que la institución fue Acreditada en el proceso del año correspondiente.

Lo primero que resalta es que los coeficientes de correlación son relativamente bajos, siendo el Promedio de PSU el coeficiente más alto y significativo (0.24). Luego, el indicador

Tabla 4: Matriz de Correlación de Pearson-Acreditación.

Indicadores	
Tasa de Retención	0.1920*
Pasivo/Patrimonio	0.0401
Tasa pub. WOS.	0.1327
Tasa pub. Scielo	0.1425
Tasa de Ocupación	-0.0087
Promedio PSU	0.2394*
Tasa MM2 Constr.	0.0639
Tasa MM2 Biblio.	0.0505
Tasa Titulos en Bilbio.	0.0493
Tasa PHD con JC.	0.1625*
Tasa JCE PHD	0.0381

*= $p < 0,05$

de Ph.d con Jornada Completa por Estudiante y la Tasa de Retención de Primer Año muestran niveles de significancia menores al 0.05. En general, más de un 85% de los procesos terminan en acreditación y además por tratarse de una variable dicotómica, ésta presenta una varianza menor que los años de acreditación. Estadísticamente puede ser trivial, pero sirve como constatación de que los indicadores que finalmente son significativos son los más relevantes cuando se toma la decisión de acreditar.

La Tabla 5 presenta la matriz de correlación de Pearson de los indicadores con la variable Años de Acreditación.

Lo primero que destaca es que tanto el tamaño del coeficiente como el nivel de significancia de los indicadores aumenta. Parte de esto tiene que ver con las características de la variable Años de Acreditación. Sin embargo, esto vuelve a reforzar la idea de que Años de Acreditación es una decisión que involucra mayor injerencia de los indicadores de calidad. Todos los coeficientes son positivos y significativos (a un p valor menor de 0.05) menos la Tasa de MM^2 de Bibliotecas, la Taza de Ocupación y el cociente entre Pasivo y Patrimonio que además es negativo. El Pasivo sobre el Patrimonio es una medida de solvencia económica de la institución, por lo que instituciones poco solventes debiesen tener menos años de acreditación o no ser acreditadas. El signo del coeficiente es consistente con esta idea, sin embargo, el indicador no es significativo en ninguno de los dos casos. Esto se alinea con las críticas que surgen cuando instituciones acreditadas presentan problemas económicos o de gestión que derivan en el cierre de la institución. Las tasas de publicación WOS y Scielo y el Promedio de PSU son las variables que tienen los coeficientes de correlación más alto. Es decir hay

Tabla 5: Matriz de Correlación de Pearson-Años de Acreditación.

Indicadores	
Tasa de Retención	0.4880*
Pasivo/Patrimonio	-0.0678
Tasa pub. WOS.	0.5259*
Tasa pub. Scielo	0.5253*
Tasa de Ocupación	0.1403
Promedio PSU	0.5133*
Tasa <i>MM2</i> Constr.	0.1497*
Tasa <i>MM2</i> Biblio.	0.0675
Tasa Titulos en Bilbio.	0.1849*
Tasa PHD con JC.	0.5076*
Tasa JCE PHD	0.1940*

*= $p < 0,05$

una valoración de la productividad científica de los académicos y de la selectividad de la institución. La Tasa de Retención y los Académicos Ph.d con jornada completa también tienen coeficientes al rededor del 0.5.

4.4. Análisis de Regresión

A continuación (Tabla 6) se presentan los resultados de los análisis de regresión. En primer lugar se muestran los resultados de las regresiones logísticas simples de la variable Acreditación con cada indicador de manera individual.

Los resultados son consistentes con los análisis de correlación, el Promedio de PSU y la Tasa de Retención de Primer Año son significativas con un 99 % de significancia, mientras que la Tasa de PHD con Jornada Completa por Estudiante lo es al 95 %. El resto de las variables no presenta una relación significativa.

