



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL**

**CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROCESOS DE MEJORA CONTINUA,  
FRENTE A UN NUEVO ESCENARIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARÍA ALICIA NARANJO OLIVARES**

**PROFESORA GUÍA:  
XIMENA AZÚA RÍOS**

**MIEMBROS DE LA COMISIÓN:  
MARIA PÍA MARTÍN MUNCHMEYER  
PATRICIO ACEITUNO GUTIÉRREZ**

**SANTIAGO DE CHILE  
2022**

## **CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROCESOS DE MEJORA CONTINUA, FRENTE A UN NUEVO ESCENARIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.**

El aseguramiento de la calidad de la educación superior (ES) ha alcanzado una creciente relevancia tanto a nivel internacional como nacional en las últimas décadas, lo que se ha traducido en sistemas de responsabilización definidos externamente desde la política educativa de los diferentes países.

A nivel nacional, la última ley de ES promulgada en 2018, N. ° 21.091, que, modifica el sistema de aseguramiento existente, exige a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) la formulación de nuevos criterios y estándares de acreditación para las universidades, sus carreras, programas de postgrado y especialidades médica y odontológicas.

En este contexto, el presente estudio, se propone analizar en qué medida los nuevos marcos evaluativos, determinan las estructuras organizacionales y los procesos que se desarrollan en las Universidades, para la instalación de sistemas de aseguramiento de calidad internos orientados a la mejora. Siendo su objetivo principal, “evaluar los procesos organizacionales que desarrollan diferentes tipos de Universidades del país a partir de su misión y los modelos educativos en relación a los estándares que propone la CNA”.

La investigación emplea una metodología de carácter cualitativa, que considera un primer proceso exploratorio de revisión documental, junto al análisis descriptivo-comparativo de sistemas de aseguramiento de calidad extranjeros y sus marcos de evaluación, con especial foco en los países de América Latina, identificando las principales diferencias y similitudes respecto de los enfoques, criterios y mecanismos de evaluación. Además, contempló la consulta a actores clave del sistema de ES, para conocer su percepción respecto del actual Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la ES y sus efectos en las IES.

Posteriormente en base a este marco de referencia, se desarrolla un estudio de caso múltiple, utilizando revisión documental (pública) y entrevistas en profundidad a miembros de tres universidades seleccionadas. Los casos permiten identificar la conformación de nuevas estructuras organizacionales cada vez más complejas necesarias para el cumplimiento de las exigencias externas y cómo estos procesos se adaptan en función a la misión y cultura interna de cada institución.

En algunos casos los sistemas de aseguramiento de calidad interno se presentan de manera más descentralizada y participativa, integrando en mayor medida la cultura académica y mecanismos colegiados para la autorregulación. En otros casos se han centralizado en direcciones de aseguramiento de calidad, con especialistas en el tema que han adquirido mayor capacidad de decisión sobre prácticas y procesos de los niveles locales, donde herramientas de gestión como la planificación estratégica o la gestión de procesos son elementos articuladores. Los resultados, dan cuenta cómo el marco evaluativo define referentes que orientan los procesos y aprendizajes organizacionales, interviniendo en la cultura organizacional. Se observa la incorporación de nuevas rutinas y formas de trabajo, nuevos códigos y lenguaje a partir de una mirada desde la gestión, que introducen nuevos marcos comprensivos respecto del trabajo académico, el diseño curricular y sus implicancias, o nuevas conceptualizaciones de los modelos formativos.

## **Agradecimientos**

Mis sinceros agradecimientos al equipo docente y administrativo del MGPP por su profesionalismo, excelencia y compromiso con el Proyecto Formativo que implementan para ser un real aporte y catalizador de cambio en las políticas públicas del país.

En especial a la Profesora María Pía Martín por su apoyo, confianza y comprensión a lo largo de todo el proceso de formación y de tesis.

Agradecer también a mi profesora guía Ximena Azua, por sus valiosos conocimientos, reflexiones y aportes para el desarrollo de este proyecto. Su disponibilidad y constancia permiten que el proceso de desarrollo de tesis, por medio de las reuniones y su retroalimentación resulten ser reales instancias de aprendizaje y desarrollo.

A quien fue mi jefatura, Denise Hott por su generosidad, sus conocimientos y por darme la oportunidad desarrollarme profesionalmente en educación superior y acreditación. Motivo por el cual comencé a investigar sobre el presente tema de estudio.

A mi marido Juan Figueroa, por darme ánimo, escucharme y leerme durante este periodo.

A mi hijo Francisco Rocca, por su interés, transcripciones y reflexiones en torno a la educación superior del país, estoy segura de que será un gran sociólogo de esta casa de estudios.

Finalmente, agradecer a mis compañeros de grupo de estudio “CCHEN” con quienes compartí durante la trayectoria de aprendizaje de este magíster.

## Tabla de Contenido

I. Introducción.....	1
II. Planteamiento del Problema de Investigación.....	2
III. Pregunta de Investigación.....	5
IV. Objetivo General.....	5
V. Metodología.....	5
VI. Antecedentes: Contexto nacional de la política de educación superior.....	9
VII. Evolución del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior ..	15
VIII. Análisis Descriptivo de Modelos de Aseguramiento de la Calidad Internacionales .....	20
IX. Análisis comparativo de los modelos internacionales: Énfasis y tensiones entre evaluación interna (autoevaluación) y externa.....	38
X. Aproximaciones al Enfoque de Calidad del Sistema Nacional de Aseguramiento.....	46
XI. Conceptualización de los sistemas de Aseguramiento de la Calidad interno desde un enfoque organizacional .....	49
XII. Análisis entrevista actores del Sistema de Educación Superior .....	52
XIII. Resultados Sistemas de Aseguramiento y Acreditación: Casos Chilenos .....	62
XIV. Análisis comparativo de casos .....	87
XV. Conclusiones.....	91
Bibliografía .....	99
Anexos .....	103
Anexo A. Pauta de Entrevista en Profundidad Expertos .....	103
Anexo B. Pauta Entrevista Encargados de Acreditación Institucional – Universidades .....	104
Anexo C. Misión Universidades .....	105

## Índice de Tablas

Tabla 1. Etapas del proceso de levantamiento de la información.....	6
Tabla 2. Presupuesto para educación superior, por tipo de asignación .....	17
Tabla 3. Cuadro comparativo sistemas de acreditación entre países estudiados .....	34
Tabla 4. Marcos Evaluativos para la acreditación institucional y de programas.....	42
Tabla 5. Criterios asociados a la evaluación de la docencia y procesos educativos .....	43
Tabla 6. Trayectoria en acreditación y autoevaluación de los casos de estudio. ....	88

## Índice de Figuras

Figura 1. Evolución de la política respecto de la regulación de la Educación Superior .....	9
Figura 2. Tendencia de la Matrícula de pregrado según tipo de Financiamiento de la Universidad .....	16
Figura 3. Tendencia de la Matrícula de pregrado según Acreditación de la Universidad .....	18
Figura 4. Tendencia de la Matrícula de postgrado según Acreditación de la Universidad .....	19
Figura 5. Codificación axial: Efectos sistema nacional de aseguramiento de la calidad.....	53
Figura 6. Codificación axial percepción nuevos estándares y criterios .....	57
Figura 7. Mapa conceptual: Estructura del sistema para proceso autoevaluación institucional ...	66
Figura 8. Mapa conceptual: Modelo de aseguramiento de la calidad postgrado .....	76

## I. Introducción

La discusión sobre calidad de la educación superior en el contexto de redefinición de los principios constitucionales del país emerge como un aspecto crítico a evaluar. Especialmente si el garantizar la calidad de la educación se considera bajo un enfoque de derecho fundamental como base para el desarrollo social y económico, en contraposición al enfoque neoliberal subyacente a la actual constitución de 1980.

Asegurar la calidad de la educación fuera de las lógicas de mercado y competencia, otorga un rol de mayor relevancia al Estado como garante de estos derechos, y a las mismas instituciones de educación superior (IES). A través de nuevos instrumentos de política y responsabilización que promuevan sistemas internos de mejoramiento.

En las últimas décadas, el aseguramiento de la calidad de la educación superior ha adquirido creciente importancia tanto a nivel internacional como nacional. El desarrollo del conocimiento, las ciencias y la tecnología, acompañan el crecimiento y expansión de las Universidades. Por lo que existe mayor exigencia por mejorar y supervisar la calidad de los procesos, especialmente en los ambientes de aprendizaje con estándares cada vez más complejos y nuevas exigencias de los mismos estudiantes.

En Chile, los sistemas de regulación de las IES se han desarrollado gradualmente desde el retorno a la democracia, a partir de políticas progresivas y de la creación de órganos del estado especializados. Desde la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990, la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en 2006 a partir de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, a la promulgación de la Ley General de Educación en 2010, que nombra al Consejo Nacional de Educación (CNED)<sup>1</sup> a cargo de la regulación de la educación superior.

Las políticas desarrolladas hasta el momento se han enfocado en un sistema de responsabilización que agencia externamente. En este sentido, se puede plantear que la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad no garantiza necesariamente, tener o lograr la calidad (Guaglianone, 2017). Surge entonces la tensión entre la rendición de cuentas y los procesos de mejora.

Actualmente el país se encuentra en un proceso de cambio donde la discusión sobre la calidad de la educación superior se vuelve aún más relevante de analizar. Especialmente en el contexto de la última ley promulgada en 2018, N.º 21.091 sobre Educación Superior, que, entre otras modificaciones al sistema de aseguramiento existente, exigió a la CNA formular nuevos criterios y estándares de acreditación para las Universidades, sus carreras, programas de postgrado y especialidades médica y odontológicas.

A finales del año 2020, se dio a conocer una primera versión de los estándares y criterios, los que fueron presentados por la CNA, a consulta pública y a los diferentes actores de las IES, instancia en que fueron criticados ampliamente por las distintas IES, creándose un comité asesor, especialmente para su revisión. Para agosto del 2021, el comité presenta una nueva versión de los estándares radicalmente diferente a la propuesta previa, los que fueron finalmente aprobados por el

---

1 Artículo 55.- El Consejo estará compuesto por 10 miembros, todos los cuales deberán ser académicos, docentes o profesionales destacados, que cuenten con una amplia trayectoria en docencia y gestión educacional, y con especialización en educación, ciencia, tecnología, gestión y administración o en humanidades y ciencias sociales.

CNED y publicados en el diario oficial el 30 de septiembre del 2021. El nuevo marco evaluativo para la acreditación entrará en vigencia el 1 de octubre del 2023 y propone una nueva mirada de calidad educativa, que ha buscado adecuarse al contexto social actual.

El presente estudio, se realizó en un contexto de importantes cambios del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SNACES). La propuesta de investigación se desarrolló cuando se contaba con la primera versión de estándares presentados en 2020, los que proponían un escenario completamente diverso al actual, en términos de enfoque y exigencias para las universidades del país.

Para tales efectos, se propuso evaluar los procesos y estructuras organizacionales que se desarrollan en las UES, para la instalación de sistemas de aseguramiento de calidad interno y de mejora. Teniendo en cuenta la misión y cultura organizacional que caracteriza a cada modelo educativo. Se contrastaron estos procesos con los actuales estándares definidos por la CNA, identificando mecanismos que desde ya se proyectan para su cumplimiento.

Para este fin, como metodología se ha desarrollado una investigación de carácter cualitativa, que considera un primer proceso exploratorio de revisión bibliográfica y documental, junto al análisis descriptivo-comparativo de casos extranjeros, con especial foco en los países de América Latina.

Este primer proceso exploratorio, contempló también la consulta a actores clave del sistema de ES, para conocer su percepción respecto del actual SNACES y sus efectos en las IES.

Posteriormente con la información recabada, se desarrolló un estudio de caso múltiple, utilizando revisión documental<sup>2</sup> y entrevistas en profundidad a miembros de las universidades seleccionadas. Los casos permiten bosquejar, cómo las estructuras organizacionales y los procesos que se desarrollan para el cumplimiento de las exigencias externas se adaptan a la identidad y cultura interna de cada institución.

## **II. Planteamiento del Problema de Investigación**

El debate sobre calidad en Educación Superior es un tema inherente al desarrollo y crecimiento de las Universidades, que ha adquirido nuevos énfasis a lo largo de las tres últimas décadas, principalmente por la relevancia que ha alcanzado a nivel de las políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional. Lo que se ha evidenciado mediante la creación de nuevas políticas, instrumentos y mecanismos de “*accountability*” para mejorar la calidad en la educación superior (Elken, et al., 2020).

Por lo tanto, es posible explicar el creciente énfasis en la calidad como resultado de la evolución de la gobernanza pública de la educación superior y la necesidad de proporcionar una mayor eficiencia y eficacia al respecto. Los cambios que se han observado difieren entre países “donde la educación superior y la calidad se han regulado más estrictamente y los países donde la dirección pública de la educación superior ha sido más desregulada y expuesto a contextos similares al mercado” (Elken, et al., p.4, 2020).

---

<sup>2</sup> Análisis de los resultados de los procesos de consultas técnicas y consultas públicas desarrollados por la CNA entre el 2018 y 2021, para la aprobación de los estándares.

El desarrollo del Aseguramiento de la calidad de la educación superior plantea garantizar la redición de cuentas para el uso de fondos públicos, como también, asegurar el acceso a la información para los estudiantes al momento de tomar decisiones en su postulación. Garantizar la calidad de la educación, se ha transformado en un asunto esencial en los procesos de acreditación externos, frente a la necesidad de rendición de cuentas por parte de los sistemas de gobierno y de la disminución de la confianza en las instituciones de servicio público. (Luccander y Christersson, 2020)

Si bien los sistemas de aseguramiento y rendición de cuentas se presentan como necesarios en la actualidad, se observan tensiones respecto de su impacto en los modelos educativos. Algunos estudios evidencian que los cuerpos académicos consideran que “el impacto de la garantía de calidad del aprendizaje y la enseñanza es escaso o nulo” (Lazerson et al.,2000; Chalmers,2007; Brady & Bates,2016; en Luccander y Christersson, 2020).

En este sentido, los estudios plantean que, aun cuando los procesos de autoevaluación, que preceden a las revisiones externas, aportan a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, la estandarización en los procesos de acreditación, desde una lógica “gerencial”, se desconecta del desarrollo interno de la organización afectando la calidad de los aprendizajes, frente a un grupo cada vez más diverso de estudiantes.

Se observa como un riesgo la burocratización del sistema para garantizar el cumplimiento de la calidad, en términos de costos y tiempo, en desmedro de la relevancia de los procesos internos para asegurar la calidad de la enseñanza (Elken, et al., 2020; Luccander y Christersson, 2020).

El adherir a un sistema basado en estándares definidos externamente, considera una lógica de funcionamiento que busca responder a expectativas externas, formalizadas de tal manera que se sanciona el no cumplimiento. Siguiendo esta lógica, existen fuertes incentivos para el cumplimiento, donde las reglas externas se encuentran definidas bajo determinada manera de concebir a la organización. Para satisfacer tales demandas, la institución debe enfrentar un proceso de alta carga administrativa, de racionalización de sus procesos y profesionalización de sistemas de aseguramiento internos (Elken, et al., 2020).

Luccander y Christersson, a partir de una revisión de diversas investigaciones, argumentan que quienes diseñan y operan los modelos educativos, no estarían participando del diseño del sistema de aseguramiento de calidad externo. Para lo cual es necesario un estudio profundo, donde los sistemas externos de monitoreo de la calidad estén alineados con los sistemas de mejoras internas de modo que promueva el cambio dentro de la institución, al mismo tiempo que contribuya al beneficio de los mismos sistemas de evaluación externa.

En este sentido, Williams (2016), observa en su investigación que, si bien se ha mejorado la percepción respecto de la rendición de cuentas, también existe una preocupación por los sistemas de aseguramiento de calidad para mantener un equilibrio efectivo entre rendición de cuentas y la mejora. Los sistemas de aseguramiento de calidad estarían fallando en no “ser parte de las actividades diarias de los académicos, ya que ellos no perciben conexión entre la calidad de su trabajo académico (de enseñanza e investigación) y las acciones incluidas en los procesos de aseguramiento” (Williams, p.93, 2016). La investigación concluye que, en términos generales, que



“el aseguramiento de la calidad es un proceso de arriba hacia abajo, caracterizado por la inflexibilidad y basado en mediciones cuantitativas, mientras que la mejora se caracteriza como un proceso negociado de abajo hacia arriba, basado en el juicio cualitativo y el compromiso con los académicos”. (Williams, p.94, 2016)

De acuerdo a las investigaciones revisadas por Elken et al. (2020), los países como Noruega han desarrollado un adecuado balance entre los procesos de mejora y el sistema de rendición de cuentas. En este caso el diseño del sistema nacional de aseguramiento ha jugado un importante rol, en tanto permite la autonomía de las instituciones para diseñar sus propios sistemas de aseguramiento de calidad. Esta autonomía ha sido captada por la política educativa, a través del involucramiento de los líderes institucionales en los procesos de las IES.

La Ley de educación superior en Noruega, exige a las instituciones de educación superior (IES), tener un sistema de aseguramiento de la calidad interno, conectado con la gobernanza institucional y las necesidades de los entornos de aprendizaje, de manera integral, sistemática y continua. Por otra parte, las IES de tipo College, requieren de acreditación para sus programas de postgrado, mientras que las Universidades, pueden auto acreditarse. En este contexto, la Agencia de aseguramiento de Calidad externa, realiza funciones de supervisión de los sistemas de gestión interna en ambos casos. De la supervisión emanan recomendaciones sobre las debilidades identificadas, frente a lo cual, la institución dispone de un periodo de tiempo, para responder adecuadamente y generar mejoras, de lo contrario puede ser sancionada por el Ministerio de Educación.

Cabe destacar que se trata de una regulación flexible, que deja espacio a la interpretación de cómo debería integrarse un sistema de aseguramiento de calidad interno con el trabajo estratégico desde el liderazgo, y los procesos educativos. Los sistemas de aseguramiento internos han demostrado que, al madurar y nutrirse, logran aportar en la organización, interactuando con las prácticas, e integrando las dimensiones informales del trabajo. (Elken et al., 2020)

De la fuente antes referida, la literatura presenta cómo los cambios en la gobernanza de la educación superior y las nuevas agencias intermedias para el aseguramiento de calidad han afectado la forma en que las universidades están reaccionando frente a ello. El quehacer institucional y las estructuras organizacionales para responder a un Sistema de Aseguramiento de Calidad externo, puede tomar diferentes formas. Sin embargo, existe escasa evidencia sobre cómo los sistemas de acreditación y rendición de cuentas impactan los modelos educativos y las prácticas pedagógicas.

En este sentido el presente estudio, identifica la necesidad de analizar las diferentes prácticas del trabajo y procesos para la mejora de la calidad de la educación, que realizan las instituciones de educación superior desde un enfoque sistémico de la organización frente a las demandas del contexto.

Estas prácticas deben ser comprendidas, considerando la interrelación entre los procesos desde el ámbito organizacional y pedagógico. “Una perspectiva orientada a la práctica implica que tales prácticas se consideran situadas e integradas. Es más, aunque varias instituciones de educación superior han establecido sistemas de gestión y nuevas formas de gobernar y organizar la forma de impartir la educación, estos sistemas y estructuras no implican la existencia de un estrecho

acoplamiento entre gobernanza y prácticas específicas en el ámbito productivo. El desacoplamiento y el potencial de la práctica para cambiar las estructuras formales también crea espacio para un cambio más dinámico y enfoque transformador.” (Elken, et al., 2020).

En consideración de estos antecedentes, se propone evaluar cómo se han implementado los procesos y mecanismos de aseguramiento de calidad interna en las IES, identificando en qué medida y bajo qué condiciones han influido los estándares y criterios propuestos por CNA tanto los vigentes como los nuevos que se han propuesto, en las estructuras organizacionales y en la cultura organizacional.

Esto trae las políticas de aseguramiento de la calidad, a la discusión respecto de las posibilidades para promover mejoras y el impacto en las organizaciones, en base a la experiencia acumulada, a nivel nacional e internacional para tales efectos.

### **III. Pregunta de Investigación**

¿Se pueden generar procesos de aseguramiento de calidad efectivos con estándares creados externamente en un sistema de educación superior que posee variadas instituciones y en consecuencia presentan una diversidad de modelos educativos?

### **IV. Objetivo General**

Evaluar los procesos organizacionales que desarrollan diferentes tipos de Universidades del país a partir de su misión y los modelos educativos en relación a los estándares que propone la CNA.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Analizar los modelos de aseguramiento de calidad internacionales a partir de un análisis descriptivo y comparativo.
- 2) Comprender, los procesos internos desarrollados por las IES para el aseguramiento de la calidad de su formación y estrategias de mejora.
- 3) Sintetizar la efectividad que han tenido las Universidades en sus acreditaciones en relación a los procesos de mejora que han desarrollado.

### **V. Metodología**

#### **Proceso de recolección de la información**

Para alcanzar los objetivos propuestos, se optó por una metodología cualitativa. Esto, ya que se busca explorar determinados fenómenos organizacionales emergentes al interior de las

instituciones de educación superior (IES) en el marco de la implementación de la Política de Educación Superior.

Este tipo de metodología permite comprender en profundidad determinados procesos, el sentido de las acciones que se desarrollan e interpretarlas en un contexto situado, en términos del significado que los mismos actores le otorgan (Denzin y Lincoln, p43, 2018). Además, entrega la posibilidad de describir rutinas, prácticas, experiencias vividas y profundizar en los significados que le entregan los individuos.

Adicionalmente, se propone recurrir a determinadas estrategias metodológicas, propias de la Teoría Fundamentada, al considerar un proceso de levantamiento de la información en diversas etapas, en combinación con un proceso de análisis inductivo, para la construcción de conocimiento (categorías y la relación entre estas) a partir de entrevistas en profundidad.

Para ello, se desarrolló una primera una primera aproximación exploratoria de revisión documental, y de entrevistas a actores clave involucrados en el tema de investigación. Lo que permitió, levantar categorías y dimensiones para el posterior estudio de los casos (ver tabla 1). La selección de expertos consideró la experiencia y conocimiento respecto del tema de la acreditación y el aseguramiento de la calidad en educación superior, aportando información clave y relevante para el estudio.

Expertos entrevistados:

1. Sergio Villanueva, Subdirector de Postgrado de la Universidad de Chile y miembro del comité asesor para la elaboración de estándares y criterios propuestos por la CNA.
2. Judith Scharager, Directora Ejecutiva de Agencia Qualitas, Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica.<sup>3</sup>
3. Daniela Poblete, ex Directora de postgrado de CNA.

En una segunda etapa se privilegió una metodología de estudio de casos múltiple, que considera entrevistas en profundidad para conocer la experiencia de los principales actores en la gestión de los procesos interno de las IES.

Las etapas del proceso de levantamiento de la información se presentan a continuación:

**Tabla 1.** Etapas del proceso de levantamiento de la información.

<b>Etapas</b>	<b>Abordaje cualitativo exploratorio</b>
<b>Etapas 1</b>	<b>Abordaje cualitativo exploratorio</b>
Revisión documental	Política de Educación Superior. Criterios y orientaciones que utiliza actualmente CNA. Estándares y criterios propuestos por CNA.
Análisis de fuentes primarias (individual)	Entrevistas en profundidad a 3 expertos y/o actores clave para la construcción de categorías para el estudio de caso y comprender en profundidad el proceso que se ha llevado a cabo en la construcción de estándares.
<b>Etapas 2</b>	<b>Estudio de casos múltiple</b>

<sup>3</sup> Posee larga trayectoria en investigación superior y los efectos de los Sistemas Nacionales de Aseguramiento de Calidad.

Revisión documental	-Proyecto académico, misión. -Marco regulatorio. -Características formales y estructurales. -Fallo y resoluciones de la Acreditación Institucional.
Análisis de fuentes primarias	Entrevistas en profundidad a encargados de acreditación institucional (último proceso realizado) de 3 Universidades Chilenas con diferentes características.

Fuente: Elaboración propia

## Selección de la muestra para Estudio de casos múltiple

El estudio, pretende indagar en los procesos internos de aseguramiento de calidad y estrategias de mejora de tres universidades, de diferentes características. Para ello se propone entrevistar a los 3 encargados del último proceso de acreditación institucional y analizar documentación pública de las Universidades seleccionadas.

Para la selección de las instituciones se consideró el tamaño, en cuanto a la cantidad de facultades y carreras que se ofrecen. Las áreas de investigación, el tipo de financiamiento y contexto geográfico. Además, se consideró que estuviesen acreditadas y su trayectoria en acreditación.

**Tabla 2. Caracterización de la muestra.**

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
<b>Tipo de financiamiento</b>	Universidad pública	Universidad Privada	Universidad pública
<b>Contexto geográfico</b>	Región Metropolitana	Región Metropolitana	Región del Maule
<b>Áreas de investigación<sup>4</sup> y postgrado</b>	Universidad de investigación con una variedad de doctorados. Con amplias categorías de investigación en áreas del conocimiento que abarca las ciencias, las artes, las ciencias sociales, humanidades y las tecnologías.	Universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas: Ciencias, ciencias sociales, humanidades.	Universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas: Ciencias, ciencias sociales, humanidades.
<b>Tamaño</b>	19 Facultades 76 carreras de pregrado	11 Facultades 30 carreras en modalidad diurna y 4 programas impartidos en modalidad vespertina.	11 Facultades 41 carreras de pregrado.
<b>Acreditación institucional</b>	7 años	5 años	6 años
<b>Antigüedad</b>	179 años	39 años	40 años

Fuente: Elaboración Propia

## Metodología de Análisis de la información

Para el análisis de las entrevistas, se recurrió a técnicas proporcionadas por la Teoría Fundada, realizando el ejercicio de codificación abierta y en vivo. La codificación abierta, representa

<sup>4</sup> Se aplicaron los criterios definidos por Claudia Reyes y Pedro Rosso (2013) en *Nueva Clasificación de Universidades Chilenas*.

conceptualizaciones desde un análisis interpretativo y comparativo del discurso. La codificación en vivo representa, la selección literal de la idea entregada por el entrevistado (Charmaz, 2007).

En su manual Charmaz explica que, para la codificación abierta, de Teoría Fundada, se requiere al menos dos fases:

Una codificación inicial, en la cual se desagrega el discurso desde la interpretación y comparación de las palabras y conceptos que se utilizan.

Una codificación enfocada y selectiva que utiliza los códigos iniciales más significativos o frecuentes, para ser ordenados, sintetizar, integrar y organizar grandes cantidades de datos. En la codificación enfocada se identifican y desarrollan las categorías más destacadas.

“La integración teórica comienza con la codificación enfocada y avanza a través de todos sus subsiguientes pasos analíticos” (Charmaz, p.45, 2007).

Posteriormente, se realiza un análisis comparativo, en términos de aspectos comunes, y diferencias respecto de características y propiedades. Luego, se desarrolló un proceso de codificación axial, en donde se identifican relaciones y jerarquías entre las categorías, las categorías pueden representar un fenómeno, problema, concepto. (Strauss y Corbin, 2002).

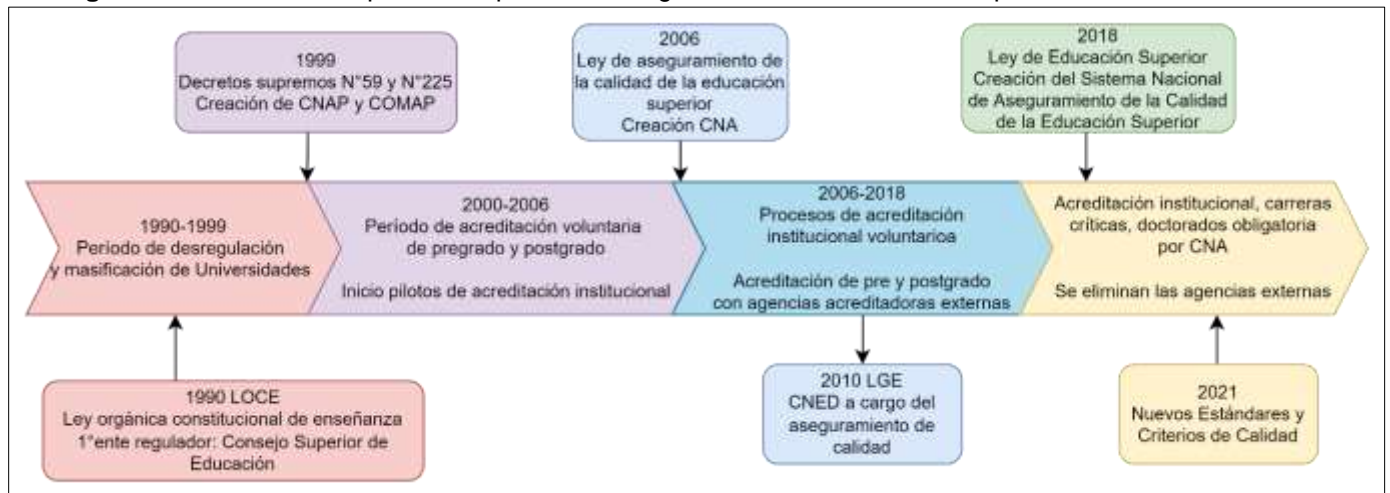
Strauss y Corbin identifican los siguientes pasos en la Codificación Axial (Strauss y Corbin, en San Martín 2012):

- a. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- b. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- c. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan hipótesis.
- d. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

De esta manera se generan mapas conceptuales que permiten comprender un fenómeno determinados en base a las relaciones subyacentes, desde la perspectiva de los diferentes actores.

## VI. Antecedentes: Contexto nacional de la política de educación superior

Figura 1. Evolución de la política respecto de la regulación de la Educación Superior



Fuente: Elaboración propia

Las profundas transformaciones que ha experimentado el sistema de Educación Superior en el país durante los últimos 30 años, en términos de crecimiento, de la cobertura, desarrollo y expansión de las Instituciones de Educación Superior (IES), en consonancia con los modelos internacionales, deriva en la creciente relevancia que adquieren los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Actualmente se ha generalizado la discusión sobre la calidad de la educación superior, en el marco de la evolución, y dinámicas de cambio social, tanto en las esferas del mundo productivo y cultural. Lo que se ha traducido en una mayor exigencia social y política por mejorar la calidad de las instituciones, a nivel de los proyectos educativos, de sus programas estudio de pre y postgrado (Navarro, 2017; Guaglianone, 2017; Cancino & Schmal, 2014). Estas exigencias han evolucionado a lo largo de las últimas décadas, las que se han visto reflejadas en la evolución de la política educativa consecuentemente, como se analizará a continuación y que se ilustra en la figura 1.

Tras la dictadura, existió un proceso de masificación y diversificación de las IES, que acontece bajo un enfoque neoliberal de la educación, promovido como oportunidad de movilidad social (Fleet et. Al., 2020; Navarro, 2017). En este proceso entre 1989 y 1999, de 31 Universidades, se llega a un total de 70 (de las cuales 45 son universidades privadas), bajo un “esquema de educación superior caracterizado por la ausencia de regulación, razón por la cual la acreditación ha surgido como una alternativa de control moderna, flexible, acorde a las características de nuestras instituciones, y de rango o clase internacional” (Navarro, p.5, 2017).

En este contexto, con el retorno a la democracia inicia el avance hacia la regulación de la educación con foco en asegurar la calidad de la formación en todos sus niveles. En función de ello, en 1990 se decreta la Ley N° 18.962 -Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)- definiendo nuevas bases del sistema educativo, el cual permanece intacto, desde 1990 a 2009. A partir de esta

ley se crea el Consejo Superior de Educación<sup>5</sup> con el propósito de regular el sistema educativo nacional y el universitario en particular para el fomento de la calidad. La función principal del Consejo, a nivel universitario, correspondía a la evaluación de los proyectos institucionales para su reconocimiento oficial<sup>6</sup> y funcionamiento, así como la posterior supervisión de su desarrollo de acuerdo a la normativa vigente hasta alcanzar su plena autonomía<sup>7</sup>, etapa que duraba entre 5 y 10 años (Espinoza, 2009).

Durante esta fase, desde 2000 a la fecha, se ha caracterizado por un proceso en que han desaparecido o fusionado algunas Universidades privadas, hasta llegar en la actualidad a 55 universidades. Gradualmente, desde el gobierno comienza un proceso de regulación de la educación superior y creciente preocupación por la calidad y su aseguramiento.

En este contexto se construyen las bases del sistema de acreditación de educación superior, en una primera etapa se crean la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado<sup>8</sup> (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado<sup>9</sup> (CONAP), mediante los decretos supremos N°59 y N°225 del Ministerio de Educación.