Es importante señalar que, esta es una estimación que se realiza sobre una variable dicotómica y que por ende sus coeficientes representan el cambio (no lineal) a la probabilidad de ser acreditado o no. En términos simples, el coeficiente indica un aumento de la probabilidad de ser acreditado si es positivo, en caso de ser negativo representa una disminución de dicha probabilidad. Tomando la exponencial del coeficiente, se obtiene el odd ratio, que representa cuantas veces es más probable ser acreditado que no serlo por el aumento de una unidad de la variable dependiente. Se debe recordar que todas las variables que no representan una tasa fueron normalizadas según el tamaño de la institución (matricula). Esto significa que,

Tabla 6: Regresión Logística Simple: Acreditación

Variable	Coefficiente	Intercepto	Odd
Promedio PSU	.014***	-5.64**	1,014
Tasa de Retención	4.927***	-1.27	137,964
Tasa MM2 Constr.	.078	1.63***	1,081
Tasa MM2 Biblio.	.305	2.02***	1,356
Tasa Titulos en Bilbio.	.015	2.10***	1,015
Tasa PHD con JC.	362.666**	1.61***	3.19E+157
Pasivo/Patrimonio	.0237	1.82***	1,023
Tasa pub. WOS.	(omitted)	1.71***	-
Tasa pub. Scielo	(omitted)	1.66***	-
Tasa de Ocupación	-.106	2.34**	0.899
Tasa JCE PHD	78.958	2.09***	1.95E+34

variables como PHD con JCE normalizado por la matricula resulta en valores muy pequeños, lo que finalmente puede derivar en coeficientes con valores muy altos, como se puede observar en la Tabla 6.

En el caso del Promedio PSU, el aumento de un punto en el promedio de la institución incrementa en poco más de un 1.4% ² la probabilidad de acreditarse que de no acreditarse, mientras que el aumento en un 1% de la Tasa de Retención de Primer Año implica el aumento de 1.3 veces de la probabilidad de acreditación por sobre no ser acreditado. Esto muestra la importancia de estas dos variables en los juicios de acreditación. Pareciera ser que la selectividad de la institución incorpora otras dimensiones sobre la institución además de la académica. Finalmente, se debe señalar que las Tasa de Publicación WOS y Scielo son omitidas del análisis dado que las variables predicen perfectamente los casos de no-acreditación³. En otras palabras, dado los pocos casos de no acreditación combinado con los datos de las Tasas WOS y Scielo, cualquier valor distinto de cero en estas variables predice perfectamente la variable acreditación, lo que hace imposible el calculo de sus coeficientes.

La Tabla 7 entrega los resultados de las regresiones simples sobre la variable Años de Acreditación. Se presentan los resultados de cada indicador de manera individual.

En este caso, todos los indicadores son significativos al 99% de significancia excepto la Tasa de MM^2 Construidos por Estudiante que lo es al 95% de significancia. El Pasivo sobre

² $\exp^{0,014} = 1,014$

³Esto no implica que los indicadores estén o no asociados, sino que son pocos los casos de no acreditación y estas variables en particular, no permiten una estimación confiable.

Tabla 7: Regresión Lineal Simple: Años de Acreditación

Variable	Coef. (Err. Est.)	Coef. β	Intercepto	R2
Promedio PSU	.0146 (.002)***	.513***	-4.59**	.2634
Tasa de Retención	6.378 (.777)***	.488***	-1.56	.2382
Tasa MM2 Constr.	.0296 (.136)**	.149*	2.81***	.0177
Tasa MM2 Biblio.	.107 (.099)	.067	2.99***	-.0003
Tasa Titulos en Bilbio.	.0179 (.007)***	.184***	2.92***	.0342
Tasa PHD con JC.	122.5 (35.5)***	.507***	2.77***	.2576
Pasivo/Patrimonio	-.0019 (.003)	-.067	2.97***	-0.005
Tasa pub. WOS.	3.03 (.641)***	.525***	3.03***	.2705
Tasa pub. Scielo	3.33 (.864)***	.525***	2.99***	.2697
Tasa de Ocupación	.859 (.57)	.14**	2.24**	.0197
Tasa JCE PHD	182.5 (84.05)**	.193**	2.87***	0.0376

*** = $p < 0,01$; ** = $p < 0,05$; * = $p < 0,1$

Patrimonio y la Tasa de MM^2 de Bibliotecas por Estudiante no son significativos. Esto es consistente con los análisis de correlación, pero permite entender de mejor manera el cómo influyen los indicadores en los Años de Acreditación. En este caso los coeficientes representan el aporte marginal del indicador sobre la cantidad de años de acreditación que la institución recibirá. Por ejemplo, un punto extra en el Promedio de la PSU es implica el aumento de un 0.014 en la cantidad de años. Es interesante ver que la mayoría de los coeficientes son positivos y significativos, lo que implica que un mejor desempeño de las instituciones en los indicadores deriva en más años de acreditación.

El tamaño de los coeficientes explican la forma en que las variables dependientes influyen a la variable dependiente, pero como se ha mencionado, estos coeficientes dependen de la magnitud y la unidad de las variables, por lo que no permiten comparaciones entre variables independientes. Para esto se observan los valores de los coeficientes β y el valor del R^2 . En este sentido, se puede observar que las variables que mejor explican los años de acreditación que reciben las instituciones son las Tasas de Publicación WOS y Scielo, el Promedio PSU y la Tasa de Retención.

Finalmente, la Tabla 8 presenta los resultados de la regresión múltiple de los indicadores sobre los Años de Acreditación. A diferencia del anterior, se opta por construir un modelo con menos variables que permita descartar indicadores que midan características similares y poder contar con una mayor cantidad de casos.

En este caso el modelo que se selecciona finalmente corresponde al método de selección *stepwise*. Este método permite seleccionar los indicadores articulando los criterios de dispo-

Tabla 8: Regresión Múltiple: Años de Acreditación

Variable	Coficiente (Std. Err.)	Coef. β
Promedio PSU	0.008 (.003)**	.18
Tasa de Retención	5.253 (1.596)**	.22
Tasa PHD con JC	91.25 (28.17)**	.38
Intercepto	-5.306 (1.74)**	

** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$; $R^2 = 0,67$

bilidad casos y de significancia estadística. Primero se incluyen todos los indicadores y se van descartando en cada iteración los indicadores que no cumplen con un nivel de significancia predefinido (0.1 en este caso). Este procedimiento puede eliminar variables que tienen poder explicativo, pero que comparten varianza explicada con otras más fuertes que son las que quedan en el modelo final.

El modelo tiene un R^2 de 0.52 (ajustado) y se compone por los indicadores Promedio PSU, Tasa de Retención de Primer Año y la Tasa de Ph.d con Jornada Completa por Estudiante. Los coeficientes son positivos y significativos al 99%. El modelo final es relativamente simple pero presenta un sesgo importante a favor de las universidades⁴, por lo que permite realizar análisis sobre los indicadores, pero no elaborar proyecciones para CFT's e IP's. Como se discutió previamente, la mayoría de los procesos de acreditación corresponden a universidades. Además, las universidades tienden a obtener más años de acreditación, lo que habla de una estructura de incentivos en el sistema que repercute más en las universidades que a las otras IES.

Se debe señalar, que se aplicó el mismo algoritmo para construir un modelo logístico múltiple. En este caso, el resultado dejó como única variable significativa al Promedio PSU.

⁴En el sentido de que la selectividad y los docentes con Ph.d. son indicadores de interés para las universidades. Muchos CFT's e IP's no piden PSU y no requieren de docentes con postgrados.

Capítulo 5

Conclusión

La presente investigación se enmarca en la discusión que ha tenido lugar en Chile en los últimos diez años sobre la calidad de la educación superior. Más específicamente, la acreditación como indicador de la calidad de una institución. Si bien, formalmente la acreditación no busca ser un indicador de calidad, en varios de los ámbitos lo es: los años de acreditación otorgados van de 2 a 7; muchas IES utilizan y destacan la acreditación en su publicidad; el mercado educacional la utiliza como señal de solvencia; el estado exige la acreditación para la entrega de recursos. Por ejemplo, se requieren 4 años de acreditación para que una institución pueda entrar en la gratuidad.