En el año 2006, se promulga la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, dando origen al sistema de acreditación vigente en Chile. Se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo encargado de los procesos de acreditación institucional y de los programas de pre y postgrado. Respecto de los programas de pregrado los procesos de acreditación son voluntarios, con excepción de las carreras de educación y medicina. En cuanto a Postgrado, la ley otorga facultades a agencias de acreditación privadas, para que bajo la supervisión de la CNA lleven a cabo procesos de acreditación.

En el año 2010, con la Ley General de Educación<sup>10</sup> (LGE), la regulación de la educación superior es responsabilidad del Consejo Nacional de Educación (CNED)<sup>11</sup> quedando a cargo de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad Superior, función que antes correspondía al Consejo Superior de Educación.

El CNED<sup>12</sup>, hasta la fecha posee un rol prioritario en el licenciamiento de las instituciones de educación superior. Según lo establece la LGE, este licenciamiento “comprende la aprobación del

---

<sup>5</sup> El Consejo Superior de Educación, fue concebido como un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, representado por diversos sectores de la sociedad, presidido por el Ministro y siete académicos representantes de Universidades Estatales, Privadas, Institutos Profesionales, Instituto de Chile, Corte Suprema de Justicia, Consejo Superior de Ciencias y Consejo Superior de Desarrollo Científico, Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas.

<sup>6</sup> La función de información del reconocimiento consistía en la publicación del decreto aprobatorio en el Diario Oficial.

<sup>7</sup> Las instituciones que funcionaban con aportes directos del Estado les correspondían una instancia de coordinación y regulación de su de su funcionamiento a través del Consejo de Rectores.

<sup>8</sup> CNAP tiene el propósito de implementar formalmente en el país un sistema de acreditación de instituciones y programas comienza desarrollando procesos experimentales de acreditación de las carreras que voluntariamente quisieran participar. Así como un proyecto piloto de acreditación institucional.

<sup>9</sup> CONAP se crea en 1999, definiendo las bases para los procesos de acreditación de los programas de magíster y doctorados impartidos por las universidades autónomas del país, a través de ensayos y diseños metodológicos.

<sup>10</sup> LEY N°20. 370.Biblioteca del Congreso Nacional. 2 de julio de 2010.

<sup>11</sup> Artículo 55.- El Consejo estará compuesto por 10 miembros, todos los cuales deberán ser académicos, docentes o profesionales destacados, que cuenten con una amplia trayectoria en docencia y gestión educacional, y con especialización en educación, ciencia, tecnología, gestión y administración, o en humanidades y ciencias sociales.

<sup>12</sup> De acuerdo al artículo 54 de la LGE, serán funciones del Consejo: Administrar el sistema de licenciamiento de las nuevas instituciones de educación superior, pronunciarse y verificar el desarrollo de los proyectos institucionales de las nuevas IES, establecer sistemas de examinación selectiva para las asignaturas o cursos de las carreras impartidas por las IES, evaluando el cumplimiento de sus planes y programas. Administrar los procesos de revocación del reconocimiento oficial, administrando los procesos de titulación pendientes, Apoyar al Ministerio de Educación en la administración de los procesos de cierre de las

proyecto institucional y el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, a través de variables significativas de su desarrollo, tales como docencia, didácticas técnico-pedagógicas, programas de estudios, recursos físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos de que se trate” (Ley N°20.370, 2010,art.64)

A pesar de que la Acreditación institucional, comienza con un carácter voluntario en 2004, al 2010, de las 60 universidades funcionando en el momento, el 73% se encontraban acreditadas por la CNA (Navarro,2017).

La CNA define el proceso de acreditación en tres etapas:

- a) Autoevaluación: Representan un proceso de análisis interno de evidencia tanto cuantitativa como cualitativa, de las actividades, organización y funcionamiento, así como de las políticas, objetivos y estrategias y mecanismos de autorregulación existentes, para asegurar la calidad de la gestión y de la docencia, lo que se traduce en un informe y un plan de mejora o desarrollo, donde se identifican las fortalezas y debilidades de la institución. Según artículo 16(a) de la ley 20.109.
- b) Evaluación Externa: en función del análisis del informe presentado, un equipo de evaluadores externos (pares académicos) “visita la institución y efectúan una auditoría académica, destinada a determinar si la institución cuenta con políticas y mecanismos de autorregulación apropiados, y si el funcionamiento de estos permite asegurar su calidad en las áreas definidas” (CNA, p11,2015).
- c) Pronunciamiento de la Comisión: “Corresponde al juicio emitido por la comisión de acreditación respectiva en base a la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución (programa de pregrado o postgrado), en virtud de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad” (CNA, p.11,2015)<sup>13</sup>.

La situación actual de la acreditación institucional, considerando las 55<sup>14</sup> universidades existentes, 46<sup>15</sup> de estas se encuentran acreditadas (en primera o segunda instancia), según los datos reportados por CNED en su índice institucional 2020<sup>16</sup> y de la información que reportan las instituciones según la normativa de CNA en sus páginas web.

De acuerdo a las orientaciones que entrega CNA, el foco principal de la evaluación “está puesto en procesos, por cuanto interesa conocer y analizar los mecanismos mediante los cuales la institución se organiza para avanzar en forma sostenida hacia el logro de sus propósitos y objetivos.

---

instituciones de Educación Superior autónomas. Servir de instancia de apelación respecto de las decisiones de la Comisión Nacional de acreditación, de conformidad a la ley N° 20.129. Informar al Ministerio de Educación sobre el cierre de las instituciones autónomas de Educación Superior, sus sedes o carrera

13 Los últimos 3 puntos fueron extraídos de la Guía para la Autoevaluación Externa de Universidades de [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

14 Entre el 2019 y 2020, 3 Universidades cerraron. En 2018, el Ministerio de Educación revocó su reconocimiento oficial a una Universidad.

15 De las 9 Universidades que no presentan acreditación, 1 se encuentra en proceso de acreditación, 2 aún no se presentan no han ingresado al proceso al ser IES nuevas, 6 no fueron acreditadas.

16 CNED (2020, Noviembre). *Base de datos histórica de carácter institucional para el período 2005-2020 con información sobre: institución, docentes, inmuebles, bibliotecas, laboratorios y talleres.* <https://www.cned.cl/estadistica/indices-bd-institucional>



Sin embargo, no tiene sentido limitar la evaluación a los procesos, sin preocuparse de los resultados obtenidos” (CNA, p.9, 2015).

La envergadura y complejidad de los procesos de acreditación institucional ha requerido la conformación de equipos especializados en Aseguramiento de la Calidad en las Universidades para hacerse cargo de estos procesos de acreditación, el levantamiento de la información, su análisis y presentación.

Según Guaglianone (2017) en un estudio sobre el impacto de estos procesos en la Universidades, para que el proceso de autoevaluación se logre con éxito, se requiere:

- Un alto grado de participación.
- Adoptar una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto.
- Cubrir todas las funciones que desempeña la Institución.
- Un enfoque a la institución como un todo y no como la mera suma de sus partes.
- Posibilite a los lectores del informe de autoevaluación alcanzar una imagen documentada de la institución.

Actualmente, tanto para las universidades, como para la comunidad académica y estudiantil, un indicador de éxito del proceso de acreditación se asocia a la cantidad de años de acreditación obtenidos.

De acuerdo a Navarro (2017) en un análisis sobre el desarrollo del Sistema de Aseguramiento de las Universidades en Chile, el funcionamiento de la CNA ha permitido avances en las instituciones, tales como la gestión de la información, una mejor disposición a la rendición de cuentas y un primer acercamiento a una cultura autoevaluativa.

Actualmente, las Universidades enfrentan un nuevo desafío. La Ley N.º 21.091<sup>17</sup> sobre Educación Superior que modifica la ley 20.129, promulgada en mayo de 2018, mandatando la obligatoriedad de la acreditación institucional con un carácter integral, para ello considerará la evaluación de todas sus sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución. Además de la evaluación selectiva de carreras y programas de estudio de pre y postgrado, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia<sup>18</sup>.

Respecto de las carreras de pregrado, la modificación a la ley 20.129, define en su artículo 27 la obligatoriedad de la acreditación para las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos.

---

<sup>17</sup> El 29 de mayo de 2018 se publicó en el Diario Oficial la nueva Ley de Educación Superior, que lleva el numeral 21.091. Esta norma, que crea la Subsecretaría y la Superintendencia de Educación Superior, modifica también de manera importante la composición de la Comisión Nacional de Acreditación y la forma de evaluar el aseguramiento de la calidad en las instituciones, carreras y programas de pregrado y postgrado, así como en las Especialidades Médicas y Odontológicas. (CNA, Ley, Consultado el 26 de mayo 2021, <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx> )

<sup>18</sup> Ley 20.129, Título II, art. 15. La acreditación institucional será obligatoria para las instituciones de educación superior autónomas y consistirá en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterio y estándares de calidad, los que se referirán a recursos, procesos y resultados; así como también, el análisis de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad, considerando tanto su existencia como su aplicación sistemática y resultados, y su concordancia con la misión y propósito de las instituciones de educación superior. La acreditación institucional será integral y considerará la evaluación de la totalidad de las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución de educación superior, y de aquellas carreras y programas de estudio de pre y postgrado, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia, que hayan sido seleccionados por la Comisión para dicho efecto. Ley 20129 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl) - documento generado el 04-Feb-2021 página 13 de 36.

Respecto de los programas de postgrado, la acreditación de carácter obligatorio se exige exclusivamente para los doctorados, siendo de carácter voluntario para los programas de magíster y especialidades de la salud, si bien puede ser exigida como requisito para acceder a financiamiento público. En el caso de las especialidades de la salud se exigen como garantía del estado para el ejercicio profesional.

Entre las modificaciones al sistema existente, también exige a la CNA a formular nuevos criterios y estándares de acreditación, y someterlos a una consulta técnica. Estos criterios y estándares fueron recientemente aprobados por el CNED y publicados en el diario oficial en septiembre del 2021.

El mismo 2018, la CNA inició la elaboración de los Criterios y estándares, a través de un proceso participativo que consideraba 8 etapas, hasta la publicación de los Criterios y estándares en 2022. Este proceso consideró una consulta pública a diferentes actores de la educación superior: Representantes de IES, Expertos en la materia, miembros de la comunidad académica, miembros de otras entidades públicas y asesores de la comisión. Se utilizaron diferentes metodologías y mecanismos, como mesas técnicas, asesoría de expertos, consulta pública (CNA, 2020).

En octubre del 2020, la CNA publicó una versión preliminar de criterios y estándares de calidad correspondientes a la acreditación institucional de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, así como de programas de postgrado y otros de pregrado de acreditación obligatoria. Los documentos fueron presentados a las IES para una segunda etapa de consulta. Esta consulta consideró encuestas a la población en general, consulta a las Universidades, talleres participativos, además diferentes Universidades y Consorcios entregaron documentos con sus recomendaciones. Los resultados de este último proceso de consulta fueron analizados por un equipo asesor convocado por la CNA<sup>19</sup>, el mismo contribuyó a la elaboración de la versión definitiva de los criterios y estándares, que actualmente existe.

Entre las principales observaciones levantadas respecto de los estándares sometidos a consulta en 2020, se presentó una gran preocupación en relación a resguardar las particularidades y aspectos específicos de las Universidades dados por su misión institucional, elemento que de acuerdo al Art.17bis de la ley N° 21.091 representa un principio de calidad para la institución (CEP, 2020).

De hecho, la diversidad institucional es uno de los principios rectores de la propia Ley N° 21.091, en su artículo 2°. Igualmente, en el artículo 8, inciso 2 que indica que la Comisión “deberá poner especial énfasis en la diversidad institucional del sistema de educación superior chileno, en la definición y actualización de los criterios y estándares de calidad acorde a tal diversidad, y en los mecanismos, prácticas y resultados de evaluación interna y externa adecuados y pertinentes a los propósitos institucionales”(CEP, 2020).

Oro punto crítico, se relaciona al concepto de calidad que se desprende de estos primeros estándares presentados, el cual se define a partir de una multiplicidad de elementos con que cuentan las universidades, y “volumen en las funciones universitarias, en lugar de concebirla en términos

---

<sup>19</sup> El grupo de expertos está integrado por: Teresa Bruna, Cecilia Sepúlveda, Fernanda Valdés, Javiera Zuñiga, Andrés Bernasconi, Juan Music, Cristóbal Silva y Sergio Villanueva.

de mejoras respecto del proyecto educativo que cada universidad ha determinado” (CEP, p. 5, 2020). La cantidad y complejización de las funciones no es garantía de una mejor formación a los estudiantes.

Al considerar el contexto y la misión particular de la institución, se evidencia la necesidad de flexibilizar las posibilidades de desarrollo y funcionamiento. De hecho, como plantea la Guaglione “El éxito en la implementación de las mejoras en los procesos de evaluación y acreditación se vincula con una cultura gerencial de las instituciones, que podría ser considerada como “cultura de evaluación”, que les otorga a las instituciones la capacidad de mejora auto sustentada (Kells, 1995 en Guaglianone, p.5, 2017).

En base a estas consideraciones, CNA ha definido siete principios orientadores a la base de los nuevos estándares y criterios propuestos, así como un enfoque de calidad. Lo que entregaría un marco de referencia que previamente no se había planteado en los procesos de AC en actual funcionamiento.

- a. Respeto por la autonomía de las instituciones de educación superior
- b. Centralidad del proceso formativo
- c. Identificación de elementos clave para el proceso evaluativo
- d. Reconocimiento del saber experto
- e. Respeto por la normativa
- f. Responsabilidad de la IES por su calidad.
- g. Centralidad de la información para respaldar y dar coherencia a los juicios evaluativos (CNA, 2021)

CNA propone una doble función de los criterios y estándares:

- “a) como instrumentos que establecen las bases de la evaluación de los procesos de acreditación; y,
- b) como orientación a las Instituciones de Educación Superior (IES) acerca de las trayectorias que conducen a mayores niveles de calidad, en especial, por medio de la definición de estándares de logro de los criterios” (CNA, p.5, 2021).

Los nuevos estándares y criterios consideran un nuevo modelo de acreditación, que se propone ser de carácter integral, al considerar la evaluación en todas sus sedes, funciones y niveles. En este sentido, el sistema acreditación institucional, prevé para ello la evaluación de una muestra intencionada de programas y carreras como parte del enfoque integral. (CNA, 2021)

De esta forma la acreditación institucional se estructura en torno a dimensiones:

- 1) Docencia y resultados del proceso de formación;
- 2) Gestión estratégica y recursos institucionales;
- 3) Aseguramiento interno de la calidad;
- 4) Vinculación con el medio<sup>20</sup>;
- 5) Investigación, creación y/o Innovación.

---

<sup>20</sup> La dimensión de Vinculación con el medio será obligatoria a partir del 29 de mayo de 2025

De acuerdo a la ley, cada dimensión se compone de criterios y se definen estándares para cada uno, que establezcan distintos niveles de logro de estos. El resultado de la acreditación se traducirá en la categorización de niveles de acreditación para las universidades lo que se traducen en años de acreditación (básico = 3 años de acreditación, avanzado = 4 a 5 años y excelencia= 6 a 7 años)<sup>21</sup> con consecuencias asociadas a cada uno de estos.

La acreditación de nivel Básico tiene consecuencias en términos de la restricción de la autonomía institucional, “consistente en la necesidad de solicitar autorización a la Comisión Nacional de Acreditación para aumentar vacantes, impartir nuevos programas y crear nuevas sedes. Una institución no puede estar más de 2 períodos consecutivos en nivel básico, en cuyo caso, de no alcanzar un nivel superior, no acreditará y quedará sujeta al régimen de supervisión administrado por el Consejo Nacional de Educación” (CNA, p.6, 2021).

Respecto del actual sistema, la entrada en vigencia de este nuevo modelo asocia, un sistema de control y fiscalización aún más riguroso que el anterior, corriendo el riesgo de estigmatizar determinadas instituciones, como se ha evidenciado con el sistema de categorización escolar.

De acuerdo a la CNA, se mantiene el enfoque hacia **procesos**, con la incorporación y énfasis en los **resultados** de los procesos formativos, considerados aspecto de la calidad que son medibles.

“El nuevo modelo pone énfasis en la existencia de una genuina cultura de la calidad en las IES, que dé cuenta de procesos de autoevaluación auténticos que sean la expresión de una reflexión de la comunidad educativa y de la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad asentado y eficaz” (CNA, p.9, 2021)

En este sentido, la calidad de la educación es vista desde el progreso y una lógica basada en logros, avances, y eficiencia. “La calidad se evidencia desde dos perspectivas: (i) desde el nivel de cumplimiento de los criterios y estándares predefinidos, y (ii) desde el grado de avance sistemático de las IES en función de sus propósitos y fines” (CNA, p.9, 2021).

## **VII. Evolución del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior**

Según se ha descrito en el apartado anterior, la política instalada por la legislación de los años ochenta, junto a la LOCE<sup>22</sup>, han impulsado en el país, un sistema universitario orientado por los mecanismos de mercado, donde el Estado presenta un rol principalmente subsidiario evidenciándose una expansión de la matrícula en el país con escasa regulación de la oferta académica (González y Espinoza, 2012).

Una vez que a las universidades se les ha autorizado su autonomía, estas mantienen la libertad para crear sedes, carreras o programas de posgrado. “En este contexto, al obtener la autonomía las nuevas universidades no quedan sujetas a ningún tipo de regulación y la oferta de carreras se hace

---

<sup>21</sup> Cabe señalar que el período de 7 años está reservado para aquellas instituciones que logran este nivel incluyendo la dimensión voluntaria de acreditación de Investigación, innovación y/o creación.

<sup>22</sup>Ley n.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990.

con base en la demanda por matrícula, ésta influenciada por las campañas de promoción para atraer estudiantes”. (González y Espinoza, 2011).

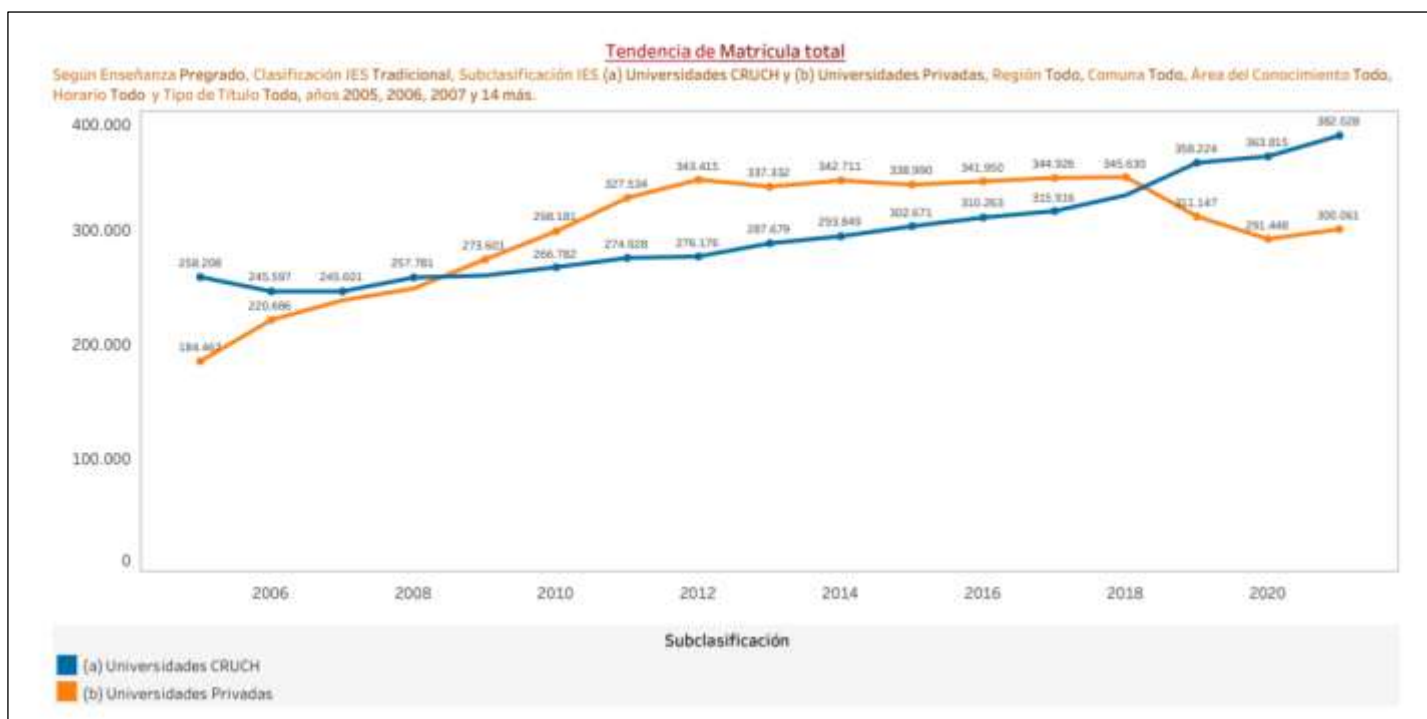
Los lineamientos o regulación respecto de la oferta formativa han avanzado paulatinamente hasta el año 2018 con la nueva Ley de Educación Superior que define la obligatoriedad de la acreditación.

De acuerdo a la información publicada por el CNED, en la actualidad el Sistema Universitario se encuentra compuesto por 55<sup>23</sup> universidades, 30 pertenecientes al CRUCH (de las cuales 12 son privadas con financiamiento directo del Estado y 18 estatales) y 25 privadas sin financiamiento directo del Estado. La matrícula total de pregrado en las Universidades del país es de 682.089 estudiantes al 2021.

Sobre el total de matrícula de pregrado, las Universidades del CRUCH participan con un 56% de la matrícula, mientras que las universidades privadas sin financiamiento directo del Estado en un 44%.

De acuerdo a la figura 2, la evolución de la matrícula de estudiantes de pregrado en Universidades privadas aumenta de un 41,7% a un 55,4% de la matrícula total entre el 2005 y el 2012, superando la matrícula de UES del Cruch. Esta tendencia se mantiene constante, hasta el año 2019, en que la matrícula de UES del Cruch, vuelve a superar a las de UES privadas.

**Figura 2.** Tendencia de la Matrícula de pregrado según tipo de Financiamiento de la Universidad



Fuente: CNED, Matrícula total de Educación Superior 2005-2021

<sup>23</sup> 4 Universidades Privadas cerraron el año 2020.

La composición del sistema universitario evidencia en palabras de Brunner el privatismo de la Educación Superior en el país. “Un rasgo distintivo particular del sistema chileno de ES, por consiguiente, es su alto grado de privatismo”, considerándolo como variedad del capitalismo en donde el sistema privado se introduce en la lógica de lo público (Brunner y del Canto, p.13, 2018).

Por otra parte, si se analiza el presupuesto en Educación Superior destinado para el 2020, este presenta una reducción del 0,9%, equivalente a \$14,3 mil millones (Mineduc<sup>24</sup>, 2020). De acuerdo con la información publicada por Mineduc, esto se debe a una “reestimación del Financiamiento para la Gratuidad (-\$20 mil millones), en la medida que no ingresaron nuevas instituciones ni niveles socioeconómicos, así como una reducción de los recursos para Becas (-\$3,1 mil millones)” (Mineduc, p.10, 2020).

Estas rebajas (ver tabla 2) se destinaron a transferencias dirigidas al “financiamiento institucional de Universidades Privadas del CRUCH (+\$653 millones), Universidades no CRUCH (+\$508 millones) e instituciones de Educación Superior Técnico Profesional (+\$2 mil millones)” (Mineduc, p.10, 2020).

De acuerdo a los datos provistos por Mineduc, el financiamiento promedio disponible en 2020 por cada institución de educación superior se desglosa de la siguiente manera:

- Instituciones estatales: \$17,3 mil millones promedio por cada una (\$1,66 millón promedio por alumno)
- \$16,7 mil millones promedio aproximado, disponibles por cada universidad privada perteneciente al CRUCH (\$1 millón por alumno).
- Las universidades privadas acreditadas que no pertenecen al CRUCH pondrán optar a un promedio de \$700 millones (\$48 mil por alumno)

De acuerdo a Brunner, en un sistema de gobernanza, con tales grados de privatismo, el aseguramiento de la calidad desempeña un rol fundamental como medio de orientación, y control (Brunner y del Canto, 2018).

**Tabla 2.** Presupuesto para educación superior, por tipo de asignación (millones de \$ de 2020)

	2019	2020	Crecimiento	
<b>Financiamiento estudiantil</b>	<b>\$ 1.432.397</b>	<b>\$ 1.411.988</b>	<b>-\$ 20.409</b>	<b>-1,4%</b>
Gratuidad	\$ 1.140.598	\$ 1.120.554	-\$ 20.044	-1,8%
Becas de arancel	\$ 255.163	\$ 252.051	-\$ 3.113	-1,2%
FSCU y subsidio CAE	\$ 36.636	\$ 39.383	\$ 2.748	7,5%
<b>Financiamiento institucional</b>	<b>\$ 470.093</b>	<b>\$ 481.728</b>	<b>\$ 11.634</b>	<b>2,5%</b>
Instituciones estatales <sup>1</sup>	\$ 302.789	\$ 311.203	\$ 8.414	2,8%
Universidades privadas CRUCH (G9) <sup>2</sup>	\$ 149.494	\$ 150.147	\$ 653	0,4%
Universidades privadas no CRUCH <sup>3</sup>	\$ 14.199	\$ 14.707	\$ 508	3,6%
Instituciones Ed. Técnico Profesional <sup>4</sup>	\$ 3.612	\$ 5.672	\$ 2.060	57,0%

Fuente: Mineduc, LEY DE PRESUPUESTOS 2020 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Partida 9.

En síntesis, la lógica de mercado que rige al sistema en el marco de la legislación resulta difícil de modificar hasta la actualidad, lo que repercute en una limitada capacidad del Estado en la

<sup>24</sup> Extraído de la web [https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/10/lp2020\\_partida-09\\_mineduc.pdf](https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/10/lp2020_partida-09_mineduc.pdf)

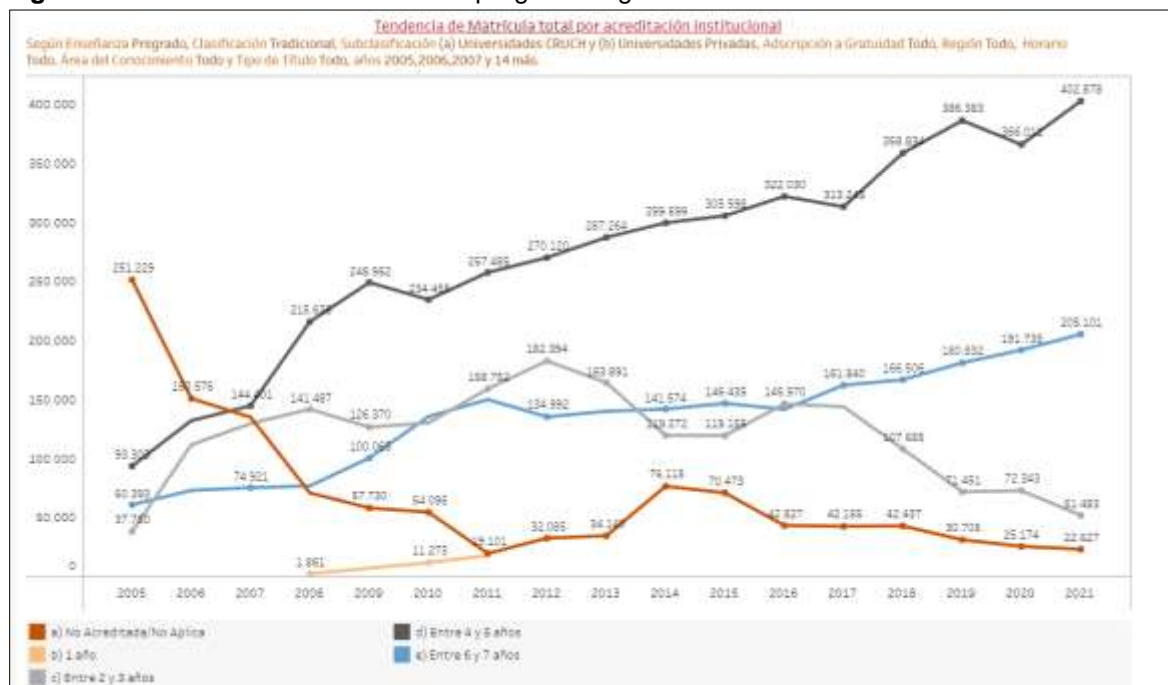
regulación y aseguramiento de la calidad de la oferta académica. Lo que también determinaría los marcos de referencias sobre los cuales se construye el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el enfoque de calidad de la educación que hay detrás, los mecanismos de implementación y sus fines. Las manifestaciones estudiantiles en el año 2011 y 2019, revelan la necesidad y exigencia de los usuarios del sistema en una mayor intervención que asegure esta calidad y equidad de acceso.

Dichas exigencias, pueden también verse reflejadas en la evolución de la matrícula, tanto de pregrado y de postgrado (ver figuras 2 y 3), observándose un importante crecimiento de la matrícula total en UES acreditadas<sup>25</sup> entre 4 y 7 años. Mientras se observa una tendencia a la baja de la matrícula de pregrado en UES acreditadas entre 2 y 3 años o no acreditados.

Resulta interesante, observar la evolución de la matrícula en universidades acreditadas entre 6 y 7 años, tanto para pregrado y postgrado, se observa un menor crecimiento respecto de las universidades acreditadas entre 4 y 5 años. Esto puede explicarse, por un lado, debido a la cantidad de universidades acreditadas entre 6 y 7 años y su capacidad para absorber la matrícula (10 versus 31 universidades acreditadas entre 4 y 5 años), por otra parte debido a que este tipo de universidades deben consecuentemente ser más selectivas.

De acuerdo a los datos extraídos de CNED al 2021, el 85% de la matrícula de pregrado se concentra en Universidades acreditadas entre 4 y 7 años, un 10% en UES acreditadas entre 2 y 3 años y 5% en no acreditadas. En el caso de la matrícula de postgrado, al 2020, el 87% se concentra en UES acreditadas entre 4 y 7 años, 12,4% en UES acreditadas entre 2 y 3 años y un 0,5 % en UES sin acreditación.

**Figura 3. Tendencia de la Matrícula de pregrado según Acreditación de la Universidad**

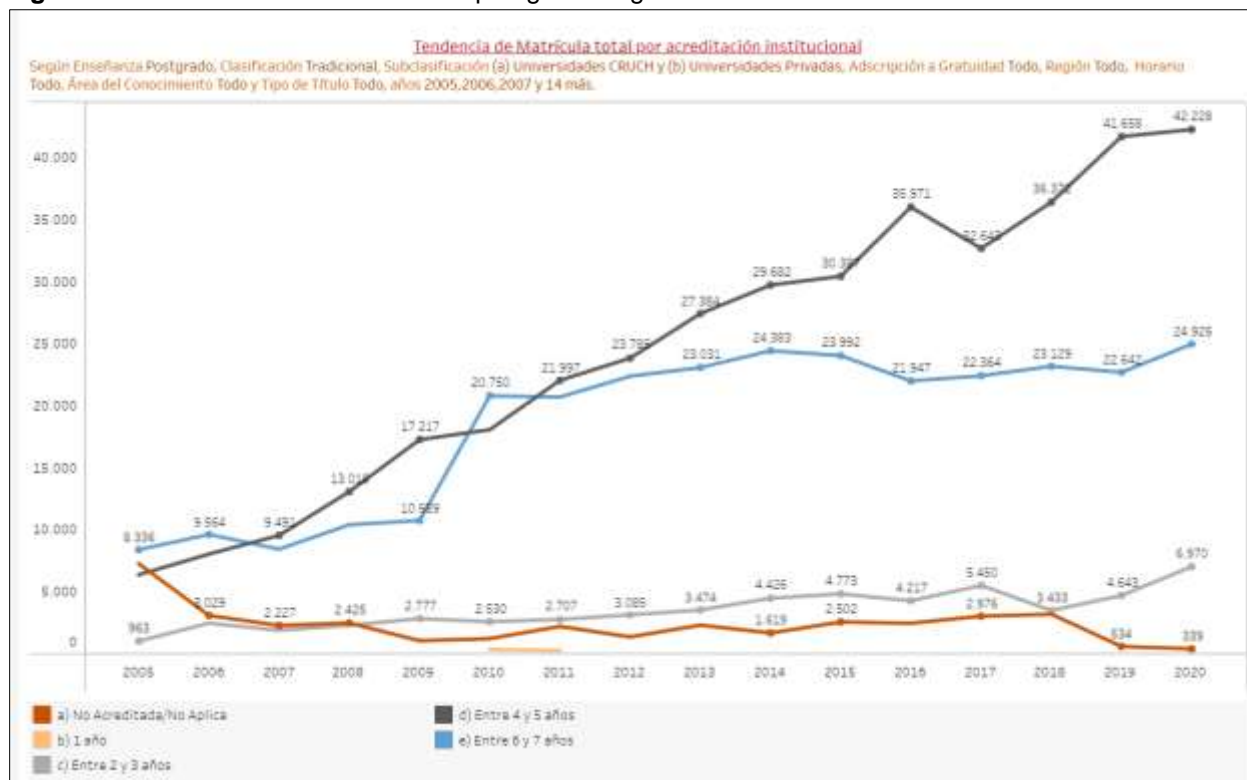


Fuente: CNED, Acreditación Institucional por áreas 2005-2021.

<sup>25</sup> Los índices entregados por CNED consideran la acreditación institucional.



**Figura 4.** Tendencia de la Matrícula de postgrado según Acreditación de la Universidad



Fuente: CNED, Acreditación Institucional por áreas 2005-2021.

El desarrollo de la política educativa de educación superior ha sido progresivo, con la creación, en 1999, de la Comisión de Evaluación de Calidad de Programas de Pregrado de Instituciones Autónomas de Educación Superior, y de la Comisión de Evaluación de Calidad de Programas de Postgrado de Universidades Autónomas, se impulsa un sistema de acreditación que logra consolidarse, con la Ley de Aseguramiento de la Calidad desde el año 2006, y el establecimiento de la obligatoriedad de los procesos de acreditación con la nueva Ley de Educación Superior (N° 21.091) de 2018. Ello se refleja en el número de Universidades que presentan autonomía plena y se encuentran acreditadas, actualmente, el 100% de las 55 Universidades han logrado su Autonomía y como se ha mencionado anteriormente solo 9 no han logrado su acreditación. Desde la promulgación de la ley hasta la fecha, se ha observado también, un crecimiento sostenido de las Universidades acreditadas, así como de las carreras de pregrado y programas de postgrado acreditados. Varias han aumentado sus años de acreditación, del mismo modo las áreas evaluadas.

De acuerdo a las cifras entregadas por Hernández y Ramos (2020), a la fecha se han desarrollado más de 200 procesos de acreditación institucional, 2.800 de pregrado y cerca de 1.700 de posgrado, lo que evidencia la consolidación del sistema.

Al día de hoy el sistema de aseguramiento de la calidad, ha demostrado avances según indican los estudios, permitiendo el desarrollo de sistemas de información a nivel institucional y de las mismas Universidades, “ha contribuido a mejorar las condiciones de acceso, admisión y de empleo para los egresados, lo cual es fundamental para la toma de decisiones a nivel de diferentes actores al momento de ingresar al sistema” (Espinoza y González, p. 103, 2012).



En esta línea, se argumenta que el desarrollo de los mecanismos de acreditación ha llevado a la creación de sistemas aseguramiento de la calidad al interior de la UES, de planificación estratégica en las UES, Unidades de Análisis institucional y evaluación, especializando y profesionalizando a las instituciones en estos procesos, promoviendo una cultura de la autoevaluación, mediante sistemas de monitoreo de los resultados formativos y del seguimiento de egresados y la consulta a empleadores (Espinoza y González, 2012). La mayor participación de los procesos de acreditación ha derivado por tanto en, mejores capacidades en su gestión, cultura organizacional y mecanismos de mejora continua (Hernández y Ramos 2020).

Si bien estas capacidades organizacionales se han especializado para responder de manera satisfactoria a las exigencias definidas por la CNA, considerando los resultados observados, se correría el riesgo de una excesiva burocratización (Beerkens, 2018; Buendía, 2012, Martínez et al., 2017; en Hernández y Ramos, 2020).

Por otra parte, según plantea Espinoza y González, resulta necesario examinar si las exigencias de la regulación estarían acordes a la calidad de la enseñanza esperada. Por un lado, se tiene un sistema de financiamiento del modelo, que depende de la acreditación para recibir los aportes del estado y beneficios estudiantiles. Por otro lado, al revisar los criterios de evaluación propuestos por la CNA, existiría una brecha entre la acreditación y evaluación de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, los criterios utilizados evalúan principalmente procesos y no resultados de aprendizaje (Espinoza y González, 2012).

## **VIII. Análisis Descriptivo de Modelos de Aseguramiento de la Calidad Internacionales**

Los sistemas de Aseguramiento de calidad y acreditación en Latinoamérica han tenido un desarrollo similar al chileno en las últimas tres décadas. Las políticas educativas inician incipientemente el desarrollo en sistemas de aseguramiento de calidad de educación superior, como consecuencia de la apertura económica y desarrollo social. En tanto emergen los sistemas educación superior privados, el aseguramiento de la calidad en la educación superior va adquiriendo preponderancia. En función del contexto social y político y de las características propias de los sistemas de educación de cada país, los lineamientos y enfoques que los sustentan presentan diversos matices que permiten diferenciar sus propuestas. El nivel de desarrollo de las agencias encargadas de la evaluación y acreditación de la educación superior se delinea como eje del presente análisis.

De acuerdo a lo planteado por Morales (2013) América Latina es pionera en la consolidación de procesos de evaluación y acreditación, en consecuencia, de una política educativa que ha priorizado la calidad de la educación superior en la agenda de gobierno.

### **COSTA RICA**

En **Costa Rica**, por ejemplo, el Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior (SINAES) “surge como iniciativa privada por parte de las mismas IES, órgano dependiente del Consejo Nacional de Rectores, formalizado como institución nacional por la Ley en 2002” (Morales, p.98, 2013). Este tiene su origen en 1999, a partir del acuerdo de las propias universidades, siendo posteriormente reconocido por Ley en 2002, como órgano de interés público. Constituido por las mismas universidades (públicas y privadas) que voluntariamente se afilien,

tiene la misión de acreditar las carreras y programas universitarios que cumplan con determinadas exigencias de calidad.

La acreditación es de carácter voluntario, se acreditan solo programas o carreras, no instituciones. Para que estos sean acreditados, la institución debe formalizar su compromiso con los principios de calidad del SINAES. Al igual que en Chile y los demás países latinoamericanos, el proceso de acreditación comprende las fases de: autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento continuo (SINAES<sup>26</sup>, 2021).

El proceso de autoevaluación es considerado un proceso de reflexión interna realizado por los actores de la carrera o programa, incluye: académicos, investigadores, administradores, estudiantes, egresados, colegios profesionales universitarios y empleadores, entre otros.

La evaluación externa se desarrolla por dos expertos internacionales y uno nacional. Los pares evaluadores luego de analizar el informe de autoevaluación realizan una evaluación in situ de la carrera o programa.

La etapa de mejoramiento continuo considera la evaluación que realiza el Consejo Nacional de Acreditación del SINAES a partir del Informe Final de Evaluación Externa, el Informe de Autoevaluación, el Compromiso de Mejoramiento y toda otra información obtenida a lo largo de las diversas etapas, fases y actividades del proceso.

Finalmente se otorga la acreditación o no, esta tiene una duración de 4 años. Puede, en casos especiales otorgarse por períodos menores o condicionada al cumplimiento de requerimientos específicos. La Acreditación se hace pública. El SINAES publica una lista de carreras acreditadas. La universidad puede solicitar revisión del informe de avance de cumplimiento cada año<sup>27</sup>. El SINAES hace dos convocatorias por año: una en mayo y la segunda en octubre.

Por otra parte, Carlos Turnermann (2008) destaca que SINAES, se financia con aportes de las Universidades públicas y privadas, y donaciones e ingresos propios. El sistema de acreditación Costarricense, al ser de carácter voluntario, presenta un enfoque de mejora continua de la calidad de los programas y carreras, con el propósito de garantizar públicamente la calidad de estos.

El sistema evalúa las siguientes áreas: Personal académico, currículum, estudiantes, infraestructura y equipamiento, administración, el impacto y pertinencia de la carrera.

Utiliza un sistema de Estándares en donde se exige que:

- Los profesores deben tener un nivel académico igual o superior al nivel en que imparten lecciones;
- Un 50% debe tener un mínimo de tres años de experiencia docente universitaria;

---

26 Extraído de <https://www.sinaes.ac.cr/index.php/home/documentos-e-institucionales>

27 En relación con los costos del proceso de acreditación, la fase de evaluación externa tiene un costo de 7.300 dólares, se paga una sola vez cada 4 años. La revisión del informe de avance de cumplimiento tiene un costo de 500 dólares, por lo general se hace una vez al año. Esas tarifas han permanecido invariables desde que SINAES comenzó funciones en 1.999. El Estado costarricense asume 2/3 partes del costo total del proceso de acreditación, el tercio restante se cubre con el aporte de las instituciones de educación superior.

- Un 50% debe tener un mínimo de tres años de experiencia profesional;
- Bajo ninguna circunstancia, la carrera o programa podrá depender de una sola persona.

La evaluación considera la información detallada que provee la institución y en “el juicio colectivo de los pares”. La decisión final de la acreditación corresponde al Consejo del SINAES de acuerdo a un análisis y criterios cuantitativos y cualitativos.

Cabe destacar que SINAES en tanto agencia acreditadora, se preocupa de asegurar la calidad de su sistema de evaluación, sometiéndose a la evaluación y propia acreditación frente a INQAAHE, International Network for quality assurance agencies in higher education. Esta evalúa la Agencia acreditadora en base a 6 “guidelines” o pautas<sup>28</sup>. Estas son:

- Estructura de la Agencia
- Sistema de Accountability
- Esquema de trabajo de la Agencia para la revisión externa de la calidad de las instituciones de ES.
- Relación con el público de la Agencia
- Sistema de Toma de Decisiones
- The QA of cross border higher education

Resulta particularmente interesante, que, como Agencia Acreditadora reconocida por el Gobierno, decida someterse voluntariamente a la evaluación de un ente externo internacional en forma periódica, para asegurar la propia calidad de su sistema de evaluación y estructura haciendo público sus resultados. Al tratarse de un sistema de carácter voluntario, SINAES se propone transparentar sus procesos, con el propósito de entregar seguridad tanto a las IES como a los estudiantes de que el sistema de evaluación se adecúa a normas internacionales.

## MÉXICO

En el caso de **México**, por ejemplo, es la Secretaría de Educación Pública quien confiere y habilita a un ente autónomo para la definición de los lineamientos que certifique el desempeño de las Agencias acreditadoras y supervisa su trabajo.

Morales describe en su análisis respecto de los sistemas de acreditación en Latinoamérica<sup>29</sup>, los sistemas de la evaluación de la educación superior en México inician en los años setenta, sin embargo, es en 1988 que se decreta la Política de evaluación institucional, por acuerdo entre las universidades y el gobierno federal. “Para 1988 con el programa de modernización educativa se impulsa la evaluación bajo criterios de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad en la educación” (Morales, p.94,2013)

<sup>28</sup> INQAAHE External Review Report SINAES. Extraído de: [Informes Institucionales - SINAES](https://www.sinaes.ac.cr/wpcontent/uploads/2021/07/SINAES-External-Report.pdf)  
<https://www.sinaes.ac.cr/wpcontent/uploads/2021/07/SINAES-External-Report.pdf>

<sup>29</sup> Criterios Fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la Región de América Latina p.85-108. En la Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica V.2.

En 1989, se crea la CONAVEA, Comisión Nacional para la Evaluación, un organismo no gubernamental que establece “un marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación”, define también los mecanismos para los procesos de evaluación: “evaluación institucional, evaluación del sistema de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas y proyectos educativos” (Morales, p.95, 2013).

Posteriormente la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES) solicita la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), vigente en la actualidad, organismo no gubernamental que tendrá la misión de realizar la evaluación diagnóstica de programas académicos, funciones institucionales y de proyectos, con foco en el mejoramiento de la calidad de las carreras de pregrado principalmente. En un principio la CIEES estaban facultadas para otorgar acreditación, posteriormente, desarrollaron un sistema de evaluación de carácter diagnóstico y la acreditación es realizada por organismos especializados (CIEES, 2018).

En cuanto a los programas de postgrado, el reconocimiento a la calidad de los programas con orientación científica queda a cargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) identificando un padrón de programas de postgrado de excelencia.

En los años 90, las universidades continuaron con procesos de autoevaluación en el marco del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), sistema que financiaba los procesos. Paralelamente se constituye un sistema de información estadística del subsistema de universidades públicas estatales, para la toma de decisiones a nivel de políticas sectoriales y hacer seguimiento y monitoreo de las IES.

En 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), para la medición de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, iniciativa impulsada por el Gobierno Federal, la ANUIES e instituciones de educación superior.

Al analizar la trayectoria del sistema de aseguramiento de la calidad en ES mexicano, se aprecia que las iniciativas para la evaluación y acreditación de las IES son impulsadas por iniciativa de ANUIES en diálogo con el gobierno, es decir las mismas universidades públicas, y no así desde una normativa definida por el gobierno.

Desde el año 2000 a la actualidad, se constituye formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación (COPAES)<sup>30</sup>, a solicitud de ANUIS, “única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento formal y supervisar a organismos acreditadores de programas académicos” (COPAES, 2021)<sup>31</sup>.

Los organismos acreditadores son evaluados en función de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos. Asimismo,

---

<sup>30</sup> El COPAES es una asociación civil que coadyuva al incremento sistemático de la calidad de la educación superior en México, fungiendo como la instancia capacitada y facultada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para regular y conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones nacionales e internacionales cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior de instituciones públicas y particulares. Los órganos de gobierno de COPAES son la Asamblea General y la Dirección General, compuestos por organizaciones de la sociedad civil.

<sup>31</sup> Extraído de <https://www.copaes.org/copaes.html>

los organismos deben cumplir con varios requisitos y ser evaluados en un riguroso proceso por un Consejo, Comités Técnicos. Se otorga un reconocimiento por 5 años y durante ese tiempo COPAES monitorea y realiza seguimiento de las actividades de la organización. Concluido el periodo se inicia un nuevo proceso de evaluación (COPAES, 2009).

El proceso y los criterios para la acreditación de los programas, se encuentra definido en un Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, a partir del cual, cada organismo acreditador posee la autonomía para desarrollar sus propios criterios metodológicos para la acreditación. Cabe señalar que los procesos de acreditación se centran en los programas académicos no así, a nivel institucional, y son de carácter voluntario. Las observaciones y recomendaciones a los programas evaluados no son de dominio público y con 5 años de vigencia.

Del sistema Mexicano, también se destaca que detrás de los criterios y estándares propuestos para los procesos de acreditación, existe un enfoque de calidad educativa definido a nivel de la política de educación. Los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa, en sus distintos niveles (escolar, medio superior y superior) considera las diferentes características y particularidades de las instituciones y sus contextos. En tal sentido, se proponen principios y preceptos básico-comunes y articuladores. A partir de ello caracterizan la buena calidad de la educación en base a sus atributos, de manera que pueda ser “reconocida, evaluada y mejorada”. Una educación de calidad se caracteriza por:

- “La pertinencia, entendida principalmente como la relevancia, necesidad, utilidad y conveniencia, entre otras, del programa educativo, en relación con las demandas y necesidades de la sociedad y sus diversos entornos y contextos.
- La idoneidad, que se relaciona con la adecuación y suficiencia de los conocimientos, las habilidades y la capacidad de las personas responsables de las funciones y actividades de los programas.
- La adecuación y suficiencia de las instalaciones, los equipamientos y otros recursos.
- La eficacia, referida al nivel del logro o la medida en que se alcanza cualitativa y cuantitativamente lo que se pretende en los objetivos de programa.
- La eficiencia, que se refiere al uso y aprovechamiento de los recursos disponibles, tales como capacidad y talento del personal, tiempo, instalaciones, etc.
- La equidad e inclusión de un programa educativo, trata de las políticas, normas y condiciones que promueven flexibilidad, diversidad de opciones y modalidades, y compensación de desventajas, entre otras.
- La trascendencia, que se relaciona con el tiempo y los ámbitos en que permanecen los aprendizajes, sus implicaciones, así como los demás logros alcanzados en el programa” (López<sup>32</sup>, p.21, 2017).

Al concretizar el concepto de calidad educativa se pueden sustentar las estrategias de políticas públicas específicas para la mejora educativa, acompañada de dos componentes imprescindibles, según precisa Vicente López: “una mayor equidad y la más amplia y comprensiva inclusión social, considerando la gran complejidad y diversidad de la sociedad mexicana” (López, p.22, 2017).

---

<sup>32</sup> Vicente López Portillo, Director General de COPAES.

Para abordar la equidad, desde la política educativa de aseguramiento de calidad, se proponen la ampliación de las normas y condiciones que flexibilicen la oferta educativa, con diversidad de opciones y modalidades. Se plantea, por lo tanto, identificar las diferencias para asegurar la igualdad de oportunidades.

De esta forma, a partir de los atributos que definen calidad, se ha fortalecido el sistema de evaluación a partir de la definición de un marco evaluativo que considera componentes, resultados e impactos que se deben considerar a la hora de evaluar un programa, nivel o modalidad educativa.

El marco evaluativo para la acreditación de los programas considera una estructura en base a 10 categorías de análisis, similar a los criterios definidos actualmente por la CNA en Chile. Para cada categoría se integran 49 criterios, indicadores y estándares. Se definen también criterios transversales, considerados para la evaluación de cada categoría: Pertinencia; Suficiencia; Idoneidad; Eficacia; Eficiencia; Equidad.

Las categorías son las siguientes:

1. Personal académico;
2. Estudiantes;
3. Plan de estudios;
4. Evaluación del aprendizaje;
5. Formación integral;
6. Servicios de apoyo para el aprendizaje;
7. Vinculación – extensión;
8. Investigación;
9. Infraestructura y equipamiento;
10. Gestión administrativa y financiamiento.

Cada organismo evaluado define los instrumentos para la evaluación de las categorías de análisis son definidos por los organismos acreditadores, estos deben anexar dos fichas técnicas con los datos generales de la Institución, de la Facultad, Escuela, o Departamento y del propio programa académico. Esta información “permitirá a los pares evaluadores conocer de forma integral la filosofía, los objetivos estratégicos, la matrícula, resultados, la planta docente y la estructura de organización con que cuenta la escuela para alcanzar sus propósitos” (Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior, p.16, 2016).

Finalmente, es posible destacar de los procesos de acreditación que los marcos de referencia actualizan periódicamente, en función de las tendencias internacionales y del levantamiento de buenas prácticas de los programas acreditados. Los indicadores y estándares son definidos por el Consejo de COPAES, y tienen el propósito de entregar los elementos metodológicos necesarios para la evaluación eficaz y eficiente por parte de los organismos acreditadores. El modelo de acreditación de COPAES enfatiza los resultados, el aprendizaje de los estudiantes y la mejora continua.



## ARGENTINA

En el caso de **Argentina**, a diferencia de México y de forma similar a Chile, los procesos de evaluación de la educación superior nacieron por iniciativa del Ministerio de Educación en los años 90, promoviendo el autodiagnóstico institucional, en un contexto caracterizado por la masificación de la ES y reducción del financiamiento. A pesar de cierta resistencia de algunas UES, se instaló en el debate público el Aseguramiento de la Calidad en ES y en consecuencia la acreditación (Guaglione, 2017).

De esta forma por medio de la Ley de Educación Superior, se crea en 1995 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación<sup>33</sup> (CONEAU), organismo público supeditado al Ministerio. Con la misión de evaluar las universidades del país, acreditar los programas de posgrado y carreras de pregrado con profesiones cuya titulación es regulada por el Estado<sup>34</sup> y se consideran de interés público: Medicina, Derecho, Ingeniería, agronomía, veterinaria, farmacia, bioquímica, arquitectura, geología, odontología, sistemas, psicología, química y enfermería<sup>35</sup>. También le corresponde entregar recomendaciones y observaciones a los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales, así como el dictamen en el reconocimiento de nuevas universidades privadas.

La implementación de la ley se vio marcada por ciertas tensiones entre el Estado y las universidades que la observaron como una amenaza a la autonomía universitaria (Guaglione, 2017; Morales et. al 2013).

Esto principalmente debido a las consecuencias que el proceso conlleva, para los procesos de acreditación de postgrado si el programa no es acreditado deja de tener el reconocimiento oficial que le otorga el Ministerio de Educación, mientras que en la acreditación de grado la CONEAU puede determinar el cierre de una carrera no acreditada. De acuerdo a Morales<sup>36</sup>, estas tensiones disminuyeron, ya que la acreditación entregó garantías sobre la importancia de los procesos de evaluación y acreditación, para la formulación de planes de acción que permitan abordar las debilidades y potenciar sus fortalezas.

“Las nuevas políticas lograron instalarse en las universidades, en algunos casos bajo una modalidad sustantiva; en otros de manera instrumental y en algunos casos con una visión meramente ritualista por la necesidad de cumplir con la Ley” (Guaglianone, p.9, 2017).

Durante la última década han surgido agencias públicas o privadas de evaluación cuyos objetivos generales son asegurar y mejorar la calidad de la formación universitaria. En el caso de la Argentina, la legislación prevé el funcionamiento de ambos tipos de agencias. La CONEAU, como agencia del Estado, tiene intervención en la autorización de las demás agencias. (CONEAU, 2021)

---

<sup>33</sup> La CONEAU se encuentra integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional; tres por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Educación (ME).

<sup>34</sup> Reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requiere la acreditación periódica por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

<sup>35</sup> Contrasta con la obligatoriedad de Chile de acreditar las carreras de pedagogía.

<sup>36</sup> Profesor e investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La evaluación institucional contempla dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa por pares académicos y dictamen, cada una de ellas participan diferentes actores institucionales. El dictamen puede ser, acreditado por 6 años, o bien “no acreditado”. Los pares evaluadores pueden requerir a la institución la elaboración de planes de mejoramiento con el propósito de lograr los estándares de calidad fijados. Para estos casos la acreditación se otorga por un plazo de tres años, para monitorear el logro de las metas definidas y así optar a tres años más de acreditación.

Al igual que en Chile el proceso de autoevaluación exige la entrega de un informe de autoevaluación, este consiste un análisis de los procesos, y de los resultados del funcionamiento del programa evaluado. Considera la participación de la comunidad educativa y lo realizan los directivos de la institución.

Los procesos de acreditación de programas realizados por la CONEAU consideran estándares mínimos de calidad definidos por el Consejo de Universidades, máximo órgano de coordinación del sistema.

La CONEAU ha definido estándares para cada carrera y tipo programa. Los denominados estándares para las carreras de pregrado, propuestos por la CONEAU, define, los contenidos curriculares básicos que debe considerarse en un plan de estudio, la estructura del Plan de Estudio, con su carga horaria por actividad curricular. De no alinearse a estos requisitos la carrera pierde validez nacional. En el mismo documento, se precisa que los ejes rectores son el resguardo de la autonomía universitaria y el propósito de dichos estándares es de carácter indicativo, no invasivo. Sin embargo, se aprecia una prescripción del perfil de egreso, al definir los contenidos y estructura curricular del plan de estudio (CONEAU, 2021).

Los estándares, se definen como exigencias mínimas que debe cumplir un programa, y se agrupan según criterios similares a los propuestos por la CNA:

1. Contexto institucional
2. Plan de estudios y formación
3. Cuerpo académico
4. Alumnos y graduados
5. Infraestructura y equipamiento.

En vista de las similitudes que presenta el sistema de acreditación de Argentina y Chile, resulta interesante el estudio realizado por Guaglione, en su investigación sobre el impacto del sistema de acreditación en Argentina. Donde se sistematizan en sus resultados, una serie de problemas asociados a los estándares y criterios propuestos y al sistema de evaluación. Un problema creciente, observado por las autoridades y los responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad, es el juicio evaluativo subjetivo de pares académicos que ha generado conflictos con las IES.

El sistema de evaluación por pares académicos representa una las prácticas más aplicadas tanto a nivel internacional como nacional, la complejidad del mecanismo de evaluación se da por heterogeneidad del mismo. “Los pares trasladan tradiciones diversas de acuerdo a su formación disciplinaria e inserción institucional específica, y toman como verdades universales esta mezcla de saberes y experiencias” (Dávila y Guaglianone, 2014; en Guaglione 2017).



Otra contradicción, según plantea la autora, es la imposición de un único modelo de calidad donde predomina la “mirada académica”, otorgando mayor relevancia a la investigación, la publicación que la trayectoria profesional y eficacia de la docencia (Guaglione, p.24, 2017).

El sistema de asignación de fondos extraordinarios asociados a los procesos de evaluación y acreditación, destinados al fortalecimiento de los indicadores de eficiencia y equidad, tiende a otorgar mayor peso a determinadas actividades sobre otras. De manera que los académicos enfocan su trabajo en áreas que obtienen mayor puntaje. “Teniendo en cuenta los instrumentos de la acreditación y la ponderación que los pares evaluadores hacen de su lectura parecería más conveniente escribir artículos cortos para publicarlos en revistas con arbitraje y asistir a conferencias internacionales prestigiosas, que destinar tiempo a la docencia de grado o a proyectos de investigación de largo plazo” (Guaglione, p.25, 2017).

La evaluación y acreditación como regulación y aseguramiento de la calidad ha transitado hacia la instrumentalización de las prácticas evaluativas, en el levantamiento de indicadores y en el cómo enfrentar a los evaluadores y el cumplimiento de metas y objetivos. Por ende, se pierde de vista el proceso de evaluación, en tanto, proceso reflexivo para el desarrollo de acciones para la mejora. (Sobrinho, 2003, en Guaglione, 2017).

En esta línea, y en vista de los modelos como México o Costa Rica, cabe reflexionar si la implementación de los sistemas de evaluación y acreditación requieren de una revisión y evaluación, de manera que entreguen información respecto del estado del sistema Universitario, sus debilidades y fortalezas que permitan diseñar políticas de mejoramiento del sistema a nivel sectorial.

## **BRASIL**

El caso Brasileño resulta interesante de abordar, en tanto presenta un contexto similar al de Chile. En el retorno a los gobiernos democráticos, con el desarrollo de políticas orientadas a fortalecer y diversificar el acceso a la educación superior como mecanismo para abordar las desigualdades. Se da prioridad también a los programas de postgrado, en tanto concentran las actividades de investigación y extensión.

Es así, como entre los años 2000 y 2015 se crean 18 nuevas Universidades federales en el sistema público, se abren nuevos campus (184) en diferentes regiones del país, diversificando y descentralizando la oferta y cupos. Paralelamente comienza el crecimiento de conglomerados y fusiones de ES del sistema privado para obtener ganancias, con el lanzamiento de acciones en el mercado abierto. De esta manera se expande y mercantilizan las matrículas en el sistema de educación superior privado con apoyo y creciente financiamiento del Estado. El sistema privado concentra actualmente el 70% de las matrículas de las IES del país, con la reducción consecuente en el sistema público. (Barreiro, 2006; Leite et Al., 2016; OCDE, 2019)

A partir del 2004, en relación a este contexto, los focos de la política educativa se pusieron en la calidad del sistema y promover autonomía universitaria.

Durante el Gobierno de Lula da Silva, se revisó el sistema de evaluación y regulación de la ES, para reformular procesos, instrumentos y políticas. Nace el SINAES, Sistema Nacional de

Evaluación de la educación superior, que centraliza diferentes niveles de la evaluación en la UES y define que la participación en el sistema de aseguramiento externo de la calidad es obligatoria tanto para las universidades públicas federales como privadas. El sistema fue desarrollado por académicos expertos en evaluación de la ES, preponderantemente del sistema público, miembros del Ministerio de Educación y representantes de la Unión Nacional de Estudiantes.

La propuesta de SINAES<sup>37</sup> aborda a la institución como un todo, distinguiendo procedimientos de evaluación y dimensiones de análisis. Considera un proceso de autoevaluación realizado participativamente por los actores de la institución, y un proceso de evaluación de pares externos de otras IES, seleccionados y capacitados para tales efectos. SINAES se propone la construcción de una cultura de evaluación, teniendo como fundamento que el eje de la calidad y mejora, solo puede ser construida con el involucramiento de los actores de la UES. Los resultados de la evaluación no proyecta ser un ranking, si no que considera la divulgación de la información cualitativa y descriptiva, de los principales aspectos de cada institución.

El sistema de educación superior federal se estructura en base a la evaluación institucional, la evaluación a nivel de programa y una evaluación de los aprendizajes y competencias adquiridas por los estudiantes a través de ENADE, evaluación nacional de estudiantes. La evaluación institucional representa el eje central a partir del cual se definen objetivos y criterios de evaluación, donde se especifican diez dimensiones principales:

- El Plan de Desarrollo Institucional
- Políticas institucionales
- Responsabilidad social
- Administración
- Infraestructura
- Apoyo estudiantil
- Sostenibilidad Financiera.

La legislación define que el proceso de autoevaluación debe ser realizado por una comisión interna, que desarrolle un proceso participativo. Bajo el supuesto de que el conocimiento sobre la institución, de los mismos actores, facilite cambios y adecuaciones. La comisión debe estar compuesta por representantes de los diferentes sectores de la comunidad académica, así como representantes sociales, esta debe tener independencia formal de los órganos de gestión y colegiados de la Universidad. La evaluación institucional, está asociada al reconocimiento o acreditación de las instituciones para su funcionamiento (Barreiro 2006; Morales, 2013; OCDE, 2018).

La evaluación de los programas de pregrado al igual que la evaluación institucional, considera un proceso de autoevaluación, consta de una evaluación externa realizada por un “comité multidisciplinario de especialistas del área y un experto institucional” (Morales, p. 91, 2013) en función de los indicadores de calidad de las carreras definidos por SINAES. Los resultados de la evaluación se vinculan con el reconocimiento y validación para operar de las carreras.

---

<sup>37</sup> El objetivo del SINAES es mejorar la calidad de la educación superior, ampliar su oferta, incrementar la **eficiencia y efectividad institucional** y el impacto académico y social, y especialmente promover la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales de la educación superior. instituciones, a través del desarrollo de su misión pública, la promoción de los valores democráticos, el respeto a la diferencia y la diversidad, [y] la **afirmación de la autonomía e identidad institucional**. (Artículo 1 de la Ley 10861 de 2004 que establece el SINAES (Presidencia da República, 2004 [1]), **negrita** agregada por la Secretaría de la OCDE)

El Examen de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), es una prueba estandarizada de carácter muestral, de alumnos de primer y último ciclo de la carrera. Considera además de la información socioeconómica del alumno, lo que permite configurar un perfil de estudiante, la evaluación de conocimientos y habilidades generales, y la evaluación específica de habilidades y competencias (Morales, 2013). El ENADE es un componente del SINAES, que provee información agregada para la autoevaluación institucional, y de los programas. Mientras que los resultados individuales sirven de retroalimentación para el alumno exclusivamente.

Para los programas de postgrado se implementa “un sistema independiente e integral de revisión por pares externos para asegurar la calidad de la educación académica de posgrado en todo el país” (OCDE, 2018). Este sistema se encuentra a cargo de la Fundación para la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES).

El período por el cual se acredita a una universidad varía entre ocho y diez años, y depende del estado y el puntaje de calidad institucional (IC) que se otorga a la institución<sup>38</sup>. Además, como es el caso de Costa Rica, existe un seguimiento anual del desempeño promedio de los programas, de pre y postgrado, de la institución en relación con los indicadores definidos por SINAES y de los resultados de las evaluaciones CAPES para los programas de posgrado. Se genera un índice general para cada institución “Índice General de Cursos”, construido en base a los promedios ponderados del puntaje del curso preliminar (CPC), los puntajes atribuidos por CAPES para programas de posgrado nuevos y existentes. En el caso que un programa o institución presenta problemas, se implementa un compromiso de mejora, en el que se detallan los problemas a resolver junto con las acciones en un programa de trabajo bien definido.

En consecuencia, el SINAES representa un modelo de evaluación robusto de la ES, que bien podría orientar los sistemas de aseguramiento de la calidad de los demás países latinoamericanos. Representa un modelo de evaluación formativo con diversos componentes al considerar a los alumnos, programas e instituciones “y no reduce a la calidad en una mera evaluación del desempeño de los estudiantes” (Morales, p.91, 2013). Sin embargo, el sistema de puntuaciones bajo el que opera la evaluación cualitativa externa, en base a los cinco ejes de evaluación y 50 indicadores de calidad, restringe el proceso de autoevaluación al cumplimiento de estos, ya que el Puntaje Institucional, finalmente permite la categorización de las universidades para el otorgamiento de su acreditación y permiso de funcionamiento. Deberán cumplir con al menos 3 puntos para acceder a 5 años de acreditación, 4 para 8 años y 5 para los 10 años.