Teniendo esto en cuenta, el presente trabajo buscó evidencia que permita vincular los indicadores de calidad de una institución con las decisiones de acreditación. Para esto, se definió a la calidad como un concepto que se construye en base a los proyectos institucionales y que debe ser capaz de articular elementos que pueden oponerse, a saber, el **controlar** en base a estándares y el **promover** la mejora continua de proyectos educativos diversos. De aquí se desprende que los indicadores que permitan medir calidad deben ser flexibles y a su vez comparables. Para esto se utiliza la categorización del modelo CIPOF, que clasifica los indicadores según el contexto de la institución, los insumos que utiliza, la adecuación de sus procesos, los resultados y la retroalimentación. Este modelo es pertinente para los objetivos que se plantea el medir la calidad, ya que no define métodos específicos, sino que mide la eficiencia y eficacia de los métodos de cada institución según los fines que se propone.

En base al modelo CIPOF, se construyó una base de datos con los indicadores que son requeridos por las agencias encargadas de la acreditación en Chile; por un lado, el CNED a cargo del licenciamiento y las apelación final de acreditación; y por otro la CNA, organismo a

cargo de la acreditación institucional y de programas. Estos indicadores fueron complementados con información del SIES para los casos que faltasen datos. Finalmente, se utilizaron los indicadores que cumplieren con un número mínimo de casos.

Para los análisis se consideraron dos variables dependientes, la Acreditación como decisión binaria, y los Años de Acreditación. En cuanto a la Acreditación, los análisis de correlación y de regresión logística, son consistentes al identificar a las variables Tasa de Retención, Promedio PSU y Tasa de Académicos Ph.D. con Jornada Completa como estadísticamente significativas. Es decir, tres de las once variables (27,2 %) presentaron una relación estadística que permite explicar las decisiones de acreditación. En contraste, los Años de Acreditación presentan una relación estadísticamente significativa con nueve de las once variables (82 %): Promedio PSU, Tasa de Retención, Tasa de MM2 Construidos, Tasa de Titulos en Biblioteca, Tasa de Ph.d. con Jornada Completa, Tasa de Publicación WOS, Tasa de Publicación Scielo, Tasa de Ocupación y Tasa de Jornada Completa Equivalente de Ph.d. Esto muestra que la cantidad de variables que se relacionan estadísticamente con los Años de Acreditación es mayor que con la decisión de acreditar o no.

Es interesante destacar que el Promedio PSU es una de las variables más importantes tanto para acreditar, como en la cantidad de años que recibe una institución. La selección de estudiantes por parte de una institución de educación superior presupone una alta demanda de los estudiantes por ingresar a dicha institución. En este sentido, una institución con alta demanda implica un reconocimiento de la calidad de la educación entregada por dicha institución. Sin embargo, no todas las instituciones en sus definiciones propias buscan atraer a los estudiantes con los puntajes PSU más altos. Además, el Promedio PSU no mide la calidad de una institución, sino de sus estudiantes (en una dimensión muy acotada). Pero de todas formas opera como una buena proxy que resume gran parte de la idea de calidad que se tiene en la educación superior. Esto plantea la necesidad de repensar o al menos transparentar cómo se entiende la selectividad en el contexto de la acreditación o incluso en la educación superior.

La Tasa de Retención y la Tasa de Académicos con Ph.d. también muestran relaciones significativas con ambas decisiones de acreditación. El caso de la primera se trata una variable que evalúa procesos (según el modelo CIPOF). En este sentido, a diferencia del Promedio PSU, la tarea de retener alumnos es transversal tanto para las instituciones como para el sistema educativo en su conjunto. En el caso de los académicos con Ph.d. se trata de una variable de contexto relevante para universidades complejas que realizan investigación, pero no lo es en gran parte de la educación técnico-profesional.