SINAES se ha consolidado como un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la educación superior brasileña desde el año 2014, para evaluar su funcionamiento el Gobierno Federal, solicita a la OCDE en el año 2018, evaluar el sistema a nivel de su relevancia, efectividad y eficiencia de los procedimientos implementados, los resultados de esta evaluación se abordarán en el siguiente apartado.

---

38 Mientras que, para las instituciones privadas, la renovación de la acreditación es un requisito previo para su funcionamiento continuo, las instituciones públicas legalmente protegidas, el proceso es esencialmente una formalidad. (OCDE, *Revisiones de las políticas nacionales de educación, repensar el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Brasil, 2018*, <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>)

## FINLANDIA

Con el propósito de contrastar la realidad Latinoamericana con un modelo europeo, ampliamente reconocido por su calidad, se ha elegido como referente el sistema de aseguramiento de la calidad de educación superior de Finlandia.

De acuerdo a los antecedentes presentados por Ala-Vähälä y Saarinen (2013), a mediados de los años 90 comienza la implementación de una política de evaluación de la ES en Finlandia, con el establecimiento del Consejo de Evaluación Superior y mediante un sistema de auditorías de calidad.

En el año 2013, adhiriendo a los lineamientos del Marco Común Europeo, para garantizar la calidad de la educación superior, el gobierno Finlandés bajo decreto (N°1317, 2013) delega las facultades de evaluación de la educación en todos sus niveles, a un organismo externo e independiente, siendo una unidad separada del Ministerio del Ministerio de Educación y Cultura (Gobierno de Finlandia, 2013).

El Centro de Evaluación de la Educación de Finlandia (FINEEC) tiene la misión de evaluar la educación y producir información que sirva para la toma de decisiones en la política educativa para el fomento de la educación. Las evaluaciones de FINEEC cubren todo el sistema educativo desde la educación en todos sus niveles y cuidado de la primera infancia hasta la educación superior (Gobierno de Finlandia, 2013).

Representa un sistema que propone a la base una evaluación guiada hacia la mejora, en donde participe toda la comunidad académica, los estudiantes y las partes interesadas de la IES identificando fortalezas, las buenas prácticas y las áreas a desarrollar. El objetivo de este sistema es de apoyar a las IES en el logro de sus propios objetivos, lo que resguardaría su autonomía<sup>39</sup>.

De acuerdo a las definiciones de FINEEC, la evaluación se enfoca en los procedimientos utilizados por la IES para mantener y mejorar la calidad de sus operaciones, desde un enfoque centrado en la formación del estudiante y el impacto social de dichas operaciones y actividades. En este sentido se busca evaluar el **impacto de las actividades de las IES** en la educación, su cultura, el bienestar estudiantil, la investigación que genere nuevos conocimientos, o el impacto social.

Los criterios que guían la evaluación consideran cuatro áreas de desarrollo:

- “evaluar si el trabajo de calidad en la IES cumple con los estándares europeos de garantía de calidad.
- evaluar si el sistema de calidad produce información relevante para la implementación de la estrategia y el desarrollo continuo de las actividades de la IES, y si resulta en actividades de mejora efectivas.
- Fomentar la internacionalización, la experimentación y una atmósfera creativa en las IES,
- Acumular información abierta y transparente sobre el trabajo de calidad en las IES finlandesas.” (Finnish Education Evaluation Centre, p.7, 2019)<sup>40</sup>.

El marco de evaluación se basa en los *Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad del Espacio Europeo de Educación (ESG)*, este marco de evaluación propone un enfoque

---

<sup>39</sup><https://karvi.fi/en/higher-education/>

<sup>40</sup> Audit Manual for higher Education Institutions, 2019-2024.

de evaluación basado en las competencias, centrado en el estudiante y con énfasis en la investigación en educación. Cabe destacar que el enfoque centrado en el estudiante promueve que los estudiantes tomen un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Como fundamento del sistema evaluativo se encuentra la **autonomía de las IES** en el desarrollo de sus sistemas de aseguramiento de calidad permitiendo a la universidad seleccionar una de las áreas de evaluación, así como un objetivo de aprendizaje comparativo.

El marco evaluativo considera una metodología basada en el aprendizaje comparativo, “benchlearning” es decir recibir retroalimentación sobre las actividades de la propia organización y aprender de las buenas prácticas de otra organización.

El resultado de cada auditoría es decidido por un Comité de Evaluación de Educación Superior designado por el Ministerio de Educación, cuyos miembros son representantes de universidades y universidades de ciencias aplicadas, estudiantes y vida laboral. Al aprobar la evaluación positivamente, se entrega un Sello de Calidad, con validez por seis años. Para la obtención de este Sello de Calidad, la universidad debe demostrar en base a la evidencia levantada sobre sus actividades y acciones de mejora una evaluación excepcionalmente alta en relación con el área de evaluación en cuestión y los criterios de excelencia (Finnish Education Evaluation Centre, 2019)<sup>41</sup>

El sello de calidad<sup>42</sup> para la excelencia se otorga exclusivamente a aquellas universidades que han destacado de acuerdo a los siguientes criterios:

1. La institución de educación superior es un precursor innovador y desarrolla sus operaciones de una manera audaz y abierta.
2. La institución de educación superior tiene experiencia de alto nivel en el desarrollo a largo plazo y puede proporcionar pruebas sólidas del impacto de sus actividades de desarrollo y mejora.
3. La institución de educación superior tiene un impacto positivo en su entorno. La institución de educación superior es conocida por involucrar a una amplia gama de actores en sus actividades de desarrollo y mejora y por cruzar fronteras con una mentalidad abierta.

El estudio realizado por Ala-Vähälä y Saarinen en 2013, evidencia que a partir de los sistemas de evaluación que se han instalado, las universidades inician tempranamente a construir sistemas de aseguramiento de calidad internos, y monitorear sus procesos.

Los sistemas de evaluación externa iniciales se enfocaban principalmente en los procesos de la organización para asegurar la calidad de sus actividades, facilitando la creación de espacios de comunicación, reflexión y transmisión del conocimiento entre las facultades y departamentos. Lo que fomentó el desarrollo de la identidad institucional. Ciertamente, significó un aumento de la carga de trabajo para los cargos directivos y para los académicos, así como la percepción de mayor control sobre su trabajo en desmedro de lo que podría ser un apoyo.

De acuerdo a Jurvelin, J. et Al, (2018), el nuevo enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje activo ha permitido importantes mejoras del sistema de evaluación, si bien se mantiene el foco en

---

41 <https://karvi.fi/en/fineec/higher-education-evaluation-council/>

42 <https://karvi.fi/en/higher-education/quality-label-of-excellence/>

los procesos para asegurar la calidad de las actividades. Observando, actitudes positivas por parte de académicos y estudiantes respecto del aseguramiento de la calidad, en virtud de los beneficios observados, se presenta como desafío la mayor participación de los estudiantes en los procesos de aseguramiento de la calidad.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que permite visualizar de manera resumida las similitudes y diferencias entre los sistemas.

**Tabla 3.** Cuadro comparativo sistemas de acreditación entre países estudiados

	AGENCIA ACREDITADORA	TIPO Y VIGENCIA DE LA ACREDITACIÓN	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS	ALCANCES DE LA ACREDITACIÓN	MARCO DE EVALUACIÓN UTILIZADO
Argentina	CONEAU: La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, y que tiene por funciones el coordinar el proceso de la evaluación externa institucional de IES públicas y privadas y acreditar las carreras de pre-grado y postgrado. Se instala como estrategia de la Ley de Educación Superior.	<b>Evaluación obligatoria institucional<sup>43</sup>, para programas de postgrado y Acreditación de carreras críticas de pregrado.</b>  Acreditada por 6 años Acreditada por 3 años con compromisos en Plan de acción para su revisión. No Acreditada.	Los procesos de evaluación básicamente consisten en dos momentos; autoevaluación y evaluación externa por pares académicos y emisión del dictamen de la CONEAU.	Reconocimiento de un programa de postgrado solo si se encuentra acreditado. En Pregrado si la carrera no es acreditada se cierra.	Los procesos de acreditación de programas de grado realizados por la CONEAU consideran estándares mínimos de calidad indicados de carácter prescriptivos, por el Consejo de Universidades, máximo órgano de coordinación del sistema.
Chile	La CNA se enmarca en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior No. 20.129 promulgada por la Presidencia de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año.	<b>Acreditación obligatoria institucional, para programas de doctorado, EEMM,<sup>44</sup> y carreras críticas de pregrado<sup>45</sup>.</b>  Años otorgados se determina por el nivel de cumplimiento de los criterios: Nivel Básico, 3 años; Nivel Avanzado: 4 o 5 años Excelencia: 6 o 7 años.	Los procesos de evaluación básicamente consisten en dos momentos; autoevaluación y evaluación externa por pares académicos y emisión de Resolución de CNA	Una Universidad o programa no acreditado puede funcionar y emitir títulos profesionales, sin embargo, es considerada como una institución que no está acorde con la calidad requerida.	La nueva ley de Educación superior considera la evaluación a partir de un sistema de estándares y criterios propuestos por la CNA.
México	Consejo para la Acreditación de la Evaluación Superior A.C. (COPAES) Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior	<b>Acreditación voluntaria</b> , solo para programas de pregrado y postgrado.	La evaluación realizada por los CIEES tiene un carácter diagnóstico, y la acreditación es realizada	La evaluación de los programas e instituciones tiene finalidades para diferentes niveles dentro de	COPAES define un marco de referencia para la acreditación de los programas y carreras,

<sup>43</sup> La evaluación externa a cargo de la CONEAU adquiere características especiales que desplazan su significación de evaluación para el mejoramiento institucional, hacia una suerte de acreditación institucional, orientada a verificar la condición propiamente “universitaria” de la institución en examen, su capacidad de desenvolvimiento autónomo y la coherencia de su accionar con los requerimientos de la legislación vigente, tal como lo destacó en su momento la Ordenanza CONEAU N° 003/99, <https://www.coneau.gov.ar/archivos/ordenanzas/Orde028.pdf>.

<sup>44</sup> Especialidades Médicas (EEMM) y Odontológicas (EEOO) deben cumplir, además, con el decreto del Ministerio de Salud que establece que, a partir del 31 de diciembre de 2019, la acreditación de la especialidad será requisito para que sus egresados puedan registrarse como prestadores del Estado. Se trata de una exigencia que permitiría trabajar en el Estado (servicios de salud públicos, hospitales, consultorios, etc.) sólo a profesionales de instituciones y programas de especialidad acreditados.

<sup>45</sup> Las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido en este párrafo. Ley 20129 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl) - documento generado el 04-Feb-2021 página 22 de 36.

	<p>(CIEES), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).</p> <p>El sistema de evaluación se constituye por iniciativa de las mismas UES en dialogo con la Secretaría de Educación.</p> <p>COPAES, como instancia gubernamental de carácter autónomo, es quien otorga el reconocimiento oficial a los organismos acreditadores nacionales e internacionales de programas académicos e instituciones mexicanas de educación superior, tanto públicas como privadas.</p>	<p>Evaluación Diagnóstica de las Funciones Institucionales</p>	<p>por organismos especializados acreditados por COPAES.</p> <p>Es un modelo de evaluación basado en evaluación por pares académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las observaciones y recomendaciones realizadas a los programas evaluados no se hacen del dominio público.</li> </ul>	<p>un marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación. La acreditación de programas académicos, evaluación de funciones institucionales y de proyectos y con la finalidad de identificar logros y áreas de oportunidad y así proponer estrategias para el mejoramiento de la calidad de los programas de licenciatura principalmente.</p>	<p>basado en Categorías de análisis, criterios, estándares e indicadores para cada categoría. Además de criterios transversales. Existe un referente de Calidad Educativa que articula los procesos evaluativos.</p>
Brasil	<p>Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) agencia encargada de coordinar, supervisar y definir parámetros y estándares, la Ley no considera la figura de agencias privadas como es el caso de otros países de América Latina.</p> <p>El SINAES tiene rango de Ley y dicha norma fue aprobada después de un proceso con la participación activa de los diferentes actores con injerencia y participación en la educación.</p> <p>El control de calidad en la educación superior no se realiza mediante organismos de acreditación, ya que ésta es responsabilidad del gobierno federal, estatal y municipal según sea el caso.</p>	<p>Acreditación obligatoria a nivel institucional y de programas de pre y post grado.</p> <p>Los resultados de la evaluación estarán vinculados con el reconocimiento y refrendo de las carreras.</p> <p>Acreditación puede ser por 5 -8 o 10 años dependiendo del puntaje de calidad institucional.</p>	<p>Evaluación combinó lo formativo y diagnóstica a nivel institucional y revisores son responsables de calificar los indicadores cualitativos en una escala de cinco puntos.</p> <p>Comité multidisciplinario de especialistas del área y un experto institucional</p>	<p>Los resultados en teoría no permiten la conformación de rankeos, y solo considera la divulgación de información cualitativa y descriptiva de aspectos generales en cada IES evaluada, la información se vincula con la regulación ya que busca incidir en los procesos de reconocimiento oficial de las escuelas. La evaluación de las carreras de grado, consta de una evaluación externa realizada por un comité multidisciplinario de especialistas del área y un experto institucional,</p> <p>Existe el Examen Nacional de Carrera, como prueba con carácter censal para los egresados de la educación superior de cada carrera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de las instituciones.</li> <li>Evaluación de los programas de carreras universitarias.</li> <li>Evaluación del Desempeños de los estudiantes.</li> </ul> <p>La evaluación para estudiantes, se realiza aplicando el Examen de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), una prueba que toma una muestra aleatoria de alumnos inscritos en el primer y último ciclo de la carrera. Es un examen estandarizado que rescata información socioeconómica del alumno para identificar el perfil del estudiante. El examen consta de dos apartados, uno general y otro</p>



					específico, evalúa conocimientos y habilidades, mientras que el componente específico evalúa habilidades, saberes y competencias.
<b>Costa Rica</b>	Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior (SINAES), se constituye por iniciativa de las mismas UES.	<b>Carácter voluntario</b> , se acreditan solo programas o carreras, no instituciones  Acreditada por 4 años o no Acreditada.	El proceso de acreditación comprende las fases de: autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento continuo  La evaluación externa se desarrolla por dos expertos internacionales y uno nacional.  La etapa de mejoramiento continuo considera la evaluación que realiza el Consejo Nacional de Acreditación del SINAES a partir del Informe Final de Evaluación Externa, el Informe de Autoevaluación, el Compromiso de Mejoramiento y toda otra información obtenida a lo largo de las diversas etapas, fases y actividades del proceso.	Acreditación se hace pública. El SINAES publica una lista de carreras acreditadas. La universidad puede solicitar revisión del informe de avance de cumplimiento cada año	Utiliza un sistema de Estándares en donde se exige que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores deben tener un nivel académico igual o superior al nivel en que imparten lecciones;</li> <li>• Un 50% debe tener un mínimo de tres años de experiencia docente universitaria;</li> <li>• Un 50% debe tener un mínimo de tres años de experiencia profesional;</li> <li>• Bajo ninguna circunstancia, la carrera o programa podrá depender de una sola persona.</li> </ul>
<b>Finlandia</b>	Gobierno designa a Centro de Evaluación de la Educación de Finlandia (FINEEC) con la misión de evaluar la educación y producir información que sirva para la toma de decisiones en la política educativa para el fomento de la educación.	Es una evaluación externa (no acreditación) de carácter obligatorio que todas las Universidades sean evaluadas.  Las UES destacadas en determinados criterios reciben un sello de calidad por 6 años.	El proceso de auditoría externo define responsabilidades y funciones para la universidad y para el comité evaluador externo. Por parte de la universidad se selecciona un equipo de “benchlearning” encargado de estudiar y aprender del proceso. Suben a una plataforma todo el material solicitado por FINEEC. Por parte de FINEEC, se capacita al comité evaluador,	Los resultados de las auditorías son de carácter público.	Se utiliza el Marco de evaluación definido por el Espacio Común Europeo de Educación un enfoque de evaluación basado en las competencias, centrado en el estudiante y con énfasis en la investigación en educación.

			<p>luego de la visita de auditoría el equipo entrega un reporte de la evaluación y presenta los resultados. El reporte es de carácter público.</p> <p>A las universidades destacadas se les entrega un sello de calidad por 6 años.</p>		
--	--	--	---	--	--

## **IX. Análisis comparativo de los modelos internacionales: Énfasis y tensiones entre evaluación interna (autoevaluación) y externa**

De acuerdo a los análisis desarrollados por la OCDE, se aprecia que a nivel internacional las IES presentan diferentes niveles de autonomía para el desarrollo de los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad dependiendo de los lineamientos de su política interna.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad, estudiados, se estructuran en función de: procesos de autoevaluación o evaluación interna de la IES; de evaluación externa del programa por pares evaluadores o comisiones; Evaluación Institucional externa.

Con todo, los mecanismos y énfasis de cada componente varían, en una tensión entre la evaluación interna y la evaluación externa. Según la OCDE, sistemas como Irlanda, Inglaterra y Escocia, o Noruega, no utilizan casi sistemas de evaluación externa de programas, promoviendo sistemas internos de aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones, a partir de procesos de autoevaluación, que se verifican a través de revisiones institucionales con Agencias externas.

Por otra parte, la OCDE plantea que, por ejemplo, incluso Estados Unidos, pese a la enorme diversidad del sistema, la acreditación por lo general se enfocaría más en evaluaciones institucionales promoviendo los procesos de autoevaluación, que verifican los procesos internos de calidad y menos en la evaluación de los programas (Hegji, 2017, en OCDE 2018).

En contraste, sistemas de aseguramiento de la calidad europeos, como los Países Bajos, Suecia o Portugal, incluyen evaluaciones de programas y evaluaciones institucionales, junto con la promoción de sistemas internos. Resalta el caso de México, donde el sistema de aseguramiento de la calidad externo es voluntario y se enfocan principalmente en la acreditación a nivel de programa (CIEES, 2018)

La OCDE concluye que existe una tendencia generalizada entre los responsables de la formulación de políticas educativas y los organismos internacionales de avanzar y centrar los esfuerzos en una evaluación externa principalmente a nivel institucional” (OCDE, 2018; Lemaitre, 2017). De hecho, las actuales Normas y Directrices europeas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior (ESG, 2015), se orientan en esta tendencia.

Por otra parte, de los casos estudiados en este capítulo, se observa que, en países como México, Brasil y Costa Rica, los sistemas de aseguramiento de la calidad y evaluación de la ES tienen su origen en una iniciativa que nace desde las mismas universidades, ya sea asociaciones universitarias como es el caso de México y Costa Rica, o consejos de dialogo con los gobiernos como es el caso de Brasil. El carácter voluntario de la creación de los sistemas de AC indicaría un mayor énfasis en los procesos de autoevaluación internos, con marcos de evaluación y orientación más formativa, de carácter diagnóstico con foco en los procesos internos y el mejoramiento continuo. Los sistemas de evaluación externo en estos tres casos monitorean periódicamente los planes de mejoramiento.

En contraste, países como Argentina y Chile, donde los sistemas tienen su origen en la política educativa para la regulación de la Educación Superior, y donde también la acreditación está asociada a incentivos y sanciones económicas en términos de mayor o menor financiamiento,

pareciera ser que los procesos para la acreditación estarían más instrumentalizados, donde la IES trabajan para una meta definida externamente y su cumplimiento.

Un nudo crítico, por lo tanto, es desde dónde se enfoca la evaluación, cuáles son los referentes y hacia dónde se proyectan los procesos de la organización para el cumplimiento de los estándares definidos desde la política educativa. Entendiendo que la evaluación, o marcos evaluativos definen referentes que orientan los procesos y aprendizajes organizacionales.

El sistema mexicano, articula la evaluación desde un enfoque de calidad declarado en su política, que considera la diversidad y equidad como criterios transversales de la evaluación, así como la pertinencia, idoneidad, eficacia, eficiencia y equidad. Criterios que dirigen la evaluación hacia los procesos internos e identitarios de la institución por ende con énfasis en la autoevaluación.

SINAES en Brasil, en tanto, también declaran los énfasis en los procesos internos de la institución; en la mejora, la eficiencia, efectividad institucional, así como en la autonomía e identidad institucional:

“El objetivo del SINAES es mejorar la calidad de la educación superior, ampliar su oferta, incrementar la eficiencia y efectividad institucional y el impacto académico y social, y especialmente promover la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales de la educación superior. instituciones, a través del desarrollo de su misión pública, la promoción de los valores democráticos, el respeto a la diferencia y la diversidad, [y] la afirmación de la autonomía e identidad institucional”. (Artículo 1 de la Ley 10861 de 2004)

En tanto en Chile, la misión, visión y objetivos de la CNA como agencia acreditadora, se encuentran puestos más bien en los procesos de evaluación externa, acreditación y su marco evaluativo, si bien en los objetivos se declara la importancia de los procesos de autoevaluación, no se presenta un marco o fundamento que la oriente desde un enfoque de lo que se entiende por calidad. Lo que queda explicitado en su visión declarada, hacia donde mira la institución:

“Ser garante nacional y referente internacional de la calidad en la educación superior. Aspiramos a ser garante nacional de la Calidad de la Educación Superior en Chile y ser referente internacional de las agencias y procedimientos de Acreditación, destacando por la excelencia en la promoción, difusión y certificación de los procesos de calidad y por el apoyo a la superación y mejora continua de las Instituciones de Educación Superior en sus respectivos proyectos y procesos académicos” (CNA, 2021)<sup>46</sup>.

En el contexto de la evaluación realizada por la OCDE al sistema brasileño, se observa que, pese a que ley que rige el aseguramiento de la calidad en el país, enfatiza en la autonomía institucional y el proceso de autoevaluación, los sistemas de monitoreo e inspecciones regulares para aquellas instituciones con un desempeño deficiente limitan el margen de acción estas.

El diagnóstico de OCDE considera que “existen pocos incentivos para que las instituciones en esta posición desarrollen sólidos sistemas internos de garantía de calidad que vayan más allá de los

---

<sup>46</sup> Extraído en Agosto, 2021 de <https://www.cnachile.cl/paginas/misionvision.aspx>

requisitos mínimos impuestos por la legislación, o para promover la mejora de la calidad internamente de manera continua” (OCDE, 2018).

De hecho, del estudio realizado con varias Universidades, las Comisiones de Evaluación Interna (CPA) “se enfocan principalmente en asegurar el cumplimiento de las reglas del SINAES y entregar datos al INEP, en lugar de desarrollar sistemas de calidad internos adaptados a las necesidades institucionales o promover la innovación y mejoras de calidad” (OCDE, 2018). Recomiendan entonces, mirar prácticas de países europeos o Estados Unidos, donde el eje de la evaluación externa y aseguramiento de la calidad esté puesto en los procesos de autoevaluación y la evaluación de los procedimientos internos de calidad. Sin embargo, cabe resaltar que países como México, Costa Rica y Brasil, consideran mecanismos de seguimiento y monitoreo de las mejoras propuestas en un plan de desarrollo de manera de acompañar periódicamente a las instituciones en sus procesos desde las instituciones evaluadoras.

Otro elemento importante que se identifica del análisis de los casos estudiados es que los órganos evaluadores y acreditadores, se han sometido a evaluación por organismos externos para asegurar la calidad, eficiencia y eficacia de sus sistemas de evaluación, así como de sus marcos evaluativos, incluso Argentina en el año 2015 recibió una evaluación externa. El caso de México es particular, ya que una asociación civil como COPAES, es mandatada por ley para asegurar la calidad de la evaluación y acreditación de los programas; monitorea, evalúa y certifica los órganos acreditadores, además de actualizar periódicamente los marcos de referencia para la evaluación y acreditación.

### **Análisis desde los marcos evaluativos: estándares, criterios e indicadores**

Para los casos de Brasil, Argentina, Chile<sup>47</sup> y el Espacio Europeo, se pudo acceder a los marcos de evaluación y al detalle de los criterios, indicadores o estándares que utilizan, según sea el caso, para la evaluación institucional. Del mismo modo, se analizaron los marcos de evaluación a nivel de programa, para México, Brasil y Argentina. El análisis resulta interesante, ya que evidencia el foco con que se evalúa la calidad institucional y desde ahí se comprende la evaluación externa.

La tabla a continuación describe la estructura bajo la cual se articula el marco de evaluación para los procesos de autoevaluación y evaluación externa, así como las dimensiones o categorías que se consideran.

A nivel institucional, según se puede observar, el caso de Brasil es el único país que entrega un peso relativo a cada dimensión evaluada, cada dimensión considera criterios que describen 5 posibles niveles de desarrollo, lo que permite dar una puntuación por criterio. También, se destaca que centra la evaluación en los marco regulatorios de la formación y la gestión, siendo el único de los casos que evalúa el proceso de autoevaluación institucional propiamente tal, en la categoría de Planificación y evaluación institucional, a partir de 5 estándares que considera la evolución institucional desde los procesos de planificación, el proceso de autoevaluación como instrumento

---

<sup>47</sup> En el caso de Chile, se analiza el Borrador de Criterios y Estándares para la evaluación institucional de las UES disponible en <https://www.cnachile.cl/Paginas/grupoAsesor.aspx>

de gestión, la participación de la comunidad académica en el proceso de autoevaluación, la capacidad de análisis y divulgación de los resultados, los informes de autoevaluación.

Mientras que el Espacio Europeo, centra la evaluación en los procesos de aseguramiento de calidad interno, entregando directrices y orientaciones a nivel de gestión de la información, definiendo que las instituciones deben asegurar la recopilación de los datos, analizar y usar la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades. Además, entrega directrices sobre el seguimiento y evaluación periódica de los programas para garantizar que logren sus objetivos y respondan a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Con ello se proponen orientar a que las instituciones deben contar con una política interna de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica.

Argentina por su parte, enfoca la evaluación en las diferentes dimensiones de la gestión institucional, desagregando los procesos internos de la organización según áreas de análisis independientes y con menor foco en el aseguramiento interno.

En esta línea se puede destacar que Chile ha incorporado una dimensión al aseguramiento de la calidad interna, con 2 criterios y sus respectivos estándares que consideran tres niveles de desarrollo. Esta dimensión se orienta principalmente a evaluar los sistemas de aseguramiento de la calidad y capacidad de autorregulación de los programas. Además de una dimensión de Gestión estratégica y recursos institucionales, lo que evidenciaría, un enfoque de la institución en tanto sistema organizacional. Se destaca que, dentro de esta nueva dimensión, se ha incorporado un criterio que evalúa Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión, incluyendo nuevas áreas de evaluación que consideran y orientan una cultura organizacional y por ende determinadas condiciones del entorno en el cual se desarrollen los procesos y actividades formativas.

Finlandia por su parte, aborda la evaluación externa desde meta procesos que se espera desarrollen las UES, a diferencia de los demás casos evalúa como área de desarrollo, el impacto social y la capacidad para la gestión del cambio de la organización desde la cultura organizacional. Utiliza un enfoque de análisis sistémico de la organización, considerando la interacción con el entorno, y la capacidad de transformación interna. Por otra parte, resulta innovador respecto de los demás casos, el enfoque de los sistemas internos de calidad, en cuanto se los asocia al bienestar de la comunidad y se espera que estos nutran la gestión estratégica y el desarrollo de las competencias organizacionales. Por último, requiere que se demuestren los logros que tienen los procesos, a partir de ejemplos actividades de mejora exitosas.

**Tabla 4.** Marcos Evaluativos para la acreditación institucional y de programas.

		Estructura	Dimensiones/categorías
Institucional	Brasil	Índice de calidad mediante un modelo de evaluación multicriterio Puntaje basado en 50 estándares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y Evaluación Institucional (10%)</li> <li>• Desarrollo Institucional (30%)</li> <li>• Políticas Académicas (10%)</li> <li>• Políticas de gestión (20%)</li> <li>• Infraestructura (30%)</li> </ul>
	Argentina	10 Categoría de análisis y 49 criterios, indicadores y estándares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto local y regional.</li> <li>• Misión y proyecto institucional. Gobierno y gestión.</li> <li>• Gestión académica.</li> <li>• Investigación, desarrollo y creación artística.</li> <li>• Extensión, producción de tecnología y transferencia.</li> <li>• Integración e interconexión de la institución universitaria.</li> <li>• Biblioteca. Centros de documentación.</li> </ul>
	Chile	5 Dimensiones y 14 criterios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docencia y Resultados del Proceso Formativo</li> <li>2. Gestión Estratégica y Recursos institucionales.</li> <li>3. Aseguramiento interno de la calidad</li> <li>4. Vinculación con el medio</li> <li>5. Investigación, creación y/o innovación</li> </ol>
	Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)	10 Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad interno y externo, así como para las agencias de aseguramiento de la calidad.	<p><b>Aseguramiento de Calidad interno:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Política de aseguramiento de la calidad</li> <li>2. Diseño y aprobación de programas</li> <li>3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante.</li> <li>4. Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes.</li> <li>5. Personal Docente</li> <li>6. Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes</li> <li>7. Gestión de la información</li> <li>8. Información pública</li> <li>9. Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas</li> <li>10. Aseguramiento externo de la calidad cíclico</li> </ol>
Finlandia	4 áreas de desarrollo centrada en los procesos <sup>48</sup>	<p><b>I. IE crea competencia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 La planificación de la educación</li> <li>1.2 La implementación de la educación</li> <li>1.3 La evaluación y mejora de la educación.</li> <li>1.4 Ejemplos de actividades de mejora exitosas</li> </ol> <p><b>II IE promueve impacto y renovación</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Gestión del compromiso y el impacto social</li> <li>2.2 Actividades de investigación, desarrollo e innovación y actividades artísticas con impacto</li> <li>2.3 Promoviendo la renovación a través de la cultura organizacional</li> <li>2.4 Ejemplos de actividades de mejora exitosas</li> </ol> <p><b>III IE potencia la calidad y el bienestar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Uso del sistema de calidad en la gestión estratégica.</li> <li>3.2 Apoyar el desarrollo de competencias y el bienestar del personal.</li> <li>3.3 Funcionalidad y desarrollo del sistema de calidad.</li> <li>3.4 Ejemplos de actividades de mejora exitosas</li> </ol> <p><b>IV IE como organización de aprendizaje</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Un área de evaluación seleccionada por la IES</li> </ol>	

48 [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/02/FINEEC-audit-model-2018-2024\\_leaflet.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/02/FINEEC-audit-model-2018-2024_leaflet.pdf)

Programa	México	En base a 10 categorías de análisis, similar a los criterios definidos actualmente por la CNA en Chile. Para cada categoría se integran 49 criterios, indicadores y estándares. Se definen también criterios transversales, considerados para la evaluación de cada categoría: Pertinencia; Suficiencia; Idoneidad; Eficacia; Eficiencia; Equidad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personal académico;</li> <li>2. Estudiantes;</li> <li>3. Plan de estudios;</li> <li>4. Evaluación del aprendizaje;</li> <li>5. Formación integral;</li> <li>6. Servicios de apoyo para el aprendizaje;</li> <li>7. Vinculación – extensión;</li> <li>8. Investigación;</li> <li>9. Infraestructura y equipamiento;</li> <li>10. Gestión administrativa y financiamiento</li> </ol>
	Brasil	Criterios ponderados para generar una puntuación que entrega el índice de Calidad (Modelo multicriterio)	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Evaluación del desempeño de los estudiantes y la ganancia de aprendizaje supuesta (con base en los resultados de las pruebas de ENADE);</li> <li>b) el perfil del profesorado asociado al programa y;</li> <li>c) retroalimentación de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, la infraestructura y otros factores, a partir de los cuestionarios que completan antes de realizar la prueba ENADE.</li> </ol>
	Argentina	Estándares definidos para cada dimensión.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contexto institucional</li> <li>2. Plan de estudios y formación</li> <li>3. Cuerpo académico</li> <li>4. Alumnos y graduados</li> <li>5. Infraestructura y equipamiento.</li> </ol>

Fuente: Elaboración Propia

Al profundizar el análisis y comparación de los mecanismos para la evaluación de cada dimensión, se observa que se recurre a sistema de estándares, criterios, indicadores o directrices según sea el caso. Para comprender el cómo se evalúa la calidad, se seleccionaron las dimensiones que evalúan los procesos educativos y docencia, ya que permite visualizar determinados enfoques o énfasis de aquello que se evalúa en esta dimensión, pero, además, la naturaleza de la evaluación, su composición y construcción.