Dentro de las variables de resultados, las Tasas de Publicación WOS y Scielo muestran relación significativa solo con los Años de Acreditación. En este caso, al igual que el de los académicos con Ph.d., la investigación académica no es una labor que las IES realicen de manera transversal y su acreditación es una de las áreas optativas. Dentro de las variables de contexto o insumos, la tasa de Jornadas Completa Equivalente de Académicos con Ph.d., Tasa de Metros Cuadrados Construidos y la Tasa de Títulos en Bibliotecas son también significativas con los Años de Acreditación. En este caso, los metros cuadrados construidos y los títulos en bibliotecas son insumos para el aprendizaje que es aplicable a cualquier contexto educacional. Finalmente, La Tasa de Ocupación es significativa con los Años de Acreditación. Al igual que la Tasa de Retención, se trata de una variable de proceso según el modelo CIPOF. Es relevante para la acreditación que las instituciones tengan una planificación adecuada de los cupos y carreras que decidan abrir o cerrar.

Finalmente, se destaca que tanto la razón entre Pasivo y Patrimonio y la Tasa de Metros Cuadrados Construidos de Bibliotecas no son significativas con ninguna de las dos variables de acreditación. En el caso de la segunda, se puede estar captando su efecto a través de la Tasa de Metros Cuadrados Construidos, que engloba a toda la infraestructura de la institución. Sin embargo, en el caso del Pasivo sobre el Patrimonio, se esperaría que la acreditación tuviese una relación más fuerte con las variables que miden la solvencia económica de una institución.

Teniendo en cuenta estos elementos, la investigación se puso como objetivo corroborar si es que los indicadores tenían alguna influencia sobre las decisiones de acreditación y en qué magnitud. Se propuso dos hipótesis que guiaron la presente investigación, basadas en la noción de que la acreditación es una decisión que se puede dividir en dos etapas, primero si la institución acredita y luego cuántos años acredita. Por lo tanto, si existen dos decisiones, éstas pueden considerar distintos elementos y por ende vincularse de distintas formas a la calidad. Los resultados permiten aceptar parcialmente las hipótesis: la mayoría de los indicadores de calidad estudiados están relacionados con los Años de Acreditación, mientras que solo tres indicadores resultaron significativos con la Acreditación.

Separar las decisiones de Acreditación de los Años de Acreditación parece trivial, sin embargo, tratarlas como variables separadas que se relacionan de manera distinta con los indicadores de calidad permite aportar evidencia de que los Años de Acreditación es un indicador consistente de la calidad de una institución. Además, esta evidencia entrega sustento

a la idea de que la acreditación es capaz de incorporar la doble dimensión del concepto de calidad que se ha trabajado en esta investigación. Es decir, la acreditación es capaz de definir un estándar comparable y a su vez promover la continua mejora. Que la acreditación en sí esté asociada a una menor cantidad de indicadores de calidad, permite que existan una mayor diversidad de proyectos educativos que cumplan con un estándar mínimo. Por otro lado, los Años de Acreditación permiten dar una idea de cómo está la institución y de cuánto debe/puede mejorar.

Este hecho tiene relevancia para el sistema de educación superior chileno y el aseguramiento de la calidad. En primer lugar, permite entregar sustento a la labor que cumple la Comisión Nacional de Acreditación dentro del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, desde el punto de vista que existe coherencia entre los procesos de acreditación y la idea de calidad como una fortaleza del sistema.

En segundo lugar, entrega la posibilidad de un análisis crítico. Como se desarrolló a lo largo de los resultados, existe un claro sesgo de la acreditación a favor de las universidades. Este sesgo se expresa de dos maneras: 1) son más las universidades que buscan acreditarse y lo hacen por más tiempo que otros tipos de IES. 2) Los indicadores que mostraron mayor relación con acreditación fueron la selectividad y los docentes con postgrado. Además, la productividad científica también fue significativa. Estos son indicadores que presentan mayor relevancia para las universidades, sobre todo las universidades complejas que realizan investigación. Muchos CFT's, IP's e incluso universidades no seleccionan estudiantes por la PSU y no requieren de docentes con doctorados o investigadores. Esto resalta la necesidad de contar con indicadores que midan de mejor manera realidades distintas a las de las universidades. Este problema en particular abre una nueva línea de investigación que involucra tanto al campo académico como el de las políticas públicas, y en especial, los procedimientos de la Comisión Nacional de Acreditación. En particular, el cómo interactúan las áreas de acreditación que son opcionales como la Investigación o la Docencia de Postgrado, con las decisiones de acreditación y los años que se otorgan. Como se vio, variables asociadas a la investigación académica y la selectividad son relevantes en los años de acreditación, aunque no sean relevantes para las instituciones que deciden no acreditarse en dicha área o no seleccionar estudiantes vía PSU.