**Tabla 5.** Mecanismos utilizados para la evaluación de la docencia y procesos educativos según país

Argentina	Chile	Brasil	Espacio Europeo	Finlandia
Gestión académica <i>(Se incluye criterios respecto de la docencia y procesos educativos)</i>	Docencia y resultados del Proceso Formativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Cuerpo Docente</li> </ul>	Desarrollo institucional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación Didáctica instruccional para pregrado y postgrado.</li> </ul> Políticas Académicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas docentes y acciones académico-administrativas para pregrado, postgrado.</li> </ul>	Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante.  Personal Docente	<b>IE crea competencia</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 La planificación de la educación</li> <li>1.2 La implementación de la educación</li> <li>1.3 La evaluación y mejora de la educación.</li> <li>1.4 Ejemplos de actividades de mejora exitosas</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

De análisis de las características propias de cada marco evaluativo, se observan importantes diferencias para cada modelo, respecto de la forma de evaluar cada una de estas áreas de desempeño.



En el caso de Argentina, a nivel de acreditación institucional, se utilizan criterios de evaluación, ya que se definen descriptores de aquello que se debe considerar y presentar en el informe de autoevaluación en tanto datos a exponer y describir. Donde el proceso de autoevaluación es responsabilidad de la institución, sin un mínimo exigible. Así, por ejemplo, se solicita en esta dimensión:

- “4. Descripción de sistema de registro y procesamiento de la información académica.
5. Cantidad de cargos docentes (Titular, asociado, adjunto, JTP, Ayudante) por unidad académica y por institución.
6. Cantidad de docentes (personas) por unidad académica según dedicación, forma de designación, y titulación máxima.
7. Cantidad de docentes investigadores que realizan investigación por unidad académica, por institución, según cargo y dedicación, señalar los que están categorizados según organismo de promoción científico-tecnológica.” (CONEAU<sup>49</sup>, 2016)

Mientras que, a nivel de carrera, la CONEAU propone estándares de desempeño definidos, donde se evalúa la dimensión de Cuerpo Académico y Proyecto Académico (Plan de Estudio y los Procesos de enseñanza y aprendizaje) a partir del nivel de cumplimiento de estos.

Así, por ejemplo, a nivel de acreditación de la carrera se define que: “El cuerpo académico debe incluir docentes con una adecuada y acreditada formación teórico-práctica y experiencia profesional lograda en el ámbito de la producción de bienes y servicios.” Del mismo modo define, que “Los contenidos y metodología de la enseñanza desarrollados son coherentes con el perfil profesional. Son actualizados y evaluados periódicamente por una unidad de seguimiento curricular”. (CONEAU, 2016)

Se observa, tanto Argentina, México (a nivel de Programa/ carrera) y el Espacio Europeo, utilizan criterios de calidad, en tanto definen directrices de lo que debe poder hacer, o condiciones que debe cumplir una actividad o proceso. Precisando, además, hacia dónde apuntan los procesos a cumplir. De acuerdo, a Sotomayor y Gysling (2011), podrían considerarse estándares de contenido, en tanto buscan movilizar hacia el mejoramiento, con objetivos, claros y definidos.

Como se ilustra en la siguiente descripción del Espacio Europeo:

“Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y de que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque” (ESG, 2015)<sup>50</sup>.

En tanto para Chile y Brasil, se describen lo que se espera que una universidad, realice a nivel de proceso en esta dimensión. Desde lo mínimo que debe lograr, hasta un nivel de desarrollo más avanzado. Se utilizan, por lo tanto, estándares de desempeño que describen niveles de logro de consecución de estándares de contenido en la evaluación, lo que permite finalmente una clasificación.

---

49 CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria Evaluación institucional: criterios y procedimientos para la evaluación externa. - 1a ed ampliada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria,

50 European Association for Quality Assurance in Higher Education. European Students' Union European University Association European Association of Institutions in Higher Education- Education International BUSINESSEUROPE European Quality Assurance Register for Higher Education

Respecto de lo que se espera evaluar con estándares, se observa que, para Chile y Argentina (a nivel de carrera), los énfasis se encuentran en el logro y mejoras del perfil de ingreso y egreso, así como seguimiento del estudiante.

“Las estrategias institucionales de monitoreo de la progresión estudiantil y del nivel de logro del perfil de egreso contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los programas.

Las estrategias de mejoramiento y apoyo para el aprendizaje evidencian su eficacia para el cierre de brechas respecto del perfil de ingreso esperado.” (CNA, 2021)

Para el caso de Brasil el foco está puesto en el diseño instruccional de los programas de estudios, la didáctica y metodologías utilizadas. Es decir, los mecanismos e instrumentos del proceso de aprendizaje.

“Nivel 5. Existe alineación entre el PDI y la política docente, considerando los métodos y las técnicas didáctico-pedagógicas, metodologías que favorecen el servicio actividades educativas y de evaluación especializadas, que se traducen en las prácticas docentes de pregrado y posgrado, incorporando avances tecnológicos y metodología que fomenta la interdisciplinariedad, y la promoción de acciones reconocidas como exitosas o innovadoras. Las directrices del Espacio Europeo, en las prácticas pedagógicas.” (SINAES, 2017)

Finalmente, para el caso del Espacio Europeo, Finlandia y México a nivel de Programa, orientan la evaluación con foco en el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, las prácticas pedagógicas, y el diseño curricular.

“La enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante desempeñan un papel importante a la hora de estimular la motivación, la autorreflexión y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto significa que hay que analizar detenidamente el diseño y la impartición de los programas de estudio, así como la evaluación de los resultados”. (ESG, 2015)

En el caso de Finlandia, cabe destacar que su evaluación externa, declara el cumplimiento de los Estándares ESG, además en su Manual para la auditoría, define estándares específicos respecto de cada área de desarrollo de la institución, y con una descripción detallada de lo que se calificaría como buen nivel de desarrollo, similar a México.

Por ejemplo, el estándar de Evaluación para la mejora de la educación describe determinados procesos que se espera realice una universidad:

“La universidad recopila y utiliza sistemáticamente datos de retroalimentación sobre las necesidades de los estudiantes, la implementación de la educación y el progreso de los estudios para mejorar la educación” (FINEEC, 2019)<sup>51</sup>.

---

51 El manual de auditoría para instituciones de educación superior 2019-2024

Adicionalmente incluye descriptores de los conceptos que se utilizan, como el concepto de Feed back on feed-back:

“Feedback-on-feedback significa que los que dan feedback reciben información sobre el impacto de su feedback. Argumentando que ver los resultados de su retroalimentación es motivador para aquellos que dan retroalimentación” (FINEEC, 2019)

Se aprecia de esta manera, que entre los diferentes países el marco de evaluación difiere principalmente en cuanto a los criterios, es decir qué es lo que se está evaluando, pero es generalizado el uso de estándares, donde en algunos casos como México o Finlandia apuntan al logro o cumplimiento de un objetivo y en otros, como Chile o Brasil, al nivel de desarrollo o avance de un objetivo, lo que permite su posterior clasificación.

El análisis de esta dimensión resulta central para los objetivos del estudio, ya que permite inferir y comenzar a delinear el enfoque de calidad educativa que existe a la base de los procesos de acreditación. Así como comprender, hacia dónde orientan las acciones de mejora las organizaciones educativas desde la política pública.

## **X. Aproximaciones al Enfoque de Calidad del Sistema Nacional de Aseguramiento**

Son pocos los estudios que abordan el enfoque teórico de calidad que existe detrás del Sistema de Aseguramiento definido, estos centran su atención en el desarrollo y evolución de los sistemas de acreditación y el impacto del sistema en las instituciones, a la luz de una política que define las áreas que se consideran para los procesos de autoevaluación y posterior evaluación de pares. Existe consenso que el mayor impacto se aprecia a nivel organizacional, cambios culturales y la profesionalización de determinadas áreas. (Fernández y Ramos, 2020).

Fernández y Ramos, en su estudio sobre acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales (2020), recurren al enfoque de Harvey y Green y su formulación de criterios de evaluación de calidad (1993), donde se identifican 3 enfoques: “aquellos en los cuales la conceptualización se hace tomando una perspectiva desde dentro de las instituciones de educación superior; aquellos que la definen desde una posición externa, o una combinación de ambas” (Fernández y Ramos, p.232, 2020).

Por su parte González y Espinoza, postulan que la calidad en educación superior en el país se basa en dos enfoques: uno asociado al concepto de aseguramiento de la calidad, “entendido como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones en el mundo laboral” (González y Espinoza, p.5, 2012). El segundo se basa en el enfoque de mejoramiento de calidad continua, en el cual como iniciativa desde las organizaciones, se definen metas para la mejora continua y se presentan abiertas a recibir apoyo y retroalimentación de agentes externos. La combinación de dichos procesos requiere la definición de estándares mínimos de carácter obligatorio para avanzar sobre una base sólida en la mejora continua (Cullen, Joyce, Hassall y Broadbent, 2003; Herasme y González, 2000; González y Espinoza, 2007; Lemaitre, 2007; Perellon, 2007; Widrick, Mergen y Grant, 2002; en González y Espinoza, 2020).

La bibliografía presenta diversas aproximaciones sobre el concepto de calidad que habría detrás de la Política de Aseguramiento de la Calidad de ES. Hasta la reciente publicación de los estándares y criterios definidos desde CNA, no evidenciaba la definición clara de un enfoque, respecto de qué se entiende por calidad de la educación superior.

La actual ley de Educación Superior (N° 21.091, mayo de 2018) modifica el sistema de acreditación nacional de las instituciones de ES, desde un sistema de acreditación de carácter voluntario a uno obligatorio. El modelo anterior a la ley consideraba un sistema de evaluación en relación a criterios orientadores, y el grado de cumplimiento de los propósitos declarados por las instituciones, el actual se basa en criterios y estándares establecidos externamente (Fernández y Ramos, 2020).

Con la publicación de dichos criterios y estándares, CNA presenta un enfoque sobre calidad, según se comentó en el capítulo 6, el que coincide con el enfoque propuesto por González y Espinoza. CNA sugiere dos perspectivas para comprender la calidad: “(i) desde el nivel de cumplimiento de los criterios y estándares predefinidos, y (ii) desde el grado de avance sistemático de las IES en función de sus propósitos y fines” (CNA, p.9, 2021).

Conforme a ello, la CNA declara que la calidad es el resultado de “un proceso interno, permanente y sistemático”, que busca el logro de determinados resultados en consistencia con los propósitos declarados por la institución y que genere evidencia de este trabajo, para responder a las expectativas y demandas de su entorno relevante, así como de la legislación y regulación vigente.

Fernández y Ramos (2020), consideran el enfoque de Scharager<sup>52</sup> (2018) para explicar el desplazamiento que ha tenido el marco de referencia sobre calidad de la ES de la actual política, a partir de una regulación de la calidad desde dentro de las instituciones de educación superior con foco en los procesos, hacia un enfoque de calidad externo, de exigencias estandarizadas.

El actual enfoque, que se ha introducido en la cultura organizacional conduce a la comprensión de la calidad y su aseguramiento en función de aquello que se prioriza desde la CNA, excluyendo “otras formas y mecanismos propios del trabajo académico”.

“Esta concepción de la calidad conlleva el riesgo de instalar una orientación instrumental de la misma, que tienda principalmente a responder a una presión por ajustarse a estándares externos que conduce al isomorfismo institucional” (Scharager J.; en Fernández y Ramos p.5,2018; 2020).

Las estructuras tradicionales de aseguramiento de la calidad han sido remplazadas por unidades de profesionales con conocimiento técnico, que prestan apoyo para responder a las demandas externas de acreditación. La incorporación de este enfoque en las organizaciones de Educación Superior ha derivado en la instalación de “prácticas estandarizadas y estereotipadas que se denominan estrategias de aseguramiento de la calidad”, dejando en segundo plano muchas veces el enfoque hacia la mejora continua.

De hecho, según plantea Dooner et Al. (2016), la institucionalidad, define calidad ya en el 2007 como “la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos – definidos por las carreras e instituciones – y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital

---

46 Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile en Quality in Higher Educación

humano – objetivados en los criterios de evaluación externos. La calidad, así entendida, consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras o entidades terciarias, a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional” (CNAP, p. 64, 2007; en Dooner et Al., p.42, 2016). En este sentido se resalta la consistencia interna de las instituciones y su capacidad de responder a lo que públicamente ofrecen.

Por otra parte, este enfoque también considera la pertinencia de los propósitos institucionales a las exigencias o necesidades identificadas en el medio externo. En función de ello, Dooner define la calidad “como la capacidad de una institución o programa de educación superior de avanzar de manera sistemática hacia el logro de sus propósitos declarados, pero añadiendo, como requisito esencial, el que pueda demostrar la pertinencia de dichos propósitos” (Dooner et Al, p.42, 2016).

Dooner et Al. (2016), profundiza en el concepto de calidad en ES y realiza una revisión bibliográfica, aborda la calidad desde un enfoque organizacional centrado en la formación de profesionales, observando las dimensiones estructurales de la organización, y la capacidad de articulación entre estas dimensiones.

La autora, se refiere al enfoque de Bernasconi, quien plantea que las universidades nacionales, han adoptado modelos extranjeros en sus sistemas de organización, considerando un enfoque de calidad basado en la estructura de las unidades académicas y su gestión profesional, en función de objetivos propios. En esta línea un componente de la calidad de una institución de educación superior es el rol de los liderazgos, encargados de orientar las funciones de sus miembros a los objetivos y metas propuestas.

El entender la calidad de la educación superior desde un enfoque organizacional, considera la articulación de políticas, criterios, procesos y estructuras organizacionales en distintos niveles: a nivel institucional, académico y estudiantil que permitan desarrollar procesos de toma de decisiones y cambios de mejoramiento continuo.

Este esquema sitúa a los principales actores del proceso educativo (estudiante, académico, institución) como principales agentes de los procesos al interior de la organización, donde al centro estarían los procesos de aprendizaje, que impulsan los demás procesos, de planificación, monitoreo y seguimiento.

Dooner et al (2016), identifican un conjunto de prácticas asociadas a la promoción de logros en el aprendizaje “contacto entre estudiante y profesor; cooperación entre alumnos; concentración de la acción docente en términos de tiempo de dedicación; adopción de altas expectativas por parte del alumnado; capacidad del docente para elaborar medios para distintos estilos de aprendizaje.” (Dooner, p.40, 2016)

Finalmente, de acuerdo a la investigadora, los procesos de acreditación habrían permitido la evolución de la gestión de los programas universitarios, sin embargo, se observa la necesidad de mayor conexión de estos procesos con la cultura académica, la docencia y la carrera académica.

Estas nuevas estructuras se han encargado de “uniformar criterios, pero, sobre todo, del rol auditor que los procesos de aseguramiento de la calidad han ido adquiriendo. Esto ha relegado a segundo plano prácticas de aseguramiento de la calidad propias de la cultura académica, tales como los principios que orientan la carrera académica, la revisión por pares para la aprobación de proyectos o publicaciones, y la existencia y dinámicas de órganos colegiados para la

autorregulación de las carreras y programas, entre otros” (Fernández y Ramos, p.8, 2020)

## **XI. Conceptualización de los sistemas de Aseguramiento de la Calidad interno desde un enfoque organizacional**

Según se ha argumentado en los apartados anteriores, diversas investigaciones plantean, que en respuesta al contexto globalizado y, frente a fenómenos como la expansión de la matrícula, las lógicas economicistas de la educación y la progresiva privatización de esta, se ha ido introduciendo un enfoque gerencial, que ha permeado en la cultura organizacional, así como en los estilos de gobernanza en las universidades.

De acuerdo a Judith Scharager, “Se puede constatar que en contextos en los que hay un predominio de modelos orientados al mercado (como es el caso de Chile), éstos han tenido un impacto en las estructuras de gestión internas de las universidades, instalándose sistemas de gestión y de administración de la calidad, con una lógica de mercado”. (Scharager, p.38, 2017)

De acuerdo a Scharager (2017), la implementación de lógicas empresariales, sumado a la orientación de diversificación del financiamiento de las universidades, han derivado en un sistema de mercado en los sistemas de educación superior.

En esta línea, Farquharson, analiza cómo se ha incorporado el concepto de la eficiencia dentro de las universidades permeando así el entorno académico. De suerte que la introducción de la eficiencia llevó a la pérdida de algunos principios básicos, ejemplo de ello es el considerar a los estudiantes como clientes, o considerar que los sistemas de apoyo financiero no entregarían valor agregado (Radnor y Boaden 2008; Radnor 2009; Burgess y Radnor 2013; en Farquharson, 2018).

Lo interesante de este fenómeno, es constatar, cómo se naturaliza el concepto de la eficiencia en la cultura organizacional, hasta el punto de ser comprendida como sinónimo de calidad.

En este sentido, resulta necesario, abordar los conceptos referentes a la cultura y estructura organizacionales, dimensiones que se analizan en los casos estudiados, en cuanto a los efectos y cambios que puede involucrar la nueva definición de los estándares y criterios para la acreditación de la UES.

De acuerdo a Rodríguez y Ríos, en su estudio *Organizaciones sociales en una sociedad compleja*, la cultura es la forma que tiene la organización de hacer las cosas, la cual se sustenta en la estructura de ésta. Si la cultura es la forma en la que se experimenta el trabajo, “la estructura es el marco de referencia en donde se encuadra esta experiencia; que por cierto está constituida por regulaciones de conducta dadas” (Rodríguez & Ríos, 2009). Esas regulaciones de conducta están orientadas para el cumplimiento de los propósitos de la institución, los que son dados a conocer a los profesionales para generar un compromiso en ellos, y por ende resulte un orden. El orden resultante establece tareas definidas para cada individuo, sin embargo, cada tarea no es independiente de la otra, por lo tanto, se necesita cooperación entre los distintos actores, generándose interacción entre los mismos. La cultura de la organización provee de sentido a sus miembros, por un lado, cuando se logra su compromiso, es cuando ellos le dan sentido a su trabajo, por lo demás el sentido se vincula con el resto de la sociedad, y de los efectos que la organización tiene sobre ellos. Específicamente, se construye un discurso respecto del entorno, y a la labor que se cumple.

Desde el enfoque del “management” se ha estudiado la cultura organizacional con el propósito de determinar las condiciones necesarias para el logro de una mayor eficiencia. De acuerdo a Ouchi y Wilkins, muchas organizaciones que se encuentran socialmente fragmentadas no logran incorporar normas y características del grupo. Mientras que una organización que desarrolla cohesión demostrará un desempeño eficiente. (Ouchi y Wilkins,2003).

Siguiendo esta reflexión, la cohesión se lograría a través de la socialización de objetivos congruentes y generales a todos, la elaboración de un lenguaje colectivo, significados comunes que se relacionan con un paradigma común. En este sentido un cambio organizacional debe generarse desde la cultura, considerando que se debe incorporar un nuevo paradigma desarrollando nuevos conocimientos y significados colectivos. Por otra parte, los autores postulan que la antigüedad laboral y la estabilidad de sus miembros logran producir la unidad y el desarrollo de la cohesión dentro de la organización, ya que aumentan los niveles de “conocimientos compartidos socialmente.

Estos sistemas de significado colectivos, según los presenta Barley (2011), son el fundamento del rol que cumple cada individuo en el grupo y a su vez de la cultura organizacional. El grupo le atribuye un sentido a determinada ocupación, lo cual establece el modo de actuar para quién ocupa dicho rol. De la misma manera que los eventos, el entorno, los objetos contienen un significado común para los miembros de una misma cultura organizacional. En la medida en que se reconstituye este lenguaje común y que existe colaboración en función de una tarea común, se logra mantener el sentido de pertenencia, lo cual permite mantener una rutina de trabajo constante.

A lo anterior, resulta relevante considerar, que la organización es un sistema en continuo aprendizaje. De acuerdo a Swieringa y Wierdsma, en sus estudios sobre organizaciones, evidencian que los pasos para instalar sistemas de innovación son los momentos de reflexión y diálogo, así como el trabajo colaborativo entre directivos y académicos, a nivel horizontal, que son la base para desarrollar programas que permiten el aprendizaje. De hecho, se plantea que el proceso de la acción es recursivo, en el sentido que es necesario observar, levantar información y mirar lo realizado, *“reflexionar sobre aquello que se ha logrado, explorar nuevas ideas, metodologías, estrategias y materiales o recursos, evaluando la efectividad de los procesos”*. Se planifica para la acción según la información y reflexión, para luego implementarla y actuar, *“la fase de reflexión tiene una gran importancia en el proceso de aprendizaje”* de una organización, lo que finalmente conduce al autoconocimiento y a dar el salto en los procesos. (Swieringa y Wierdsma, p.92, 1992).

A partir de este análisis es posible reconocer que las características de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad son resultado, tanto de los cambios del contexto, de las exigencias externas de la política educativa, como de factores organizacionales internos. La presión que reciben las universidades y necesidad de producir información relevante para los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad requiere de una infraestructura organizacional específica. (Elken et Al.,2020)

De acuerdo a Scharager (2017) y Elken (2020), en las últimas décadas se ha evidenciado una transformación de los procesos de control de gestión de calidad, al interior de las universidades, lo que eventualmente repercute en cambios de la gobernabilidad institucional. Actualmente, observan que la gobernanza se presenta compartida en forma paralela por las estructuras colegiales y estructuras de gestión, *“con representaciones de grupos de interés y una línea organizacional*

*burocrática con procesos de control vertical más formales, de arriba hacia abajo*” (Scharager, p.43, 2017). Elken, observa en sus estudios de caso, que son algunas las universidades que mantienen esta estructura de funcionamiento desacoplado entre los sistemas de monitoreo y los procesos organizacionales.

Las nuevas estructuras de gobernanza difieren de la lógica tradicional donde el “esquema de gobierno es la autoridad académica y su capacidad para representar al profesorado como miembros de una comunidad disciplinaria igualitaria y autónoma. En las condiciones actuales de mercantilización de la educación superior, en aquellas instituciones que han incorporado modelos de gestión cercanos a la lógica empresarial, la autoridad de gobierno se demuestra más bien formulando estrategias para satisfacer los requerimientos de los grupos de interés” (Scharager, p.44, 2017).

“Las presiones para volverse más "empresariales" fragmentan las facultades de las UES y aliena a los académicos. Podría decirse que las instituciones de educación superior deben responder a las necesidades de la sociedad y las empresas para poder sobrevivir “(Farquharson, p.153, 2018).

En la práctica, esto se observa en las indicaciones y exigencias que se han generado para los académicos en términos de demostrar productividad y determinados resultados, al punto que han perdido determinado control sobre la toma de decisiones, el que se ha transferido a personal no académico. Las universidades han llevado a cabo re-estructuraciones organizacionales para dar respuesta a las actuales demandas (Slaughter y Leslie, 2001; Ylijoki, 200; en Scharager, 2017; Elken et Al.,2020) orientadas desde la lógica de negocio y a la satisfacción del consumidor y con un fuerte énfasis en la eficiencia y metas de desempeño (Scharager, 2017).

Sin embargo, existen otras posibles configuraciones para enfrentar organizacionalmente las demandas externas de los sistemas de aseguramiento de calidad. De acuerdo a Elken et Al., la clave, es comprender bajo qué condiciones las múltiples funciones pueden integrarse y combinarse. Bajo qué circunstancias, los sistemas se mantienen con un funcionamiento paralelo que pueden interactuar o bien, “*cuándo las tensiones entre las diferentes funciones subyacentes conducirían a un sistema disfuncional*”. (Elken et Al., p25, 2020).

En este sentido, entre los casos estudiados por los autores, existen organizaciones que no consideran las expectativas externas de manera rigurosa. Si bien se preocupan por cumplir ciertas exigencias básicas, juegan con la ambigüedad de los criterios definidos por las agencias externas de acreditación. Para tales efectos, las instituciones manejan el margen de libertad y autonomía, que disponen, para construir y desarrollar sus sistemas internos de calidad y estudian cómo integrar en sus propias estructuras organizacionales y de coordinación el cumplimiento de los estándares. Las organizaciones son capaces de filtrar y traducir las expectativas externas a través de mecanismos de innovación y cambio, para adecuarlas a los sistemas internos y no adecuarse a las demandas externas para su cumplimiento.

“Los estándares externos se convierten en un principio organizador entre varios y, por lo tanto, pueden ser acoplados a los procesos de calidad existentes dentro de la organización de diversas formas” (Elken et Al., p26,2020).

Scharager plantea que se trataría de un enfoque “optimista” citando a Deem et Al. (2007) de los sistemas de aseguramiento de la calidad externos, en donde las estructuras de gobierno de las universidades se abren a la posibilidad “*de evolucionar a* estructuras de gobierno y gestión



robustas en que emergen formas híbridas de colegialismo y gestión, las que tienden a combinar lógicas de acción que favorecen la "horizontalidad" sobre los modos "jerárquicos" en la toma de decisiones, para llevar a la universidad hacia adelante" (Schattock, 2003; en Scharager 2017).

Se trataría de un sistema de "gerencialismo aplicado con racionalidad" que respetaría la cultura académica, sin ser un elemento disruptivo en el trabajo académico y la formación, integrando elementos híbridos en la gestión, de manera de mantener la armonía en la cultura organizacional. Si bien el trabajo del personal administrativo se hace cada vez más visible como un "tercer espacio" organizativo, desempeñando nuevas tareas que no corresponden estrictamente al ámbito académico, siendo capaz de articular de manera más ágil y eficiente la gestión. Así también la investigación ha identificado, que el cuerpo académico ha ido desarrollando sólidas competencias en gestión, capaz de articularse con el espacio administrativo. (Scharager, 2017)

## **XII. Análisis entrevista actores del Sistema de Educación Superior**

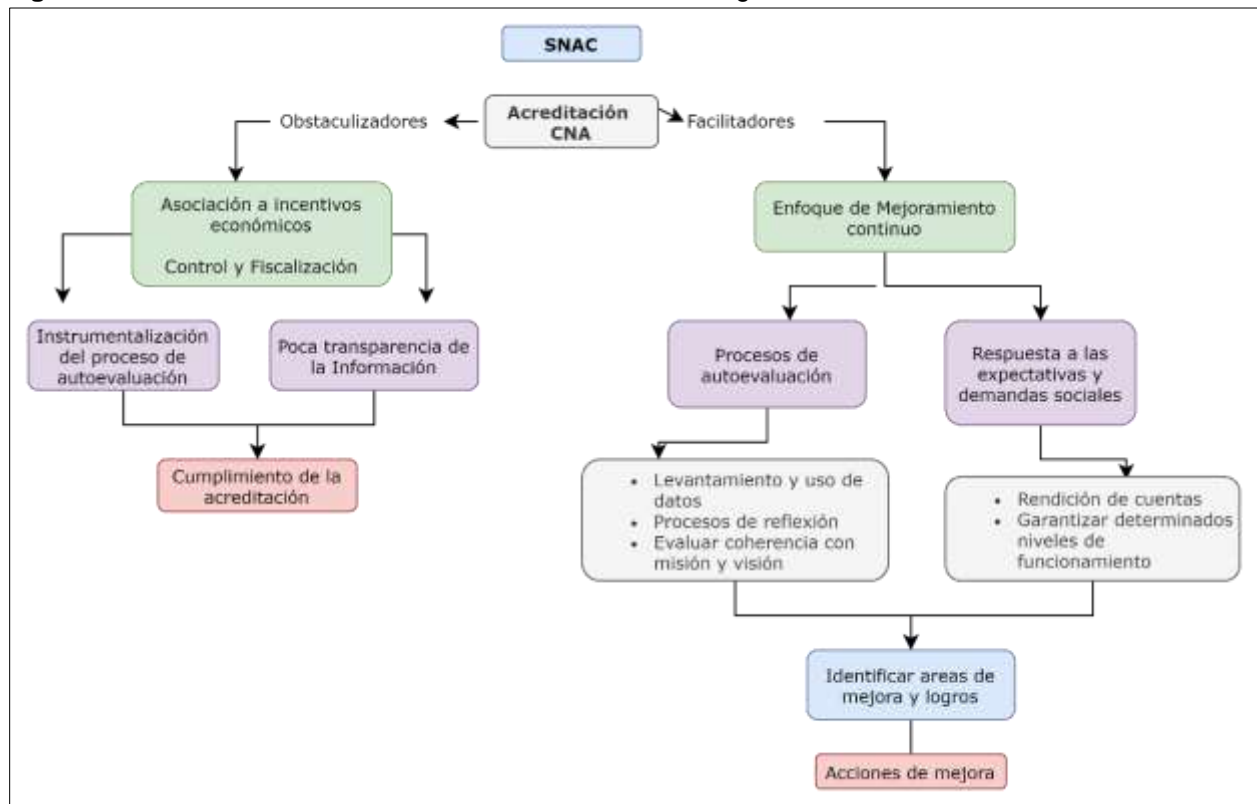
El propósito de las entrevistas a determinados actores claves que forman parte del sistema de Educación superior, es indagar en la percepción de los entrevistados respecto del escenario actual del Aseguramiento de la Calidad al interior de las instituciones y cómo proyectan que los nuevos estándares y criterios afectarían este funcionamiento.

Los resultados de las entrevistas, por un lado, permitieron definir las dimensiones a evaluar para el estudio de casos y entregan algunos hallazgos que aportan a los objetivos de esta investigación y que se presentan en el presente apartado.

La metodología de análisis utilizada permitió la codificación (abierta y en vivo) que, a partir de un análisis comparativo de similitudes y diferencias, se pudieron determinar ciertas categorías de análisis, y su interrelación (codificación axial). Para cada apartado se presenta esquema de codificación axial.

## Efectos del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC) y la acreditación.

Figura 5. Codificación axial: Efectos sistema nacional de aseguramiento de la calidad.



Fuente: Elaboración propia

En términos generales, existe consenso entre los entrevistados en que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad establecido a nivel de la política educativa ha tenido un impacto positivo, dando un impulso a la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior. Se evidencian elementos en términos, de los procesos de autoevaluación que se deben llevar a cabo, a nivel de control de gestión, en tanto se enfocan a la mirada de los procesos internos, cómo se desarrollan y monitorean. Lo que reflejaría un mayor autoconocimiento y reflexión de las instituciones como organización, levantándose aspectos de la gestión que previamente no se analizaban, como el seguimiento de la progresión de los estudiantes, los tiempos de titulación y seguimiento de los titulados:

*“que el sistema de acreditación partió bien o sea realmente dio un impulso a la mejora de la calidad y una preocupación que antes no había” (E1)*

*“más allá de si se hace de la manera o no porque todo es perfectible yo creo que el contar con un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y contar con una comisión nacional de acreditación le han hecho muy bien a nuestro sistema de educación superior porque nos ha obligado a mirarnos en el contexto de que tenemos que dar fe de lo que hacemos” (E2)*

*“Yo creo que el sistema ha traído varias cosas buenas, por un lado, este tema de la información y de tener los datos ha obligado a las instituciones a generar sistemas, a tener control y conocer lo que tenían, porque en muchas instituciones no había datos de años anteriores, los programas no sabían quiénes eran sus graduados, menos cuando se habían graduado” (E3)*

De acuerdo a uno de los entrevistados, el sistema ha podido entregar determinadas garantías de calidad a los usuarios, al transparentar el funcionamiento de las IES y el cumplimiento de determinados estándares o aspectos que se reconocen en la sociedad como mínimos universales de calidad educativa, y respondiendo de esta manera a las demandas sociales que han surgido en los últimos años, por calidad de educación.

*“que la garantía es justamente contar con el sistema le permite a la ciudadanía saber qué tal institución u otra cumple de mejor o de peor manera con lo que uno espera de una institución de educación superior en el contexto de su misión también porque aquí hay que respetar la diversidad hay aspectos de la calidad que son universales, no solo en Chile sino que de todo el mundo pero además hay requerimientos que se imponen las propias instituciones de acuerdo a su misión y eso también tiene que ser evaluado entonces como te decía a pesar de que significa un gran trabajo es un trabajo necesario y es absolutamente beneficioso para el sistema(E2)*

Respecto de la existencia de un enfoque o modelo teórico sobre calidad de la educación a la base del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, los entrevistados declaran desconocer si es que se han planteado desde la política educativa. A partir de sus declaraciones se desprende que la calidad es vista principalmente desde la coherencia y cumplimiento de los objetivos estratégicos o misión que cada institución se ha propuesto.

*“Lo que existe detrás es en la literatura el enfoque de la consistencia interna de la institución y la consistencia externa” (E1)*

Un entrevistado profundiza al respecto, al plantear el enfoque de “fé pública”, ya que considera que el Estado, tendría el rol de garantizar la autenticidad de la información que proveen las universidades respecto de su funcionamiento.

*“el propósito de este sistema sobre la calidad es dar fé pública y por un ente externo e independiente de que las instituciones hacen lo que dicen hacer y lo hacen bien y esto es extraordinariamente relevante más allá de qué los procesos de acreditación” (E2)*

Por otra parte, los entrevistados, reconocen que sí, se ha definido un enfoque de “mejora continua” en el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, lo que se refleja en los procesos de autoevaluación que se promueven para la identificación de áreas de mejora.

*“Creo también que obliga de cierta manera a, que las instituciones y los programas se revisen a sí mismos, se miren y reflexiones sobre lo que están haciendo bien, lo que están haciendo más o menos, lo que podrían hacer mejor y lo que no están haciendo también, y en ese sentido me parece que eso es una contribución, el instalar el mejoramiento continuo” (E3)*

*“la acreditación es una certificación de algo que uno tiene que estar haciendo constantemente el aseguramiento de la calidad es mucho más que la acreditación, la*

*acreditación debiera de ser una consecuencia lógica de haberse preocupado del funcionamiento institucional de manera constante apuntando siempre a un mejoramiento continuo” (E2)*

Sin embargo, de acuerdo a los entrevistados no existiría una definición clara respecto de lo que se entiende por calidad, de hecho, uno/a de los entrevistados/as plantea que desde la misma estructura del SNACES, no habría coordinación y sinergia, en tanto “sistema”, por lo que se pueden apreciar diferentes enfoques de lo que se entiende por calidad de la educación superior, y asumirlo desde un enfoque propio de lo que se entiende por calidad.

*“Teniendo eso en consideración, creo que es difícil instalar el tema de la calidad cuando no todos entendemos lo mismo por calidad, y creo que no todos entendemos lo mismo por lo que te decía anteriormente, porque no trabajamos coordinadamente, entonces ante ese escenario es complejo, y es complejo además, porque la calidad es un concepto que tiene un montón de acepciones, y que bajo ese prisma se ha entendido que es una combinación de varias cosas, y que en el fondo esa medida de esas varias cosas es la que nos va a permitir decir si una institución, un programa de pregrado, posgrado es o no de calidad” (E3)*

De esta forma, la calidad podría ser medida, por la combinación de criterios e indicadores propuestos por la CNA, a partir de los resultados, acciones, estructuras organizacionales declaradas por las IES. Finalmente, calidad sería un concepto que se encuentra vinculado al control y fiscalización.

*“en ese sentido también creo que lo que hay detrás con los conceptos que han estado detrás de la calidad, por lo menos en este último tiempo, han sido conceptos muy vinculados al control, a la fiscalización, de que se cumplan o no ciertos requisitos, ha estado muy ausente la promoción de la calidad como tal” (E3)*

Siguiendo esta línea, se plantea que, al asociar incentivos económicos a los resultados, se generarían efectos negativos, debido a que el objetivo representa lograr la acreditación, más allá del mecanismo de mejora y del proceso de autoevaluación. De acuerdo a los entrevistados comienza a existir poca transparencia de los procesos, para lograr buenos resultados en la acreditación.

*“las instituciones aprenden a jugar el juego, esto como un juego yo te muestro un poquito y tú no me castigas tanto” (E1)*

*“pero una cosa que está muy ligada a lo que puedo acceder o no acceder por estar o no acreditado, más allá del valor de la acreditación en sí mismo. Eso significa en el caso de los programas de posgrado el poder acceder o no a becas, en el caso de las instituciones el poder acceder o no a la gratuidad” (E3)*

Sin embargo, se plantea que existiría una tendencia de las universidades, pese a su diversidad, a parecerse en su funcionamiento a las universidades tradicionales como la Chile o la Católica. Para uno de los entrevistados, representa una motivación positiva, al tener un referente que finalmente demuestra buenos resultados. Para otros, representa un incentivo externo, que dejaría de lado la reflexión hacia la consistencia interna en su funcionamiento.

*“Me preocupa que haya una tendencia al isomorfismo en ese sentido porque al estandarizar el criterio y poner incluso estándares cuantitativos, con los cuales yo no estoy de acuerdo, lo que tiendes es a tener como goal standard universidades como la Chile, la Católica y todos tratan de parecerse” (E1)*

*“que es lo único que debe haber homogeneidad es en que las instituciones cumplan con su definición, o sea ¿qué es una universidad? mientras cumplan con eso me parece que está bien. Ahora homogeneizar pensando todas se van a dedicar a todo, a mí me parece que es un error, porque también, por ejemplo, a una universidad regional es muy difícil llevarse profes, nadie se quiere ir a una región súper extrema” (E3)*

En este sentido, los procesos de aseguramiento de la calidad responderían reactivamente a un referente externo, impuesto por un ente regulador como la CNA, que finalmente tienden a no valorar la trayectoria interna, dejando poca libertad de acción.

*“restringen la autonomía de alguna manera y tiene sus efectos como que las instituciones algunas de las menos osadas o las menos tradicionales, no es el caso de la Chile o la Católica, no, inhiben actos innovadores cuando están en procesos de cambio lo esconden debajo de la alfombra, no lo muestran en la CNA. Entonces se produce un estancamiento de la innovación” (E1)*

Por su parte otro de los entrevistados plantea que el foco debe estar en la calidad formativa que este tipo de Universidades tradicionales ofrecen y que se pretenda nivelar al respecto, pero no a nivel de su complejidad o tamaño, sino a nivel de su misión y visión. Por lo que se espera que todas las universidades, independiente de su tamaño y contexto aspiren a una formación de excelencia y se logre un sistema más homogéneo en términos de calidad.

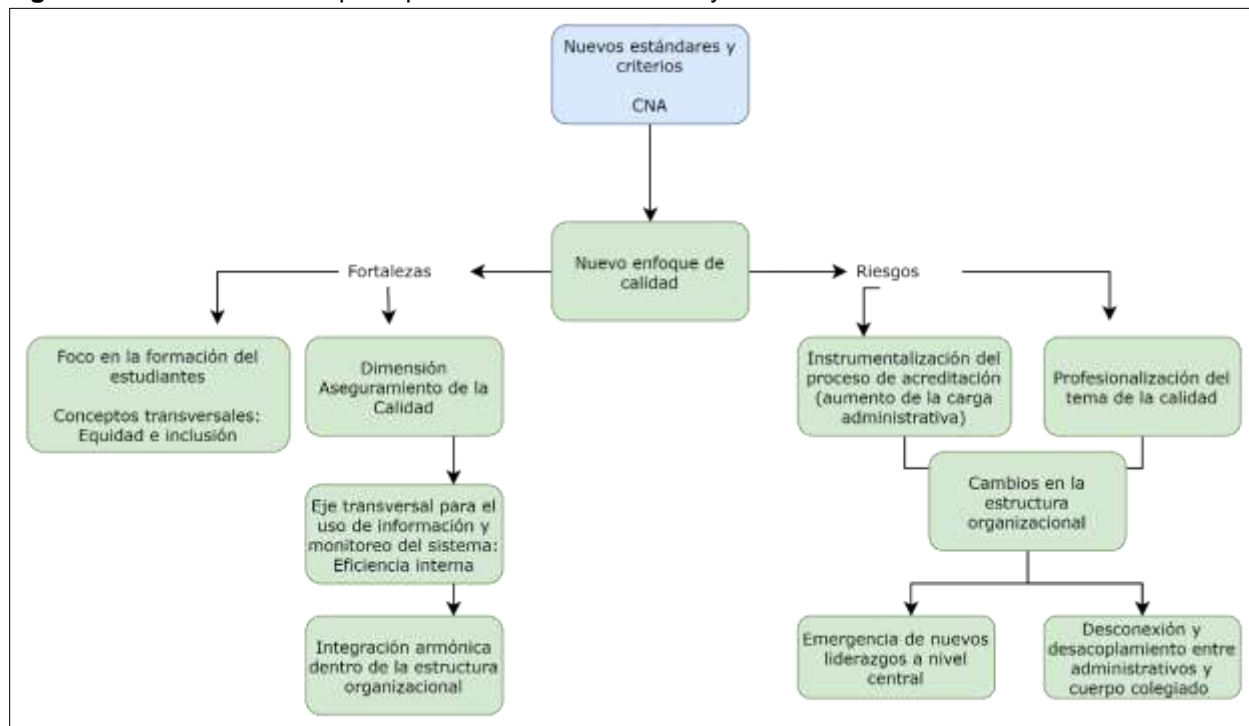
*“No sería posible que las decenas de universidades que existen vayan a ser similares a la Católica o a la Chile que tienen siglos de funcionamiento, pero si se podría pretender que tuvieran una calidad formativa similar en menor escala, pero una calidad formativa similar y probablemente tendrá sus propios intereses por ejemplo las universidades regionales tienen que estar más vinculación con su medio regional por las demandas de la región pero ojalá que nivelemos para que todas sean como las Católica o la Chile en términos de calidad si eso no debiera criticarse lo que sí se puede criticar es que sea tan amplias, sean tan grandes, no eso por supuesto sería absurdo” (E2)*

## Percepción respecto de los nuevos estándares y criterios

Al momento de realizar las entrevistas, la última versión de los nuevos estándares y criterios se mantenía a nivel borrador final para su aprobación, uno de los entrevistados participó en su definición como parte del comité asesor, por lo cual los conocía con mayor profundidad que los/las demás entrevistados/as.

A continuación, se presenta el esquema de la codificación axial levantada a partir de los resultados de las entrevistas en dimensión de análisis:

**Figura 6.** Codificación axial percepción nuevos estándares y criterios



Fuente: Elaboración propia

De modo general los entrevistados consideran que ha habido un cambio radical, respecto de los propuestos en su versión 2020. Desde lo que se busca asegurar, evaluar y cómo han sido construidos. En este sentido se plantea que se ha buscado mantener elementos que representan dimensiones que respondan a expectativas sociales “universales” del funcionamiento de una universidad, actualizándolos en función de los mínimos indispensables que sugieren las demandas sociales que surgen en el contexto actual.

*“un avance hacia lograr los propósitos tanto del sistema como de la propia institución entonces lo esencial se mantiene es decir que importa en una institución bueno que funcione bien que tenga los medios que tenga profesores idóneos que los estudiantes terminen sus estudios eso que es universal como decía en un principio se mantiene y es lo más importante pero entramos en una fase 2.0 donde hay un por así decirlo un valor agregado que lo hace más a fin más en sintonía con las demandas sociales y eso a mí me parece muy pero muy positivo” (E2)*

En cuanto a los nuevos estándares definidos por CNA, se destaca principalmente la definición de dimensiones como la equidad, la inclusión, las políticas de género.

*“un cambio radical en lo esencial, sino que el cambio es agregar algunos aspectos que antes estaban más invisibilizados diría yo o que eran de menor preocupación en el sistema en general como por ejemplo la equidad, la inclusión, las políticas de género” (E2)*

Por otra parte, se destaca que los nuevos estándares y criterios, estarían mucho más centrados en el proceso formativo de los estudiantes, limitando el enfoque economicista que ha primado hasta el momento, cautelando las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso formativo, en tanto, idoneidad de los docentes, infraestructura, recursos para el aprendizaje. Lo que impactaría finalmente en el funcionamiento de las Universidades, especialmente de aquellas que presentan áreas más débiles.

*“Entonces bien sabemos que ha imperado bastante el criterio economicista de beneficio de la educación y yo creo que los nuevos criterios y estándares van a poner una suerte de traba para seguir con esa con esa mentalidad de beneficio económico acá hay que garantizar buena formación y para garantizar buena formación bueno tienes que tener un montón de requisitos que va a significar que las universidades deben invertir o morir” (E2)*

Así mismo, se valora positivamente, la eliminación de estándares de índole cuantitativo, según se propuso en las primeras versiones, con la introducción de estándares de naturaleza cualitativa. Ello considerando el contexto y complejidad de cada universidad. Los nuevos estándares permitirían abordar la diversidad de universidades en el contexto Chileno, en cuanto a tamaño, admisión, calidad del cuerpo académico.

*“de eliminar donde fue posible casi todos los estándares de naturaleza cuantitativa porque si tú le pides un mismo estándar cuantitativo tenga tantos profesores por el cuerpo académico no va a ser igualmente fácil para conseguir para una universidad pequeña regional o privada” (E2)*

Los nuevos estándares, estarían orientando hacia un sistema universitario de calidad básico y universal, entregando un marco de funcionamiento al cual todas las instituciones deben aspirar a llegar, de manera que se logre equilibrar la diversidad en cuanto a calidad existente actualmente, según plantea un entrevistado. En este sentido se promueve la instalación de una cultura de aseguramiento de la calidad para sentar las bases del desarrollo de las universidades.

*“primero tenemos que armonizar lo que tenemos saber que es complicado decirlo, pero saber que aquellas instituciones que no dan el ancho tienen que desaparecer o tienen que sufrir un salto cuántico y empezar a dar el ancho, una vez que tengamos un sistema más armónico claro por supuesto, ahí uno podría aspirar a cómo se hace en otros países cuando hay ya esta cultura que hablamos sobre la calidad instalada nosotros todavía estamos en estadios preliminares de eso estamos instalando la cultura de aseguramiento”.(E2)*

Así también, uno/a de los/las entrevistados/as destaca la dimensión de vinculación con el medio, al proponer las prácticas de cooperación entre universidades, el dejar de visualizar a la organización como un grupo cerrado.

*“y quizás promover mucho más este tipo de iniciativas, doctorados conjuntos, por ejemplo, que nosotros como CNA deberíamos incentivar esas prácticas, cuál es el sentido, por ejemplo, que cada universidad de Santiago tenga por ejemplo un doctorado en educación, para qué es duplicar siendo que podría haber no sé unirse 4, 5 y tener académicos con muchas más líneas, algo mucho más, y que todos los estudiantes que quisieran doctorarse en educación fueran a ese programa, porque ahí van a encontrar a los mejores investigadores, van a encontrar todas las líneas que existen” (E3)*

Entre los entrevistados, se presentan diferentes posiciones respecto de evaluar la dimensión de Aseguramiento de la Calidad como un componente independiente de las demás dimensiones a diferencia de los criterios actualmente definidos. Por un lado, todos los entrevistados postulan que es necesario evaluar de qué formas se asegura la calidad, sus avances en cada dimensión. De esta forma el aseguramiento de la calidad en una institución debe considerarse más allá de la acreditación, como resultado del funcionamiento regular de la Universidad. Por otra parte, también plantean el riesgo que al considerar esta nueva dimensión de AC como independiente, pueda burocratizar el funcionamiento de la institución, ya que las universidades inevitablemente adecuarán sus estructuras para el cumplimiento de los estándares.

*“la nueva ley de educación superior también establece dimensiones, una dimensión nueva que es la dimensión de justamente de aseguramiento de la calidad entonces esto va a permitir en la medida de que no sea una estructura burocrática, sino que sea efectivamente algo que esté integrado en la gestión de la universidad poder lograr de manera más efectiva este propósito de apoyo en alcanzar los logros y tener un mejoramiento continuo” (E2)*

*“cuando la CNA fija estándares, de lo que sea, eso impacta fuertemente a todas las entidades de educación superior, porque las entidades de educación superior para cumplir con lo que dice la CNA se alinean a eso, toman decisiones respecto de eso, de todo tipo” (A3)*

Siguiendo este análisis uno de los/las entrevistados profundiza planteando que se genera un nuevo grupo de poder en las instituciones educacionales con profesionales de alta formación profesional que se encargan de los aspectos no académicos y serían los especialistas en calidad, “un tercer espacio”.

Se transforman en expertos del tema al punto de tecnificar la calidad, el empoderamiento del tema provoca que se relegue esta función y profesionalice como tema ajeno al desarrollo académico y al aprendizaje. Esto produce que adquieran mayor importancia temas administrativos, como los formularios, debido a las exigencias cada vez administrativas de la CNA, de manera que adquieran mayor control. De esta manera la nueva dimensión de Aseguramiento de la calidad en las instituciones genera el desarrollo de super estructuras para responder a estas exigencias de la CNA.

*“Ya, que va a pasar se van a armar superestructuras de calidad, así como de vinculación con el medio (...) “lo tecnifican en el extremo que hacen que sea como una cosa lejana cuando debería ser propia de la academia y claro hay un asunto que tiene que ver con la constitución identitaria de estos profesionales” (E1)*

Es un grupo que finalmente se especializa en las funciones de levantar, sistematizar y finalmente presentar la información a la CNA con fines de la acreditación. Esto debido que las demandas de



la Comisión son de tal envergadura y complejidad, que los docentes y directivos, no logran asumir esta labor a nivel de los tiempos y especificidades que se requiere, como completar los formularios, levantando y sistematizando toda la información en un formato de alta complejidad. El problema que finalmente se produce es que el tema de la calidad se disocia del resto de las áreas de funcionamiento de las Universidades, y se instala a nivel de estructura central, fortaleciéndose la instrumentalización de los sistemas de calidad.

*“es interesante porque es un grupo que se apodera de un espacio que como intermedio no porque las demandas del entorno empezaron a crecer tanto que los académicos uno que no se la podían con la pega académica y la pega administrativa y además eran superados porque hay cuestiones que uno no les interesaba llenar formularios y no sé qué y tampoco tenían las competencias entonces empezaron a contratar a profesionalizar la gestión, ese es el neologismo moderno cierto” (E1).*

De acuerdo al entrevistado/a esto se puede observar en el incremento de profesionales no académicos en las universidades y que se agudizará con la nueva propuesta.

*“la pendiente de incremento del profesional del personal no académico respecto de la pendiente del incremento del personal académico en las universidades es tremendamente distinto” (E1)*

Desde otro ángulo del análisis por parte de los entrevistados, se levanta el tema de la subjetividad del juicio evaluativo externo, en diferentes dimensiones. Por una parte, se observa que existen una serie de elementos cualitativos y experienciales que construyen calidad y que no se consideran en los criterios CNA, como colaboración, vínculos, valoraciones y percepciones.

*“hay cuestiones que tienen traducción en números, como la satisfacción de un profesor al elaborar un proyecto, los actos colaborativos, la sinergia que se produce en las conversaciones, el acercamiento de los estudiantes con los profesores, en la evaluación que hace el alumno de su aprendizaje, no si repitió o si pasó de ramo, me entiendes, porque es distinto. Este tipo de cosas, cada acto académico chiquitito, los encuentros académicos, los coloquios, los aprendizajes o esas cuestiones que no son traducibles en números también son parte de la calidad y lo que pasa, como no son parte de los indicadores que pide la CNA y como este estamento administrativo que está a cargo, no está en el mundo académico no los contemplan y solamente reaccionan, hay una respuesta reactiva a lo que se pide, lo que pide el ente regulador y lo demás no es calidad.” (E1)*

Por otra parte, se cuestiona el hecho que continúe la calificación del proceso en años de acreditación. Este sistema de incentivos provocaría un trabajo más bien reactivo de los profesionales a cargo de la calidad en las instituciones, frente a las exigencias de la CNA, transformando el proceso en un trámite para obtener la acreditación, entre los entrevistados se habla del “check list”.

*“Entonces la calidad muy centrada en el tema del control, del cumplimiento, como de ciertas cosas convirtiéndose un poco como un checklist y dejando un poco de lado también las particularidades de cada una de las instituciones y de los programas” (E3).*

Así también se considera que, la calificación de la acreditación en años no quedaría claro qué es lo que hace la diferencia entre una universidad que es acreditada por 5 años y otra por 6 años, siendo una diferencia sutil y subjetiva.

*“hoy día no está tan claro, no sé si estos nuevos criterios lo van a resolver, tengo la impresión de que no, porque a pesar de que técnicamente, más que años vas a estar así como con una denominación, como si eres básico, de excelencia, pero como resultado de esos rangos igual hay años, entonces igual tú vas a hacer alguien de excelencia de 6 de 7 años, entonces va a volver a pasar eso, tengo la impresión yo, donde uno va a decir “y por qué 6 y no 7, ah ya bueno porque no soy la Chile y la Católica”, nunca voy a ser la Chile y la Católica, nunca podré tener 7?” (E3).*

La definición de la acreditación mantiene un componente de juicio subjetivo pese a los niveles de desarrollo propuestos en los estándares. En este sentido se presenta una crítica a que cada una de las dimensiones tiene el mismo peso, sin discriminar por el tipo de programa o carrera, o por el tipo de Universidad o su contexto. Por lo que cabría preguntarse, por ejemplo, si la cantidad de docentes en universidades en zonas extremas del país se puede valorar de igual forma que una universidad tradicional, o bien, si efectivamente la infraestructura tendría el mismo peso para un programa de ciencias como para un programa humanista, a nivel de disponibilidad de laboratorios, por ejemplo.

*“Bueno yo hubiese esperado que eso se subsanara en los nuevos criterios, que uno pudiera efectivamente tener claridad sobre qué cosas son las más determinantes o no para definir una acreditación, que ese siempre ha sido un tema porque siempre cuando se han hecho los criterios por ejemplo, siempre se ha valorado como todo por igual, y no es cierto que todo valga igual, ..., pero al menos en el posgrado la idea era ponderar, ósea si decíamos que en el posgrado lo más importantes eran los profes, entonces los profes y esa dimensión es la que más vale, quizá no vale tanto la infraestructura, o quizá vale si es un programa que usa laboratorio, pero si es un programa que usa pizarrón, entonces cómo vamos a ir haciendo ese tipo de distinción”. (E3)*

En este sentido, se aborda con preocupación el sistema de pares evaluadores existente. Dos de los/las entrevistados/as observan la necesidad considerar la trayectoria académica y competencias del evaluador, más que la experiencia como par evaluador.

*“en la CNA no es necesario ser doctor para estar en la comisión y sin embargo acreditan doctorados o sea es loquísimo, pero en fin yo encuentro que tienes que calificar para poder ser evaluador y tomar una decisión de acreditación sobre al menos en el mismo plano, el mismo nivel, o sea, en este caso el nivel de doctor pero creo que hay hasta licenciados incluso bueno hay estudiantes también entonces eso quiere decir o revela que a la base hay un supuesto de que la evaluación no requiere experticia académica sino que esto son cuestiones más administrativo formales” (E1)*

Por otra parte, se observa necesario generar un carácter más vinculante de los pares evaluadores en la decisión final de acreditación especialmente a nivel de la acreditación institucional.

*“por ejemplo, que las visitas de los pares y ese tipo de cosas son súper bueno, yo creo que las instituciones en general como que aprecian esa instancia, pero siento que esa instancia después a veces como que se diluye, sobre todo cuando la opinión de esas personas difiere*

*de quienes toma la decisión (...) la opinión de la comisión tiene demasiado peso versus las otras etapas, considerando que no son expertos ni en todas las disciplinas, ni en todos los tipos de educación superior, ni en todas las instituciones” (E3)*

En función de estos resultados, se puede concluir que el marco evaluativo que se utilice para los procesos de acreditación modela determinados aspectos de la organización universitaria, a nivel de la gestión de sus procesos, en las diferentes dimensiones de su funcionamiento. A partir de ello, los estudios de caso han centrado la observación en la estructura organizacional y sistemas de gobernanza de las instituciones analizadas, con especial énfasis, en los cambios que han enfrentado respecto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad interna, los cambios que se podrían proyectar en función de los nuevos estándares.

### **XIII. Resultados Sistemas de Aseguramiento y Acreditación: Casos Chilenos**

Para el análisis de los siguientes casos, se recurrió a documentación referente a los sistemas de aseguramiento de calidad interna, tales como sus políticas y reglamentos, última resolución de la acreditación institucional disponibles públicamente<sup>53</sup>. Lo que permitió enmarcar y complementar la información primaria entregada por las entrevistas de quienes han estado a cargo de procesos de acreditación institucional en cada una de las Universidades.

En una primera etapa se abordan los casos de manera individual para posteriormente presentar un análisis comparativo identificando sus principales similitudes y diferencias, también las fortalezas y áreas de mejora.

#### **CASO 1**

##### **Trayectoria en aseguramiento de la calidad**

Desde inicio de los 90, la universidad comienza a desarrollar procesos de autoevaluación, impulsada por las ideas emergentes que surgían en ese entonces sobre calidad en la Educación Superior y la autoevaluación como proceso orientado a la mejora continua. Posteriormente, cuando la Comisión Nacional de acreditación de Pregrado (CNAP) inicia con las experiencias piloto de acreditación, la Universidad resulta de las primeras en postular y obtener 7 años de acreditación.

En diferentes estudios, se plantea que esta Universidad ha sido precursora en la instalación de estructuras y procesos de autoevaluación, sentando las bases para el desarrollo de los sistemas de aseguramiento de calidad y autorregulación interna.

*“La Universidad, posee una trayectoria de más de 20 años en procesos de evaluación interna, autoevaluación y acreditación” (C.1)<sup>54</sup>*

---

<sup>53</sup> Toda la Documentación analizada, corresponde a información publicada en la web.

<sup>54</sup> C1, C2, C3 Se utilizará para identificar a los entrevistados por caso.

La institucionalización progresiva de los procesos de autoevaluación, en este caso, se ha articulado mediante un sistema de comisiones desde el año 1993. En 1995, se crea el Comité de Autoevaluación<sup>55</sup>, el cual funcionaba de acuerdo a las directrices generales del Consejo de Evaluación<sup>56</sup>. Tiene la misión de instalar mecanismos de autoevaluación y revisión de programas.

El Comité también asume la responsabilidad de elaborar el Informe de Autoevaluación, “así como también todos los informes y documentos necesarios para el correcto desarrollo de este proceso, entre ellos Informe de Autoevaluación Intermedia”.

Respecto del proceso de acreditación institucional, el Comité se le encargó preparar la información a entregar a la Comisión Nacional de Acreditación.

El comité avanzó en una primera etapa de funcionamiento (hasta 1999) en “el establecimiento de un marco referencial teórico, el diseño de la metodología y la gestión del proceso de autoevaluación, y la realización de diez procesos de este tipo”<sup>57</sup>.

En una segunda etapa, cuando se empiezan a implementar los procesos de acreditación de carreras de pregrado, se crea la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad para prestar apoyo técnico al Comité. Finalmente, en 2017 se deroga la instancia del Comité de Autoevaluación para formar un sistema de comisiones a cargos de estos procesos según se describe a continuación.

### **Caracterización del actual del Sistema de aseguramiento de la calidad interno**

De acuerdo a la trayectoria descrita, los procesos de autoevaluación juegan un papel preponderante en la constitución de un sistema de aseguramiento de la universidad. Los mecanismos de autoevaluación han madurado instalándose en la cultura organizacional, lo que ha permitido una mirada generalizada por parte de los diferentes actores y estamentos respecto del quehacer y la rendición de cuentas es frente a las demandas sociales y del entorno. Actualmente todas las unidades académicas y facultades tienen alguna experiencia en autoevaluación y acreditación.

*“entonces ese tipo de reflexión antes no era generalizada ni entre comillas obligatoria porque en el fondo esto nos obliga a justamente estar en todo momento consciente de que vamos a tener que responder ante la sociedad” (C.1)*

Actualmente, estos procesos se encuentran definidos en un “Reglamento de autoevaluación institucional” (2017) donde se considera una estructura compuesta por una Comisión de Autoevaluación Institucional, y comisiones por cada Facultad y/o departamentos dependientes de la Rectoría.

“Esta Comisión Superior es el organismo colegiado, de carácter permanente, encargado de dirigir, gestionar, promover y/o ponderar los procesos de autoevaluación” (Título II, Art. 6 del Reglamento). Además, le corresponde informar a las autoridades de la Universidad, mediante

---

<sup>55</sup>El comité se encontraba presidido por la Vicerrectora de Asuntos Académicos, cuatro académicos integrantes además de la asesoría del Vicerrector de Asuntos Económicos y de Gestión, y de los Directores de Docencia de Pregrado y del Director de Docencia de Postgrado.

<sup>56</sup> Consejo de evaluación: Competerá a dicho organismo impulsar y coordinar los procesos de evaluación, calificación y acreditación a nivel institucional e individual, y la constitución de comisiones generales y locales, conforme a los reglamentos aplicables a los procesos enunciados. Le corresponderá, asimismo, proponer la dictación y modificación de dichos reglamentos, rendir informes periódicos sobre las conclusiones obtenidas de su aplicación y declarar la equivalencia a que se refiere el inciso final del artículo 17.

<sup>57</sup> Extraído desde la página web de la universidad estudiada.

instrumentos e informes los resultados de los procesos de autoevaluación para orientar en la toma de decisiones y nutrir el Plan de Desarrollo Institucional.

La estructura contempla el involucramiento y participación de miembros del cuerpo académico en los procesos de autoevaluación. La Comisión Superior de Autoevaluación Institucional se encuentra integrada cinco académicos titulares y uno suplente. Lo que refleja una mayor cercanía de los académicos a las prácticas y libertad de organizar el trabajo sobre calidad entre las facultades. Sin embargo, también refleja, una mayor carga de trabajo y responsabilidad:

*“carga de trabajo muy significativa que se empieza a efectuar con años de anticipación y sobre lo cual uno debe estar consciente en todo momento del quehacer institucional de que tenemos que estar dando la fe pública de que estamos haciendo lo que decimos hacer y que lo estamos haciendo bien” (C1.).*

De la comisión también participan, el/la Prorector, y Vicerrectores (4 son titulares y 1 suplente). Adicionalmente, se considera la contribución de un académico externo.

Por otra parte, de acuerdo al reglamento, tienen “derecho a voz, el Director del Departamento de Pregrado y el Director del Departamento de Postgrado y Postítulo de la Universidad, como asimismo el Secretario Ejecutivo de la Comisión Superior de Autoevaluación”.

Para el desarrollo de su trabajo, la comisión cuenta con el apoyo técnico de la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad, compuesta por una Coordinadora Ejecutiva, un/a analista de aseguramiento de la calidad de la educación y un/a secretario/a. Ello evidencia que el área profesional-administrativa creada para efectos de los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, se integra en la organización como un facilitador de los procesos de reflexión , evitando la instrumentalización de los procesos y la desconexión de área académica.

Los objetivos de la Unidad contemplan<sup>58</sup>:

- La coordinación de actividades de autoevaluación a nivel institucional y de las unidades académicas de pregrado.
- El diseño de procesos e instrumentos de autoevaluación que armonicen los procesos internos de autoevaluación con los de las acreditaciones externas, y con otros sistemas de información internos que apoyan la gestión.
- Apoyar la formulación de planes de mejoramiento de unidades y programas académicos de acuerdo a las conclusiones en términos de análisis FODA desarrollados en los procesos de autoevaluación para fines de mejoramiento interno y de acreditación externa.
- Promover y utilizar el proceso de aprendizaje institucional centrado en las experiencias y resultados de procesos de autoevaluación.
- Fomentar y ejecutar acciones de difusión y capacitación relacionadas con la construcción de una cultura de aseguramiento de la calidad.

---

58 Extraído de la página web de Universidad.

Los niveles jerárquicos más altos de la organización participan del proceso a través de un Consejo de Evaluación de la Universidad, a quien corresponde supervisar los avances e instrumentos de los procesos de autoevaluación desarrollados por la comisión institucional (Estatuto de la Universidad).

Para articular e involucrar a las facultades en el tema de calidad y sus garantías, el sistema contempla Comisiones Locales de Autoevaluación en cada Facultad o Instituto dependiente de Rectoría. En tanto organismos colegiados son responsables de planificar y dirigir los procesos de autoevaluación de las carreras, unidades académicas o programas.

A nivel de los procesos de autoevaluación y acreditación de postgrado, corresponde a la Dirección de postgrado, articular e implementarlos a través de las unidades académicas. Manteniéndose como un sistema independiente del aseguramiento de calidad institucional y de pregrado.

En lo que respecta los sistemas de información para la gestión y aseguramiento de la calidad, la Unidad de análisis institucional, es la encargada de hacer seguimiento de la gestión y monitoreo de indicadores de las diferentes áreas de la Universidad. Proveyendo de reportes para la toma de decisiones dentro de la Universidad.

Adicionalmente, genera la información exigida por entidades externas, como CNED, CRUCH y MINEDUC. Por otra parte, desarrolla investigación respecto del sistema de Educación Superior nacional e internacionalmente, desarrollando conocimiento respecto del entorno.

De acuerdo a un estudio de caso de esta Universidad realizado por Doonner (2017), se evidencia que la estructura que se ha generado en función de los procesos de autoevaluación a partir de las Comisiones de Autoevaluación, la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad (UAAC), la Unidad de análisis institucional, el Consejo de Evaluación resulta ser un mecanismo efectivo para generar aprendizaje institucional y seguimiento. Dentro de esta estructura se destaca la función de la UAAC como un apoyo fundamental para los procesos de autoevaluación, en cuanto a la orientación que entrega, la experiencia y especialización en el área.

“Por otra parte, este rol especializado también provee de metodología, así como de manejo de lenguajes, que son muchas veces ajenos a las distintas unidades, cuya cultura organizacional se sustenta en una disciplina distinta de la gestión” (Dooner et Al, p.115, 2016).