Finalmente, se destaca que el indicador de solvencia económica no mostró relación con la acreditación o los años. Futuras investigaciones pueden ahondar en la explicación de este hecho, sin embargo, la acreditación de instituciones que han debido cerrar por problemas económicos y de gestión es un flanco que le ha significado diversas críticas a la Comisión Nacional de Acreditación.

En resumen, se debe aspirar a un sistema de acreditación como símbolo del autoconocimiento, regulación y gestión de la calidad de las instituciones y a los años como indicador de un concepto de calidad multidimensional. En parte, esta investigación ha aportado evidencia de que el sistema, en cierta medida, opera en este sentido. Sin embargo, esta idea implica transparentar que la acreditación es un mecanismo para que las instituciones de educación superior puedan plantear sus proyectos educativos de manera sustentable y que los años de acreditación son, en gran medida, un indicador de calidad de la institución.

Para cerrar, es necesario que el sistema educacional mejore y centralice sus sistemas de información. En esta investigación se utilizó una base de indicadores de calidad para el que existían al menos tres fuentes de información sobre los mismos indicadores, que muchas veces no son consistentes entre las fuentes. Esto significó una doble dificultad, primero para construir la base, y segundo, para contar con una cantidad de casos suficiente para todos los indicadores y no solo los que finalmente fueron utilizados. La disponibilidad y uniformidad de la data permite que la calidad de la información y el conocimiento que se genera a partir de ella mejore.

Bibliografía

- [1] ARELLANO, J. P. El sentido de la reforma educacional. *Revista de Educación* 242 (1997), 24–39.
- [2] BRUNNER, J. Apuntes sobre información estadística de la educación superior: situación en Chile y modelos de interés en países desarrollados. url:'<http://200.6.99.248/bru487cl/files/>, 2009.
- [3] BRUNNER, J. J., AND BRIONES, G. *Higher Education in Chile Effects of the 1980 Reform*. No. 29. FLACSO-Programa Chile, 1992.
- [4] BRUNNER, J. J., AND MIRANDA, D. A. Cinda: Informe iberoamérica de educación superior 2016. *Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA* (2016).
- [5] CANCINO, V., AND SCHMAL, R. Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 40, 1 (2014), 41–60.
- [6] CNED. Índices indicadores del consejo nacional de educación (cned). url: <http://cned.cl>, 2017.
- [7] CORNEJO CHÁVEZ, R. El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar.
- [8] ESPINOZA, O., GONZÁLEZ, L., FECCI, E., PRIETO, J., AND MARIANOV, W. Informe: educación superior en iberoamérica el caso de Chile. *Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA* (2006).
- [9] FLEET, N. Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interciencia* 39, 7 (2014), 450–457.
- [10] GARCÍA-HUIDOBRO SAAVEDRA, J. E., AND CONCHA ALBORNOZ, C. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media.

- [11] GONZÁLEZ, L. E. El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de américa latina. *VARIOS, El proceso de acreditación en el desarrollo de las universidades* (2005).
- [12] LEMAITRE, M. J. La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de la Educación superior* 34, 133 (2005), 123–134.
- [13] LEMAITRE, M. J., AND ZAPATA, G. Antecedentes situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en chile. *En IESALC-Unesco. La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Venezuela: UNESCO* (2003), 131–152.
- [14] MAASSEN, P. A. Quality assurance in the netherlands. *New Directions for Institutional Research* 1998, 99 (1998), 19–28.
- [15] MARTINEZ, A., SANTILLÁN, S., AND LOAYZA, M. Informe iberoamericano de educación superior. informe nacional: Bolivia. *Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA* (2016).
- [16] OCDE. Quality assurance in higher education in chile (2012).
- [17] RODRÍGUEZ-PONCE, E., FLEET, N., AND DELGADO, M. Predictive capacity of peer evaluation and the focus of the institutional accreditation model in chile. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 15, 1 (2010), 121–141.
- [18] TROW, M. Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy* 9, 4 (1996), 309–324.
- [19] ZAPATA, G., AND CLASING, P. El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en chile, 2016.
- [20] ZAPATA, G., AND TEJEDA, I. Informe nacional chile educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad. *Santiago de Chile. CINDA* (2009).