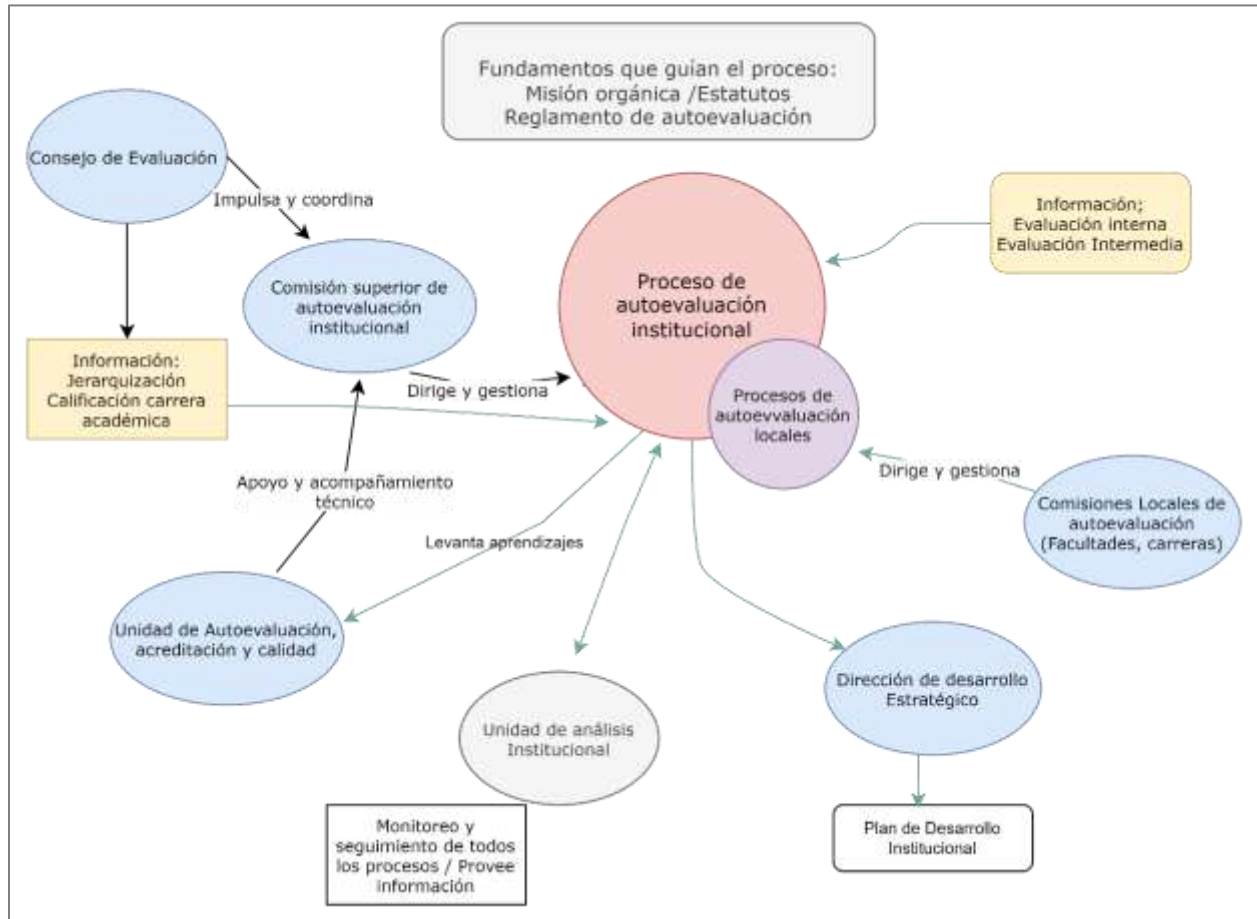
Cabe señalar, que la autoevaluación es considerada un proceso sistémico por la Universidad, dentro de un sistema más amplio de aseguramiento de la calidad. Compuesto por distintas equipos que estructuran la gobernanza universitaria, el Consejo de Evaluación, las Comisiones de Evaluación Académica, Comisión de Calificación Académica, Dirección de desarrollo estratégico, el Senado Universitario que permiten mantener un alto nivel de exigencia, dentro de una cultura organizacional

Según señala el entrevistado de este caso, el aseguramiento de la calidad de la ES actualmente se inserta como objetivo dentro del plan de desarrollo institucional, con ello las estructuras que se han construido para el desarrollo de los procesos de autoevaluación, se presentan aún, segmentadas por lo que se plantea el desafío una mejor articulación:

*“Yo creo que en la creación de estructuras yo creo que lo más evidente es la creación de estructuras especializadas que se preocupan de esto y en el incorporar en las políticas institucionales de la universidad, justamente elementos de aseguramiento a la calidad y de*

*la propia acreditación como política institucional como plan de desarrollo tener todos nuestros programas acreditados ese tipo de cosas que antes no eran parte de, no cierto, ahora es un objetivo casi básico entonces esto ha llevado a la generación como decía de estructura aseguramiento de la calidad múltiples, tal vez lo que falta y aquí hablo de mi universidad, es articularlas de mejor manera”(C1.).*

**Figura 7.** Mapa conceptual: Estructura del sistema para proceso autoevaluación institucional



Fuente: Elaboración propia

## El proceso de autoevaluación

La centralidad que, adquirido el proceso autoevaluativo dentro de la cultura organizacional del caso estudiado, para el aseguramiento de la calidad resulta particularmente novedoso.

En primer lugar, porque ha sido intencionado desde el gobierno de universitario con foco en la participación de las facultades y unidades académicas y el involucramiento de los académicos, entregando altos grados de libertad de organizar el trabajo sobre calidad entre los actores involucrados. Lo que permitiría mantener la cercanía del tema de la calidad con los procesos formativos y el estudiantado, y evitaría disociarlo del espacio formativo.

En segundo lugar, es una estrategia que pone el énfasis en un “proceso”, donde se articulan diferentes instancias entorno a este, así como un reglamento que lo regula. En otras palabras, el foco no está puesto en el resultado o en la forma, como lo es una estructura, un sistema donde se regula el funcionamiento de actividades en torno a la calidad, o en el cumplimiento de estándares, o en un resultado como un informe. En este sentido, el proceso de autoevaluación representa un catalizador hacia la mejora, permitiendo el desarrollo de otros procesos como el aprendizaje institucional, la elaboración de los planes de mejora y los planes de desarrollo institucional. Así como de las instancias que se desarrollan en torno a este, como las comisiones, y equipos que deben trabajar colaborativamente con roles definidos. De tal manera la Universidad, ha integrado de forma estratégica las orientaciones entregadas para la acreditación institucional, identificando la instancia como una oportunidad de desarrollo organizacional.

De acuerdo al artículo 2 del reglamento de la Universidad, “Naturaleza del proceso”, el proceso autoevaluativo, es **sistémico y periódico**, distinguiendo tres tipos de evaluación, autoevaluación, evaluación interna y seguimiento y monitoreo.

“La autoevaluación es una forma de evaluación mediante la cual una unidad académica, carrera o programa, o la Institución toda reúne y analiza en forma participativa información sustantiva sobre la base de sus propósitos declarados en el Estatuto, a fin de construir un diagnóstico acabado de su estado de desarrollo y de diseñar un Proyecto de Desarrollo Institucional y los proyectos de desarrollo de las unidades académicas orientado al mejoramiento”.

Se distingue de la evaluación interna, entendida como una “evaluación efectuada fundamentalmente desde los cuerpos directivos de la Institución o unidad académica, carrera o programa con la contribución de miembros de todos los estamentos y de evaluadores externos, que consiste en analizar su desarrollo de acuerdo a los propósitos declarados en el Estatuto, en el Proyecto de Desarrollo Institucional y en los proyectos de desarrollo de las unidades académicas”.

“El seguimiento y monitoreo es una práctica permanente que permite fundamentalmente al cuerpo directivo observar el avance de una unidad académica o de la Institución respecto de su proyecto de desarrollo de acuerdo a determinados planes y metas” (Dooner et Al., p.75, 2016).

De estas definiciones se desprende que el aseguramiento de la calidad resulta de una práctica permanente de la revisión y monitoreo de los procesos, con ciclos periódicos de autoevaluación (Dooner et Al., 2016).

De acuerdo al estudio realizado por Dooner sobre el impacto de los procesos de autoevaluación que se han llevado a cabo en esta Universidad, se plantea que la autoevaluación ha tenido efectos a nivel de las estructuras de gestión de la información, en los planes de estudios, en el desarrollo del académico y en la vinculación con el medio.

En algunos casos, por ejemplo, los procesos de autoevaluación han posibilitado reestructuraciones, redefiniciones de prácticas las que se traducen en nuevos reglamentos.

A nivel de gestión de la información, los procesos de autoevaluación empujan a la formalización y actualización progresiva de las bases de datos. Para avanzar en la adaptación de la estructura con nuevas unidades a cargo de la actualización de la información y su distribución. Así como de plataformas de gestión de información para el seguimiento de la progresión del estudiantes y formalización de sus etapas.



Otro impacto relevante, a nivel institucional, representa el nuevo sistema de ingreso y egreso desde la experiencia del estudiante. Se adecuaron las diferentes etapas en las cuales transita el estudiante: postulación, matrícula, trayectoria académica, egreso. El sistema ha debido ser gestionado por un nuevo equipo de profesionales.

“Esto implica un cambio organizacional importante, ya que habla de adaptar la estructura a una nueva situación mediante la creación de unidades a cargo de profesionales dedicados a la tarea de actualizar información” (Dooner et Al., p.77, 2016).

Los impactos se evidencian a tanto a nivel de la estructura organizacional como de la cultura. A nivel de la estructura se plantea la creación e instalación de nuevas unidades que se han profesionalizado en la gestión desde el nivel institucional como de las facultades, lo que ha permitido dar continuidad a los procesos en el tiempo.

A nivel de la cultura, el estudio identifica cambios en las creencias, en términos de las valoraciones y percepciones respecto de los estudiantes y la docencia. La autoevaluación al tratarse de un espacio de reflexión y participación colectiva, con el propósito de elaborar un diagnóstico de la institución y los programas, exige el desarrollo y manejo de un lenguaje específicos, donde se utilizan determinados conceptos e instrumentos. Lo cual ha permitido la construcción de esta nueva mirada respecto de los procesos formativos y la docencia.

En esta línea, “se aprecia la preocupación por la deserción y la reprobación excesiva de cursos, que antes eran vistos por algunos como necesarias para garantizar la calidad de los titulados. Algo similar ocurre con los tiempos de permanencia y las tasas de titulación, que antes eran entendidos como un asunto del estudiante, mientras que ahora es asumido, cada vez más, como un problema de la institución también” (Dooner et Al., 2016).

Este lenguaje y mirada de gestión, no resulta familiar y común en la academia, lo que en principio representa una barrera, para la integración de los mismos procesos en la cultura de un modo más evidente para los diferentes actores involucrados. En este sentido se plantea, que los procesos permiten el aprendizaje continuo a nivel de la organización, mediante la transferencia del conocimiento adquirido desde las prácticas y la experiencia, lo que converge en la profesionalización de estos procesos.

Los efectos sobre las prácticas se observan a nivel de la gestión, el uso de la información para la toma de decisiones, formas de coordinación que se han ido institucionalizando, y la vinculación con el entorno.

Al tratarse de una institución de gran envergadura, el cambio cultural se presenta heterogéneo, con diferentes características dependiendo de la Facultad y su contexto particular. Esto se observa especialmente en las prácticas de seguimiento de los planes de mejora, donde se sugiere intencionar a nivel institucional.

En contraposición se plantea que la regulación de los procesos de autoevaluación, desarrollan determinadas pautas en las rutinas de trabajo y metodologías, obligan a hacer seguimiento de determinados indicadores y mantener ciertos niveles de exigencia que son percibidos como mecanismos de control respecto de las metodologías y contenidos de la formación.

Al igual que sucede con la resistencia frente a los procesos de acreditación, al enfrentar determinadas exigencias, analizar los datos y repensar los aspectos que deben modificarse, lo que

finalmente se traduce en un proceso de mejora. Es decir, frente a los resultados del proceso, la perspectiva respecto de las regulaciones cambia positivamente.

Estos mecanismos también permiten racionalizar las acciones de mejora, reflexionando sobre su factibilidad de implementarse en plazos razonables.

Por otra parte, en la medida que se involucren en el proceso a los diferentes miembros de la universidad, especialmente estudiantes y docentes y se les permita entregar su aporte, el nivel de adhesión y respaldo, así como la cohesión de los equipos, mejora ostensiblemente.

Otro aspecto relevante que se presenta como desafío representa la capacidad de gestión de las unidades, para la implementación y seguimiento del plan de mejora. En la medida que se definan los roles y responsabilidades para el cumplimiento del plan de mejora, se irá consolidando una cultura de mejoramiento continuo.

Para que ello suceda, es necesario contar con el respaldo de las autoridades pertinentes, con el decano a nivel de carrera o programa de estudios, de manera que se aseguren también los recursos para su cumplimiento. Así como se observa necesario definir responsables o un organismo encargado del seguimiento de los objetivos planteados, de manera que la responsabilidad no se diluya en el tiempo. Una estrategia que ha dado resultado es incorporar acciones en el Plan de desarrollo institucional.

Otro factor que se identifica, como obstáculo para el seguimiento e implementación del Plan de Mejora, representa el intenso trabajo que significa el proceso de autoevaluación o acreditación, lo que conlleva a la necesidad de desconectarse del proceso al finalizar la etapa diagnóstica y la entrega del informe. El trabajo de autoevaluación se suma a la carga de trabajo que generalmente tiene un académico en docencia y productividad científica, considerando que muchos de los académicos que participan, tienen cargos directivos con funciones de gestión y administrativas y es vista como un trabajo administrativo que no corresponde a la labor de docencia. Es por ello que en muchos casos, se han contratado profesionales que apoyen labores operativas en el proceso, o bien se les libera de determinadas funciones. En este sentido, se considera necesario el reconocimiento de la función de autoevaluación.

De esta manera la Universidad reconoce entre los principales resultados de la instalación de los procesos de autoevaluación, la construcción progresiva de una cultura autoevaluativa que se evidencia por el compromiso e interés de grupos de académicos.

El perfeccionamiento de procedimientos e instrumentos que sean coherentes con aquellos utilizados por las agencias de acreditación externas a la universidad. Así como contribuir en la especialización del desarrollo de la acreditación institucional y el seguimiento de sus resultados.

## **CASO 2**

### **Trayectoria en aseguramiento de la calidad**

El caso de esta Universidad, de similar manera que el anterior, inicia tempranamente, en el año 2004 a participar de los procesos de acreditación voluntaria, a la fecha ha participado de 4 procesos

de acreditación institucional. Al tratarse de una Universidad que se ha orientado a la complejidad, en un desarrollo progresivo de sus áreas, primero Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio (2008), Investigación en 2013, para el 2018 incorporar el área de postgrado. En la actualidad presenta 5 años de acreditación con todas sus áreas certificadas.

La participación de los procesos de acreditación nace de iniciativas internas con una marcada orientación al mejoramiento continuo en el marco de una visión estratégica de la gestión y ha aportado en procesos reflexivos sobre el quehacer de la Universidad y sobre los sistemas de aseguramiento de calidad.

*“Si me preguntas en términos generales si la acreditación y estos procesos aportan a la reflexividad de las instituciones, si, de todas maneras. La Universidad por ejemplo fue muy líder en el sentido de empezar estos procesos reflexivos de planificación y de acreditación voluntaria antes de que esto fuera obligatorio. En el fondo por ejemplo, nosotros nos sometimos a una acreditación voluntaria ante la CNAP en el 2004, cuando esto no era obligatorio, o sea, era voluntario. Al tiro. Nosotros hicimos nuestra primera planificación estratégica en el año 95’, donde esto ni siquiera era un tema en la universidad, porque tu recordarás que las planificaciones estratégicas empezaron a hacerse sistemáticamente cuando los MECESUP empezaron a pedirla para dar fondos, esto fue en el año 2000-2005” (C2).*

En este sentido la participación de los procesos de acreditación tanto a nivel institucional como de pre y postgrado ha orientado el desarrollo de la estructura de aseguramiento de la calidad en la organización.

Si bien, en palabras del Rector de la Universidad, la autoevaluación *“no constituye para la Universidad una labor que ella realice solo con ocasión de las exigencias de la acreditación. Se trata de un quehacer que ella concibe como parte de sus deberes más propios. (...) se trata de un ejercicio que la Universidad realiza periódicamente”*. (Rector de la Universidad)<sup>59</sup>

La acreditación se integra como un objetivo en la gestión institucional, principalmente debido a las consecuencias presupuestarias asociadas y a la necesidad de contar con recursos necesarios de funcionamiento, de tal manera que existiría cierta pérdida de la autonomía y dependencia respecto de los resultados asociados. En este sentido es posible asumir, que la organización se orienta al cumplimiento de los criterios externos, y existe una intención desde los niveles centrales:

*“que hoy día las acreditaciones son muy importantes para las universidades, pero por más motivos de los que aparentan, no solo por la reputación y la certificación académica, pero para todas las universidades, dado que la acreditación está vinculada a los aranceles de referencia del pregrado que recibimos, recibir más o menos acreditaciones ya no se transformaba en un asunto de reconocimiento del quehacer de la Universidad, sino también económico, de economía política. Depende de esos resultados si nosotros obtenemos más dinero o menos dinero a sabiendas que en la Universidad y en la mayoría de las otras universidades el pregrado es la fuente de ingreso que más financia el proyecto completo, entonces es muy difícil ser indiferente o verlo lejano porque tiene consecuencias muy profundas” (C2).*

---

<sup>59</sup> Extraído de la web, palabras del Rector.

El entrevistado en este caso observa las implicancias que tiene la política educativa en el funcionamiento de la organización, tanto a nivel del Gobierno Universitario que resulta apelado a integrar en su funcionamiento determinadas orientaciones externas, como a nivel de la cultura organizacional, al tener que reflexionar en función de los criterios definidos externamente, e incorporarlos dentro de los procesos de autoevaluación con miras al cumplimiento de resultados y expectativas externas.

*“Hoy día, el gobierno universitario está mucho más incidido por instancias públicas que van regulando y acotando su autonomía, por este tipo de cosas. Es un problema sistémico, no solo de la acreditación, pero dado ese contexto es que efectivamente es muy difícil ser indiferente a que estos criterios no solo inciden en las reflexiones de las universidades.*

*(...), la política pública define un estándar de bien público y uno como entidad regulada tiene que de alguna forma empezar a adherir a eso para contribuir al sistema. Pero no solo eso, no es solo para cumplir, no es solo táctico digamos. La universidad se rige por un fuerte complemento de autonomía” (C2).*

Esta fuerte asociación del aseguramiento de calidad interno con las demandas de la acreditación, se han desarrollado con un marcado énfasis en la calidad de los procesos formativos y el desarrollo e innovación curricular. Lo que demuestra que se ha buscado resguardar y fortalecer el proyecto intelectual de la Universidad.

En este ámbito, la estructura organizacional de la Universidad se ha complejizado con el fin de responder a los desafíos del proyecto institucional. En un primer periodo se crea la Vicerrectoría para Pregrado, posteriormente, en 2019 se constituye como Vicerrectoría Académica con el propósito de desarrollar la formación de pregrado y postgrado (a nivel de magíster y especialidades médicas) y educación continua (programas de diplomados en diferentes modalidades, postítulos y cursos de perfeccionamiento).

La vicerrectoría debe articular también el trabajo entre las unidades académicas y direcciones de diseño curricular, desarrollo docente, apoyo a los aprendizajes de los/las estudiantes, y las direcciones de aseguramiento de la calidad de pre y post grado. Se crea también una Vicerrectoría a cargo de la conducción de los doctorados y el desarrollo de la Investigación.

Como parte de su trayectoria en aseguramiento de la calidad, resultan de interés los proyectos institucionales que se han desarrollado desde la Vicerrectoría Académica con objetivos claros de mejoramiento educativo a nivel institucional y el aseguramiento de la calidad de la formación.

Hasta el año 2021, las funciones de aseguramiento de la calidad y acreditación eran responsabilidad de la Vicerrectoría Académica, definidas en un Reglamento General de la Universidad. Las funciones orientadas a la evaluación de la calidad que se derivan de este cargo se pueden mencionar las siguientes:

- “Evaluar las políticas, planes y acciones tendientes a fortalecer la calidad y excelencia del pregrado, dentro del marco estratégico, reglamentario y presupuestario vigente;
- Administrar el sistema de acreditación institucional y por carreras;
- Administrar, dirigir y supervisar las políticas y acciones destinadas a mejorar la empleabilidad de estudiantes y egresados” (Reglamento General de la Universidad).

Para el desarrollo de tales funciones, a nivel de pregrado se estructuraba en una Unidad de Aseguramiento de la Calidad de Pregrado dependiente de la Vicerrectoría académica.

En 2019, frente a los nuevos desafíos que representa la actual Política de Educación Superior, se rediseña el sistema de aseguramiento existente, en función de la revisión de modelos existentes en el sistema de educación superior, nacional e internacional, y partir de una consulta a actores internos y externos. Creando un sistema para el monitoreo y mejora de aquellas carreras que no tienen la opción de acreditarse.

A nivel de postgrado, una Dirección General de postgrado y educación continua, dependiente de la vicerrectoría cumple con tales funciones a través de una Dirección de Currículo y Calidad y que actualmente se integra a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad Formativa. La dirección además de apoyar los procesos de evaluación y acreditación vela por el correcto desarrollo y mejoramiento continuo de los programas. Se encarga de apoyar y asegurar los procesos de diseño y desarrollo curricular, así como de iniciativas que contribuyan de manera transversal al crecimiento y calidad del área.

A finales del 2021, como resultado del proceso de planificación estratégica del nuevo periodo 2022-2026, con el propósito de una mayor articulación de las acciones de aseguramiento de la calidad, se crea una Dirección General de Aseguramiento de la Calidad institucional, dependiente directamente del Rector. La nueva Dirección integra tres direcciones que funcionaban independientemente, las direcciones de análisis institucional, aseguramiento de la calidad institucional y aseguramiento de la calidad formativa.

### **Caracterización del sistema de aseguramiento de la calidad**

Este caso, presenta el desarrollo de sistemas de aseguramiento de calidad diferenciados entre pregrado y postgrado, similar al caso anterior. La diferencia radica en que cada sistema (pre y postgrado) se articulan entorno a políticas, criterios y estructuras diferentes, que funcionan en forma paralela, al no haber aún un eje, o marco institucional que intencione está articulación.

Con los cambios recientemente realizados, desde la institución se espera que la nueva estructura que se está instalando, procure y resguarde un marco institucional de aseguramiento de calidad, que orienta hacia una cultura autoevaluativa y que promueva en las unidades académicas el manejo de un lenguaje común. Se prevé un sistema de prácticas de monitoreo seguimiento, reflexión y diagnóstico que genere aprendizajes y una visión común, lo que se traduciría en una cultura de AC común generando por ende mayor cohesión.

El actual sistema de AC en pregrado ha comenzado a instalarse desde el año 2020 y se encuentra en una fase piloto de implementación con tres carreras<sup>60</sup>. Se enmarca en los lineamientos de la actual Ley de Educación superior 21.091, considerando que la supresión de la acreditación voluntaria de las carreras de pregrado hasta el 2025 y el nuevo sistema de acreditación institucional con la selección aleatoria de carreras y programas. Este propone el desarrollo de un mecanismo interno y sistemático de evaluación y seguimiento de las carreras, con miras a fortalecer los procesos internos de autorregulación hacia la mejora continua (Guía para la Autoevaluación, SAC).

---

<sup>60</sup> Ingeniería en Administración de Empresas, Ingeniería Civil Industrial y Psicología.

Mantiene como fundamentos el enfoque de calidad de la educación superior, propuesto por la Unesco, desde una visión integral y multidimensional, considerando” todas las actividades y funciones institucionales, así como sus recursos, procesos y resultados, y se expresa en la diferenciación, la relevancia y la pertinencia”. (Unesco 2018, en Guía para la autoevaluación SAC).

Siguiendo una estructura similar al proceso de acreditación, el sistema propone el desarrollo de una metodología de autoevaluación de la carrera, y una visita de pares evaluadores externos. El proceso de autoevaluación está a cargo de un comité de autoevaluación conformado por el equipo directivo, comité de carrera o curriculum, y núcleo docente.

El modelo define como responsables del proceso, a la Vicerrectoría Académica, la Dirección de Aseguramiento de la Calidad de pregrado, Dirección de análisis institucional, el/la decano/a, directores de escuela. Participan del proceso grupos de interés (estudiantes, académicos, titulados, empleadores).

Para el desarrollo del proceso de autoevaluación, se define un “Marco de referencia” que se compone de políticas de la universidad, tales como Política de desarrollo docente, Marco para la buena docencia, Políticas de desarrollo curricular, objetivos de la carrera antecedentes del proceso de acreditación. A nivel externo consideran los Criterios de CNA.

Además, considera el uso de evidencias que entrega el Sistema de información para el monitoreo y evaluación con la información que desarrolla la Dirección de análisis institucional, en términos de datos estadísticos, e informes de las encuestas de opinión que esta dirección desarrolla,

La metodología de autoevaluación se desarrolla en función al nivel de cumplimiento de Criterios de calidad de pregrado, definidos a partir de un estudio de sistemas de aseguramiento de calidad de agencias y universidades nacionales e internacionales, entrevistas a actores clave del sistema y actores de las unidades académicas. El nivel de cumplimiento de estos criterios, luego del diagnóstico realizado por el Comité, es evaluado por los pares externos en base a rúbricas.

Los criterios consideran cuatro dimensiones:

- 1. Proyecto académico:** Se compone de los criterios Perfil de Egreso, Estructura y Progresión Curricular, Formación integral.
- 2. Trayectoria del Estudiante:** Inserción académica, apoyo al aprendizaje y progresión académica, Planificación de Carrera y Desarrollo Profesional.
- 3. Docencia:** Preparación para la docencia, Docencia centrada en el estudiante, Evaluación y mejoramiento de la docencia.
- 4. Entorno para el aprendizaje:** Esta dimensión considera los criterios de infraestructura y recursos para el aprendizaje, gestión del bienestar y compromiso estudiantil, ambiente para el aprendizaje y participación estudiantil.

La evaluación externa considera la visita de pares con trayectoria destacada en la disciplina o área de desarrollo profesional. Se proyecta que la evaluación sea realizada en función de una rúbrica exhaustiva, que considera niveles de logro con descriptores claramente definidos. Posteriormente, en base al informe entregado por la visita se proyecta el diseño de un “proyecto de mejora” y su implementación y seguimiento con una evaluación intermedia.

El modelo de pregrado propone una organización de los procesos autoevaluación en torno a criterios, con una mirada externa que evalúa su cumplimiento. Los descriptores de las rúbricas definen las funciones esperadas y cómo se debieran desarrollar determinados procesos.

En base a este enfoque de autoevaluación y evaluación externa, se observan ciertos riesgos. Por una parte al ser definido desde el nivel central, se tiende a homogeneizar determinadas prácticas para las diferentes carreras, alterando la autonomía de las Facultades y unidades académicas. También se corre el riesgo, que más allá de mirar los propios procesos y reflexionar sobre sus prácticas, se centre la mirada en el cumplimiento de los niveles de logro, o bien se oriente a la realización de determinadas tareas definidas externamente, proceso que puede tensionar la cultura de los equipos de trabajo. Finalmente, de acuerdo a las investigaciones de Scharager, también es posible, que se genere este desacoplamiento entre las estructuras administrativas expertas en calidad y el ambiente académico.

Con la nueva estructura definida en 2021, la Dirección de aseguramiento de la calidad, se encuentra en proceso de evaluación de este piloto, con el objetivo de levantar la percepción y experiencia de las unidades académicas participantes, para adecuar la estructura del sistema de trabajo, con foco en el desarrollo de procesos autoevaluativos que procuren el desarrollo de planes de mejoramiento como herramienta de gestión y autorregulación de los programas.

A nivel de postgrado se ha definido una Política de Aseguramiento de la Calidad de postgrado y educación continua (2018) que ha sistematizado la trayectoria en aseguramiento de la calidad del área y sus unidades académicas con el propósito de articular diferentes dispositivos, mecanismos y procedimientos que se han ido consolidando en una cultura de mejoramiento continuo.

Con ello se busca, explicitar un conjunto de criterios de calidad que orientan diferentes procesos de funcionamiento de los programas: desde el diseño, creación, implementación, evaluación y mejora de los programas. De manera de establecer los lineamientos para la implementación del SAC en postgrado en el marco de la misión de la instituciones y de las políticas educativas del sistema de ES (Política extraída de la web de la Universidad).

La política se basa en un enfoque de mejora en torno al aprendizaje institucional. Donde la calidad es entendida como el cumplimiento de criterios en áreas o dimensiones en torno a la formación de postgrado. En ella también se declara que como marco de referencia se tienen las dimensiones evaluadas por el sistema nacional de acreditación así como sistemas de aseguramiento de calidad internacionales.

El postgrado en su política propone un sistema de aseguramiento que se estructura de forma similar al pregrado, en cuanto considera como componentes el marco regulatorio, los criterios de calidad, sistema de información para el monitoreo y seguimiento de los programas y los procesos de autoevaluación e implementación de mejoras.

La diferencia radica en el proceso de autoevaluación e implementación de mejoras, el cual no considera una evaluación externa en función del nivel de desarrollo de los criterios basados en rúbricas. Por otra parte, los criterios buscan orientar el ciclo completo de un programa desde su creación. Lo que considera el apoyo técnico al diseño curricular y modificaciones, así como la pertinencia y calidad del proceso formativo.

Resulta novedoso en este sistema el dialogo existente entre el diseño-desarrollo curricular y el aseguramiento de la calidad formativa. Lo que se conecta con la dimensión de los nuevos estándares de “Docencia y resultados del proceso de formación”.

Por otra parte, estos criterios se organizan en torno a “áreas” de desarrollo de los programas, orientando el desarrollo de las unidades académicas sin ser prescriptivo en los procesos que se deben desarrollar: Procesos institucionales, Proyecto Académico, Cuerpo Académico, Progresión de los estudiantes y Resultados, Recursos y Servicios, Vinculación con el medio e internacionalización.

Finalmente, la política orienta hacia un proceso autoevaluación periódico, como parte del ciclo de vida del programa que considera desde el diseño, implementación, autoevaluación al ajuste o rediseño. Con ello se busca que las unidades académicas definan y prioricen acciones de mejora que sean consistentes con sus propias características, y mantengan coherencia con los planes estratégicos de la Universidad y cada Facultad. En la política se declara que no se pretende estandarizar los procesos de mejora, sino que los programas deben definir las acciones o estrategias de mejora que se requieren de acuerdo al propio diagnóstico.

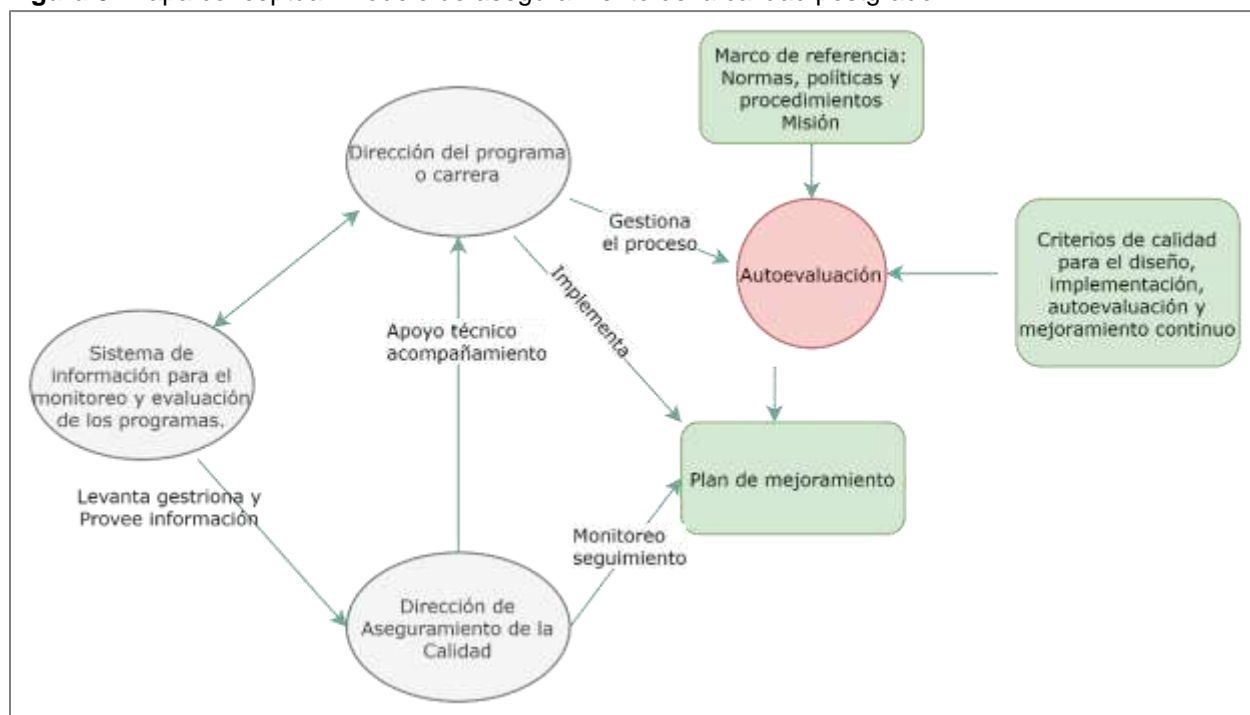
También la política delega la responsabilidad de promover los procesos de evaluación y mejora a las facultades. Definiendo que el director o coordinador del programa es responsable de evaluarlo periódicamente en función de los criterios propuestos.