Apéndice A

Anexos

A.1. Anexo 1: Lista de Indicadores del CNED y la CNA

La lista de indicadores institucionales que se dispone del CNED agrupado según su sistema INDICES:

- Inmuebles: N° Inmuebles, N° Oficinas, N° Salas, M2 Terreno, M2 Construido, M2 Salas y Conectividad Megas.
- Laboratorios y Talleres: N° Laboratorios, M2 Construido, N° de PC para alumnos y N° Computadores con Internet.
- Bibliotecas: N° Bibliotecas, M2 Construidos de Biblioteca, M2 de Salas Estudio, N° de Préstamos Usuarios Internos, N° Bibliotecólogos, N° Otros Profesionales, N° Otros no Profesionales (Ayudantes), N° Suscripciones Revistas Especializadas, N° Suscripciones Revistas Electrónicas, N° de Títulos, N° de ejemplares, Material Audiovisual y Multimedia y N° PC Destinados a Búsqueda y Referencia.
- Docentes: N° Docentes Jornada Completa, N° Docentes Jornada Media, N° Docentes Jornada Hora, N° Horas Jornada Completa , N° Horas Jornada Media, N° Horas Jornada Hora, N° Doctor Jornada Completa N° Doctor Jornada Media, N° Doctor Jornada Hora, N° Magister Jornada Completa, N° Magister Jornada Media, N° Magister Jornada Hora, N° Especialidades Jornada Completa, N° Especialidades Jornada Media N° Especialidades Jornada Hora, N° Profesional Jornada Completa, N° Profesional Jornada Media, N° Profesional Jornada Hora, N° Técnico Jornada Completa, N° Técnico Jornada Media, N° Técnico Jornada Hora, N° Otro Jornada Completa,

Nº Otro Jornada Media, Nº Otro Jornada Hora, Nº Horas Doctor Jornada Completa, Nº Horas Doctor Jornada Media, Nº Horas Doctor Jornada Hora, Nº Horas Magíster Jornada Completa, Nº Horas Magíster Jornada Media, Nº Horas Magíster Jornada Hora, Nº Horas Prof. Jornada Completa, Nº Horas Prof. Jornada Media, Nº Horas Prof. Jornada Hora, Nº Horas Técnico Jornada Completa, Nº Horas Técnico Jornada Media, Nº Horas Técnico Jornada Hora, Nº Horas Otro Jornada Completa, Nº Horas Otro Jornada Media, Nº Horas Otro Jornada Hora, Nº Horas Espe. Jornada Completa, Nº Horas Espe. Jornada Media, Nº Horas Espe. Jornada Hora, Nº Docentes, Nº Horas, Nº Docentes Hombres y Nº Docentes Mujeres.

- Resultados Financieros: Total Pasivo y patrimonio, Resultado del Ejercicio, Patrimonio y Pasivo Corriente más No Corriente.

La lista de indicadores institucionales que tiene la CNA:

- Indicadores Institucionales: Nº Oferta Vigente Nacional, Nº Matrícula Nueva, Nº Matrícula Total, Nº Vacantes Ofrecidas, Nº Vacantes Ocupadas, PSU Promedio, Tasa de Retención Primer Año, Tasa de Retención, Tasa de Egreso Institucional, Tasa de Titulación Institucional Seguimiento de Cohorte, Tasa de Titulación Oportuna Institucional, Tiempo Real Titulación, Tiempo Real Titulación Pregrado Carreras de 5 Años, Tiempo Real Titulación Pregrado Carreras de 5 años.