Siendo responsabilidad de la Dirección de aseguramiento de la calidad formativa, apoyar técnicamente y acompañar a los programas en sus procesos de acreditación y evaluación, evaluación de nuevos programas, planes de estudio y sus modificaciones.

Por lo tanto en este caso, la política intenciona vincular el tema de la calidad al ámbito del quehacer académico, donde el equipo administrativo-profesional del nivel central, tendría el deber de apoyar los procesos, resguardando la autonomía suficiente para toma de decisiones de la unidades académicas.



**Figura 8.** Mapa conceptual: Modelo de aseguramiento de la calidad postgrado



Fuente: Elaboración propia

Ambos modelos, establecen como componente, el Sistema de Información para el monitoreo y evaluación de los programas, desarrollado por la Dirección de Análisis Institucional, que nutre información relevante para la toma de decisiones de los programas a partir de un monitoreo permanente de indicadores para la gestión. Así como a partir de un conjunto de sistemas de encuestas de seguimiento de la experiencia del estudiante en su permanencia en el programa o carrera, y un sistema integrado de gestión de información. El que permite el seguimiento de la trayectoria formativa del estudiante, indicando situación del estudiante, tiempos de permanencia, deserciones, entre otros indicadores relevantes.

A nivel institucional, de acuerdo al entrevistado, la Dirección de Aseguramiento de la calidad, busca generar un modelo de seguimiento de criterios de calidad integral, que dialogue con las demandas externas, de acuerdo a lo definido en la Planificación estratégica. La planificación estratégica en este sentido representa una herramienta fundamental de la gestión de calidad que está orientada a la articulación entre las diferentes unidades y áreas.

*“la misión de la nueva dirección del aseguramiento de la calidad, si bien es una de sus funciones no es esa su principal función, su función tiene que ver con implementar un modelo de seguimiento a criterios de calidad del modelo integral que plantea la planificación estratégica. Lo que plantea la planificación estratégica es que las diferentes unidades se empiecen a articular, vinculación con el medio se une a pregrado, lo mismo internacional, lo mismo posgrado, que empiecen a articularse estas áreas. Que se desarrollaron muy fuertemente como compartimientos estancos. Entonces, desde ahí, el principal mandato de esa dirección es generar un modelo de integración y seguimiento técnico, que ayuda a implementar ese seguimiento al modelo integral que promueve la planificación estratégica” (C2).*

La nueva estructuración del sistema de aseguramiento interno es producto de una reflexión interna y de proceso de maduración de la organización. Si bien coincide con los lineamientos definidos por los nuevos estándares y criterios de acreditación, no se trató de una adecuación de la estructura a las demandas externas, sino que se trató de una decisión independiente y autónoma.

*“La universidad se dio cuenta faltaba integralidad en su funcionamiento y en sus procesos de aseguramiento de la calidad del proyecto como un todo, o sea, como estas unidades se pueden comenzar a integrar y cómo medir eso (...) pero esto surgió a partir de un proceso reflexivo que duró un año y medio con decanos, consejo directivo superior, con consejo académico, sobre si era pertinente o no este modelo. Sobre un plan que apunta a su objetivo de integrar y justamente como una derivada de este plan, se decía que tenemos un plan integrativo cómo lo vamos a monitorear. En ese contexto surge la necesidad de una dirección de aseguramiento de la calidad de este tipo. Que además coincide con la política pública, pero viene de un proceso reflexivo como pie inicial (...) si en ese proceso de reflexión se hubiera llegado a otro tipo de conclusiones, como un proyecto con otra dirección que no hubiera requerido esto, bueno, no se hubiera hecho”.*

Desde los lineamientos centrales de la organización, el modelo de calidad propuesto se plantea como un “equilibrio permanente” de sinergia entre los niveles centrales y locales. Por lo tanto, los mecanismos de mejora continua desde los programas, carreras y facultades se insertan en una estructura guiada por objetivos comunes y compartidos a partir de la Planificación Estratégica. Desde el nivel central, se propone un proceso participativo entre facultades representadas por sus decanos, que posteriormente permea los niveles locales al desarrollar un trabajo colaborativo de planificación estratégica a nivel de facultad.

A nivel de la cultura organizacional, este proceso si bien no se da en los mismos niveles de participación, reflexión e involucramiento entre las facultades, sí, ha permitido instalar progresivamente el manejo de un lenguaje común, sistemas de evaluación periódicos y por ende determinadas prácticas y creencias respecto de la mejora.

*“No, en la universidad, el modelo de calidad con respecto a cada uno de estos temas es más bien siempre un equilibrio permanente entre los elementos centrales y los elementos de facultad. Un ejemplo muy claro en la universidad es como se da el proceso de planificación estratégica. El proceso de planificación estratégica se hizo con los decanos, la primera parte, se hizo fuertemente un trabajo muy sistemático de decanos con el comité de rectoría. O sea, los decanos estuvieron involucrados del minuto uno, de la hoja en blanco.*

*Bueno, después obviamente involucramos a todo el mundo y al consejo de facultad y eso genera un documento general, que es el que se sacó a mediados de año. Una planificación estratégica de la universidad que genera los elementos para el conjunto de la universidad. Luego de eso, una vez que terminamos ese proceso, viene un proceso en el que las facultades hacen su planificación estratégica con el mandato de que contribuya a estos objetivos generales. Es el marco, en el que ellos mismo participaron y debe definir cómo van a contribuir desde su particularidad a ese marco general. Aquí viene la especificidad de la facultad.” (C2)*

La implementación, del sistema resguarda la autonomía de cada facultad, por lo que en el desarrollo de cada plan se respetan las características propias de cada una, dadas por nivel de desarrollo, trayectoria, identidad y composición de cada facultad:

*“Eso no quita que en la práctica se dé una cierta heterogeneidad en el desarrollo de esos planes que tiene que ver con las capacidades, con los presupuestos. Incluso con la misma madurez e historia de las mismas facultades, porque tenemos facultades que tienen 40 años y otras tienen 20. Entonces, tienen un cuerpo académico consolidado y otras tienen un cuerpo académico más chico, tienen presupuestos más grandes o menos grandes, tienen una reputación consolidada o están construyendo una reputación. Esta heterogeneidad también se observa en la práctica, pero todos finalmente contribuyen al mismo objetivo que es lo que le da identidad al cuerpo de la Universidad” (C2).*

Por otra parte, se observa que la cultura hacia la mejora deriva del diseño del sistema de gobierno, que es participativo y resulta dinámico y, en constante búsqueda del equilibrio en su funcionamiento y monitoreando las necesidades de los diferentes actores:

*“Pero también, es cómo está diseñado el sistema de gobierno de la universidad, cómo está diseñado el proceso de tal forma, tanto cotidiano a través del consejo de facultad como de calificación, para que todo esto sea un equilibrio permanente, porque siempre surgen nuevas cosas. Definiciones genéricas donde hay representantes de todos los estamentos para definir esos marcos genéricos, luego las facultades tienen que ir a alinearse y empujar eso. Pero son decisiones en las que ellas mismas participan, a través de sus decanos en el consejo. Un equilibrio entre cómo satisfacer las demandas de los profesores, a su vez manteniendo los presupuestos, lo mismo los estudiantes, lo mismo los funcionarios, de las unidades, en fin. La universidad es como un gobierno y obviamente tiene que mantenerse abierta a todos los intereses y mirar el bien común, priorizar” (C2).*

### **Orientación hacia las demandas externas de la Acreditación institucional y nuevos estándares**

Respecto del proceso de autoevaluación para la acreditación institucional se plantea que efectivamente se tienen como referencia los actuales estándares y los nuevos que entrarán en vigencia, siempre teniendo como hoja de ruta la planificación estratégica, considerándose el instrumento central de la gestión, además se consideran el plan de mejora respecto de la acreditación anterior donde identifican los avances y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Por otra parte, existe plena conciencia de ser una entidad regulada por la política pública, por lo mismo existe la preocupación por resguardar la propia autonomía y no perder los referentes internos.

*“en la acreditación que estamos haciendo ahora estamos integrando modelos de referencia en seis ámbitos. Uno eran los criterios pasados, que siguen vigentes. De todas maneras también los nuevos. Porque tenemos que empezar a integrar los porque el modelo de calidad chileno va a empezar a exigir, pese a que no nos exige por ley, una mirada a mediano a largo plazo que también es integral. Pero por sobre todo la planificación estratégica de la universidad que recién se cumplió, cuanto de eso cumplimos, que nos*

*faltó. La planificación estratégica vigente que es la que guía nuestros pasos, por otra parte, y, también, el plan de mejora, o sea, la institución que propusimos en el informe de autoevaluación, que igual tiene que ver con nuestra autonomía y las observaciones de la CNA. Entonces es una mixtura digamos, o sea, es una mixtura y un equilibrio entre lo que es la propia autonomía de la universidad, en sus procesos de autoevaluación y el plan de mejoras, la planificación estratégica, y su grado de cumplimiento con los criterios y nuevos también que se integran. (C2)*

La universidad a nivel central realiza un proceso reflexivo sobre los marcos de referencias definidos por las demandas externas de la política pública, identificando áreas de desarrollo en común, y diferencias respecto de lo que se le exige, distinguiendo los mecanismos para responder a las exigencias externas sin perder de vista la autonomía que se busca resguardar:

*“Entonces más bien son procesos reflexivos, analíticos. Entonces uno podría distinguir claramente dos desafíos, uno cuando un marco de referencia está alineado con el plan, con los criterios de evaluación y con los criterios nuevos y los antiguos. Ahí no hay ningún problema porque en el fondo estamos todos alineados, la política pública y la autonomía. Más bien, son los casos cuando esa política se desalinea, porque uno debe tomar partido, por el punto de la autonomía o por el punto de la regulación y ahí es el problema. Ahí hay que empezar a armar visiones, en el caso de esta universidad, ha sido más bien siempre enfatizar sobre guiar la autonomía, pero incorporando lo más razonable que se pueda sin alterar la autonomía con los criterios externos para poder cumplir con la política pública, entonces se hace un ejercicio de síntesis.*

*Pero tampoco nos rendimos a la política pública, ni enardecemos la autonomía al costo de la política pública. Es un ejercicio de reflexión, de síntesis donde se identifican los puntos de acuerdo y se sigue adelante y estos son más bien los que requieren más atención” (C2).*

Al respecto, se plantea por ejemplo, que los nuevos estándares exigen un modelo de vinculación con el medio centralizado, donde exista una vicerrectoría de vinculación con el medio. La CNA en este sentido entrega lineamientos respecto de cómo debe ser la estructura institucional. El modelo actual de la universidad es descentralizado, en donde la vinculación con el medio se encuentra anclada a la trayectoria y proyectos de cada facultad. Si bien, desde la planificación estratégica se propone el desarrollo de mayor coordinación y articulación entre las facultades en el sentido de generar un sistema de vinculación con el medio más integral.

*“Un ejemplo de esto es el de vinculación con el medio. Porque si tu lees los marcos de referencia tanto en uno como en otro, de alguna forma no están tan explícitos, pero implícitamente se promueve un modelo de vinculación con el medio centralizado. La Universidad siempre ha tenido un modelo de vinculación con el medio descentralizado, es muy exitoso a su vez. Eso no significa que no tenga una serie de oportunidades de mejora en términos de articulación interna con la universidad, pero no una centralización al nivel de tener una vicerrectoría por ejemplo. Los proyectos intelectuales de las disciplinas son los que están llamados a vincularse e incidir direccionalmente en el propio programa y también hacia afuera de sus ámbitos profesionales relevantes. Entonces en ese sentido todos los guiños de la normativa hablan de centralizar, mientras más centralizado este más lo sustenta la normativa” (C2).*

En consistencia la universidad, ha enfocado sus esfuerzos en mayor integración, coordinación y articulación de sus áreas, bajo el enfoque de calidad integral, donde se considera a partir de una mayor coordinación y articulación entre las diferentes áreas se puede lograr un mayor impacto consecuentemente.

Si bien, en el presente caso, se trabaja bajo el marco de referencia de la política educativa, y ha adecuado sus procesos en función de dichas exigencias, busca adaptar esta demanda al propio sistema y se estructura finalmente por intereses internos protegiendo la autonomía de su ethos intelectual. De hecho, las instancias de autoevaluación institucional buscan el equilibrio entre la participación a nivel central como local, con énfasis en los procesos y rutinas que conducen a resultados más allá del cumplimiento de los estándares y criterios externos.

En palabras de rector “un ejercicio de autoevaluación no debe enfatizar solo en los resultados o productos del quehacer, puesto que ellos se pueden advertir sin reflexión alguna por el simple expediente de consignar los respectivos indicadores, y se puede alcanzar, como lo muestra la experiencia, mediante un comportamiento meramente oportunista. Un ejercicio de autoevaluación debe atender más de los resultados, por sobre todo al proceso que condujo a ellos, a esa dimensión de la vida institucional que cuando empapa a una institución se convierte en su ethos”.

### CASO 3

#### **Trayectoria en aseguramiento de la calidad**

El presente caso, evidencia una larga trayectoria en mecanismos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Previo al inicio de los procesos pilotos voluntarios que comienzan a desarrollarse en el país en 2004, la Universidad comienza a desarrollar acciones en este ámbito. Desde mediados de los noventa, formula su primer plan estratégico, y desarrolla instancias de acreditación de la calidad con la formación de los primeros compromisos de desempeño académico, donde los decanos son evaluados por una comisión.

En el año 2000, como iniciativa del Rector, se asesora en Alemania, y participa de un proceso de acreditación voluntaria con el Consejo de Rectores Europeos, tanto a nivel institucional como de pre y postgrado.

*“nuestra universidad fue una de las pilotos que partió acreditándose en Chile, el 2004 creo y antes habíamos tenido una acreditación que eso fue como una certificación de la Unión Europea, del Consejo de Rectores Europeos. Nuestro límite era cinco años.” (C3)*

La retroalimentación de esta acreditación sentó las bases para la elaboración de la política de aseguramiento de la calidad, desde un estándar y enfoque europeo.

*“Tuvieron un valor decisivo, dieron las bases de lo que iba a ser la política de aseguramiento de la calidad con el estándar europeo, que ha sido un elemento muy decisivo para el desarrollo de la universidad” (Palabras del Rector)<sup>61</sup>*

---

61 Artículo extraído de <https://www.cned.cl/>

En la década siguiente, la Universidad comienza un proceso para institucionalizar los procesos de autoevaluación en los programas y carreras, siendo pioneros en la acreditación de algunos de ellos. Progresivamente la dirección de análisis institucional desarrolló un sistema en línea para hacer seguimiento a los compromisos de autoevaluación del desempeño institucional, con la gestión de indicadores, lo que en 2009 se transforma en un “Sistema de gestión integral de información”.

*“la dirección de análisis institucional tiene todas las cifras y valores, y lo que la universidad va haciendo” (Rector)*

El tema de aseguramiento de la calidad se integra como un objetivo constitutivo del plan estratégico de la Universidad. Actualmente se encuentra acreditada por 6 años en todas las áreas y posee todos sus programas de postgrado acreditados.

*“ya están todos los magísteres, inclusive los más nuevos y los doctorados todos acreditados, todo. Así que eso también ha sido un círculo virtuoso” (C3)*

Se observa en este sentido que es una Universidad que se encuentra en constante monitoreo de su entorno con alta capacidad de adaptación a los cambios del entorno con reestructuraciones, y creación de direcciones, de forma similar al caso anteriormente analizado.

*“Entonces por eso quería reforzar con esa última reflexión que los modelos hoy, en un mundo tan dinámico, se empiezan a relativizar y hay que tener mucho más espacio para nuevas respuestas en todos los ámbitos, tanto en los de innovación de transferencia tecnológica, investigación y también de la educación”. (Rector)*

Desde el nivel central luego de un análisis de la trayectoria en aseguramiento de calidad con las diferentes acciones y dispositivos que han ido construyendo, se identifica la necesidad de estructuración y articulación a un sistema más integral, lo que se traduce en la creación de una Dirección General de Aseguramiento de la Calidad y Planificación en 2020, conformada por los Departamentos de Análisis Institucional, Acreditación, Gestión de Calidad, Planificación y Proyectos Estratégicos y Desarrollo de Infraestructura.

Representa una nueva estructura orgánica a cargo de un Director dependiente del Rector, para coordinar los procesos que se desarrollan en este ámbito en todos sus niveles, campus y sedes desde un enfoque de gestión de procesos.

Los lineamientos de esta nueva estructura se definen y formalizan en una Política de la Calidad cuyos resultados están dirigidos a la comunidad universitaria, en tanto principal usuario como a sus stakeholders (egresados, empleadores, instituciones en convenio y otros actores clave).

La política sistematiza una estrategia y trayectoria desarrollada desde el 2015, que plantea el aseguramiento de la calidad desde una mirada sistémica de procesos, para instalar una cultura de evaluación.

A ello se suma el diseño e inicio de la implementación del Sistema Integrado de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) en 2018, que permite nutrir dichos procesos. Se trata de un dispositivo para el aseguramiento de la calidad, que pueda integrar en un sistema las acciones de control de gestión del plan estratégico de las unidades y todo lo relacionado con medición, desempeño e indicadores de gestión.

*“Una cultura adecuada, y en el caso nuestro la cultura de la evaluación de la calidad es el más complejo de todos los desafíos estratégicos. Introducir a una comunidad académica, en el caso de las universidades públicas, la cultura de la calidad, de la evaluación es quizás la tarea más difícil que tiene toda autoridad que pretende ejercer un liderazgo en su institución”. (Rector)*

La instalación de la nueva estructura es liderada a nivel colegiado con el objetivo que se impregne en la cultura organizacional, y se puedan articular las diferentes áreas. En este sentido, la calidad es *“parte de una visión estratégica de la universidad de forma permanente”*.

*“de ahí viene el consejo académico quien mandata a, en este caso, a mí en ese momento, para que lidere en el proceso de reestructuración como coordinadora general y en la prorectoría, aparte de relaciones internacionales” (C3)*

### **Caracterización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad**

El sistema de aseguramiento de calidad, del caso abordado, se despliega mediante una Política de Calidad, propone una cultura de calidad que incentive la revisión, análisis, y mejoramiento continuo de los procesos académicos y operativos. Con ella se busca contribuir al cumplimiento de la misión y visión institucional. En este sentido se definen tres ejes orientadores de la calidad; la política, el sistema y las personas. Reconociendo a las personas como impulsores del mejoramiento continuo.

La política define un sistema de gestión que propone una mirada sistémica de los procesos que se desarrollan en la Universidad con énfasis en la mejora continua del quehacer institucional.

Apunta a la participación de la comunidad académica, la responsabilidad, innovación y evaluación permanente con el objetivo principal de “fortalecer la cultura de la calidad” en la institución.

Como objetivos específicos la política busca “contribuir al cumplimiento de la misión; de fomentar la autoevaluación como una práctica en todos los procesos del quehacer institucional; de promover la participación de las personas y el desarrollo de sus capacidades para una eficaz contribución a la mejora continua; y finalmente, de establecer mecanismo de evaluación que permitan retroalimentar los procesos institucionales”.

En ella se define una metodología de gestión de procesos, con los instrumentos necesarios para su implementación.

*“La ruta del aseguramiento de la calidad parte con una política de la calidad, de la cual se desarrolla un sistema que debe ser gestionado y después controlado”. (Rector)*

Se trata de un enfoque de aseguramiento basado en la gestión de estilo más bien gerencial, lo que resulta innovador respecto de los dos casos anteriores. Por otra parte, se define que la gestión de procesos considera todas las actividades que realizan las unidades académicas y administrativas.

Al tener mapeadas todas las actividades, el foco se centra en el logro de resultados esperados y la identificación de variables que afecten el cumplimiento de los objetivos y que deban ser modificadas.

Desde una lógica gerencial, que espera contribuir al desarrollo de la misión de la organización y la “satisfacción de los grupos de interés”. Al individualizar cada una de las actividades se identifican los recursos y actividades interrelacionadas, para ellos se propone la reflexión sobre la forma en que las actividades se desarrollan con foco en la mejora continua.

La institución ha comenzado a desarrollar el sistema de modelamiento de procesos desde el año 2009, habiendo modelado 140 procesos al 2019. En 2020 se propone una nueva metodología por lo que se actualizarán estos casos.

Este sistema permite graficar los principales procesos de la institución y desagregarlos en subprocesos. Como resultado se obtiene un mapa de procesos corporativos dinámico, y flexible que se adapta a las estrategias de la institución, Al mismo tiempo presenta diferentes niveles: mapa de procesos, macroprocesos, procesos, subprocesos y procedimientos.

De acuerdo a la política “este modelo agrega valor, puesto que identifica, agrupa, estructura e interrelaciona las actividades en procesos ofreciendo una visión global de la Institución”.

Para el levantamiento de los procesos se propone una metodología de trabajo con reuniones periódicas entre el equipo de Gestión de Calidad y la Unidad Académica o administrativa según sea el proceso a modelar.

El equipo de gestión modera estas reuniones con el fin de levantar la información y revisar los avances. Un coordinador organiza las actividades y provee los instrumentos, además de sistematizar la información, registrar las evidencias.

Las instancias, consideran la participación de los diferentes actores involucrados en un trabajo colaborativo y con mirada sistémica. Se realiza un trabajo de evaluación de las actividades y resultados.

“Para la realización del trabajo se ha definido una metodología que busca, en primer lugar, establecer el contexto del área o unidad para identificar los principales procesos y procedimientos, posteriormente se caracterizan los atributos y elementos peculiares del proceso y se desarrolla la respectiva diagramación en una notación ampliamente reconocida y válida en el ámbito de la gestión de procesos. Una vez finalizadas las etapas anteriores, se establece una instancia para la mejora continua y el proceso es difundido y resguardado para su revisión y uso” (Unidad de Gestión de Calidad).

La integración de la gestión de procesos en el aseguramiento de calidad representa un cambio en la estructura organizacional de la institución importante, que no se observa aún incorporada del todo, a nivel de la cultura organizacional, de acuerdo a las declaraciones tendría una orientación diferente a las creencias existentes sobre aseguramiento de calidad, ligado a los procesos de autoevaluación-acreditación.

*“el año 2018, la estructura era siguiente estaba investigación, posgrado, acreditación institucional se llamaba en esa época, y en la acreditación teníamos un área de pregrado y otra de posgrado y esas dos o tres personas que trabajan en posgrados eran los que*



*llevaban a cargo las fechas, los hilos conductores, ellos subían los documentos (a CNA), ellos se llevaban toda la responsabilidad, pero por supuesto que los documentos todos los revisaban*

*Entonces, en la escuela, o sea, todo eso se fue a prorectoría y ahora en este último cambio esta todo en gestión de calidad y quedaron como aseguramiento de la calidad como un solo ítem de gestión de procesos” (C3)*

Los recientes cambios, derivan en un desacoplamiento del tema de calidad entre el área académica y el nivel central encargado de la gestión. Por un lado son especialistas de un sistema que proviene del ámbito que resulta lejano al mundo académico (a excepción de aquellas carreras de formación en gestión), en términos del lenguaje, conceptos y lógicas de trabajo o tipos de indicadores.

*“Cada indicador que concibamos en el sistema responde a muchas interrogantes y naturalmente esas no siempre se explican exclusivamente por las cifras” (C3)*

De acuerdo a la entrevistada, resulta necesario articular e integrar en los procesos autoevaluativos, otras dimensiones, de manera de entregar una visión más integral del AC. Si bien Gestión de Calidad entrega retroalimentación a las carreras o programas respecto del proceso modelado, se requiere considerar otras dimensiones para el proceso de autoevaluación y mejora, como lo es por ejemplo la experiencia del estudiante en sus procesos formativo, los aprendizajes y competencias adquiridas.

*“Bueno, se tomaron otras decisiones y juntaron aseguramiento de la calidad con gestión de la calidad, cosa que para mí, no es que no corresponda, pero tienen distintas orientaciones, o sea, puede que estén juntas y gestión de la calidad se basa solo en indicadores. Nos da por supuesto retroalimentación para cada carrera, para cada facultad, pero en aseguramiento de la calidad esto va mucho más allá porque era tomar desde el alumno desde antes que ingresará y hacerle todo su seguimiento de cómo va adquiriendo los resultados”. (C3).*

En este sentido se está trabajando en un sistema integral de aseguramiento de la calidad (SIAC) que integrará diferentes instrumentos y dispositivos de manera más global y articulará las diferentes áreas de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad y Planificación. Hasta el momento, se aprecia que los mecanismos e instrumentos de autorregulación se desarrollan de manera independiente según cada departamento. Por otro lado, los procesos de autoevaluación institucional, de carreras y programas, se desarrollan al seno de la acreditación, donde se maneja un lenguaje y procedimientos que resultan más familiares a las unidades académicas, dada la larga trayectoria en acreditación.

Según se definió en el Plan de Mejoramiento Institucional de la acreditación anterior, la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad, en el año 2019 comienza a desarrollar un modelo de gobernanza de datos (GD), “Sistema de información Corporativo”, ya que en ese momento se disponía de una gestión informal de datos, actualmente ya se cuenta con un cuadro de mando con la información de investigación y pregrado. A futuro, se integrará postgrado, relaciones internacionales, vinculación con el medio, innovación y gestión.

Este modelo de GD busca entregar información para mejorar el proceso de toma de decisiones y la gestión basada en evidencia, como también nutrir al Sistema Integral de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) disponiendo de indicadores en la plataforma.

En la misma línea la Dirección de Análisis institucional, tiene la misión de entregar información para la toma de decisiones y la mejora continua, “de efectuar diagnósticos internos y externos”, además de evaluar la efectividad de distintas políticas y la pertinencia de los instrumentos que se utilizan para la gestión estratégica institucional. Actualmente diferentes unidades se encargan de generar y resguardar información por lo cual debe avanzar en un desarrollo más integral. La áreas de análisis donde se genera información son: la docencia de pregrado y postgrado, la investigación y estudios de comparación.

“Los principales resultados comunicados son: estudios referentes a la Prueba de Selección Universitaria (PSU); estudio estadístico sobre estudiantes potenciales, distribución geográfica de estudiantes y tendencias del proceso de selección universitaria; estudio de deserción y eliminación de alumnos por cohorte y carrera, con la respectiva caracterización; estudio de brecha ingreso, de egreso y titulación de alumnos por cohorte y carrera y estudios estadísticos de Financiamiento Público nacional.” (Web Universidad)

En este sentido el sistema de gobernanza se perfila desde una lógica más bien vertical, con enfoques de calidad principalmente impulsados por el rector. Durante su periodo se ha preocupado de instalar las capacidades y una cultura de calidad en la Universidad, invirtiendo en la formación de los profesionales a cargo de estos procesos, en momentos que recién comenzaban a instalarse estos temas en el ámbito de la gestión universitaria.

*“Ahora, él es bien vertical (...), pero ahora se va y ahora cambia todo, cambia la visión y va a depender mucho de quien salga. Pero, yo encuentro que independiente de eso quien este a la cabeza de una universidad si debiese buscar orientarse, por lo menos en los temas de aseguramiento de la calidad, a todas las nuevas generaciones hay que instruirlos, por ejemplo lo que hizo, tú ves al menos ocho directivos los hizo en la época del curso iglú, a mí me toco el 2001, el 2002 nos mandó a estudiar el curso y ahí conocimos a expertos, hablamos de aseguramiento de la calidad, vimos otras universidades, conversamos con otra gente, una visión de formación”.(C3)*

Actualmente la Universidad se encuentra viviendo un proceso de renovación de los profesionales, en donde el recambio generacional pone en riesgo las transferencias de las prácticas en aseguramiento de calidad y en consecuencia la cultura instalada hasta el momento. Por lo que según la entrevistada, es necesario formar a los nuevos profesionales en los procesos de aseguramiento de calidad.

*“la universidad se renueva en edad, está mucho más joven y mucha gente está jubilando y esas personas que están retirándose son muchas de las que fueron formadas y se tienen que ir, entonces hay que formar a los más jóvenes en calidad, en aseguramiento de la calidad, además de que sean ingenieros, médicos, lo que sea, independiente porque desde esa mirada ellos van a poder mantener un enfoque”.*

Por otra parte se plantea el desafío, de cómo transmitir la cultura que se venía desarrollando desde una estructura jerárquica, a una generación que viene con nuevos enfoques sobre el trabajo, y por ende una orientación que le es propia.

*“es una cultura de aseguramiento de la calidad, yo creo que la universidad la tiene, pero han ingresado muchas personas, colegas, doctores muy jóvenes y obviamente ellos ven la realidad actual que hay que publicar mucho, ojalá hagan pocas clases de pregrado, pero el tema de aseguramiento de la calidad cómo se transmite y eso tiene que partir de las facultades” (C3)*

Resulta probable, según señala la literatura, que los cambios generacionales modelen nuevas temáticas, y tendencias dentro de la organización (López, 2013). De tal forma que se adecúen determinadas prácticas, en base a orientaciones propias de la nueva generación, generando cambios en la cultura organizacional. (Saunders, 1991; en López 2013) En este sentido, la entrevistada observa importante explicitar los objetivos y promover la reflexión al respecto.

*“por ejemplo viene la cuarta acreditación de agronomía, tres veces hemos sacado siete años y claro yo los voy a ayudar, ahora ustedes tienen que escribir porque yo en un tiempo más me voy a retirar y yo los acompaño, pero tiene que haber una discusión, porque antes, al inicio, era de la idea que hay que contratar a alguien, es que eso no lo entienden y eso en muchas universidades pasa, entienden que hay que contratar a una persona” (C3).*

### **Orientación hacia las demandas externas de Acreditación Institucional y nuevos estándares**

Para el Rector de la Universidad, la acreditación de las instituciones ha orientado a una reorganización de las estructuras de los programas y carreras. Así como comprender la calidad desde un enfoque de eficacia. En este sentido la casa de estudios se ha adaptado bajo estos criterios implementando una política de aseguramiento de calidad con un enfoque en gestión de procesos orientado a resultados

*“El efecto de la acreditación en las instituciones ha sido en primer lugar el ordenamiento estructural de programas y de productos, la calidad es valorada y exhibida como muestra de eficacia. La Universidad se ha ido adaptando estructuralmente al proceso de aseguramiento de la calidad. El implementar una política de aseguramiento de la calidad; análisis, cumplimiento de estándares, objetivos, aceptados institucionalmente, hace mirar la cultura global de la calidad, no solamente autorreferente si no hecha sobre la base de criterios internacionales. Un enfoque más centrado en resultados que procesos, un tema que cuesta mucho hacer entender a las universidades, donde hay herramientas de medición y de gestión” (Rector).*

Por otra parte, el Rector considera que entre los beneficios que ha generado la Acreditación con sus indicaciones, se encuentran los procesos de autoevaluación, los cuales representan un aporte en términos de autoconocimiento además que contribuyen a focalizar las acciones y la gestión de los recursos desde una mirada estratégica. Lo cual ha generado un cambio cultural en términos de la actitud que los diferentes actores involucrados tienen frente al tema de la calidad.

*“también permite la introspección, el autoconocimiento institucional y la autoevaluación, además, contribuye a focalizar tareas, asignar recursos, elaborar estratégicas, hay un cambio de actitud interna acerca de la calidad y hacia la optimización de recursos” (Rector).*

Otro beneficio que observa el Rector es a nivel de la reputación que otorga la acreditación, posicionando a la institución tanto a nivel nacional como internacional.

*“Como beneficio externo, la acreditación otorga posicionamiento a la institución, validación de sus programas y carreras, mayor acceso a convenios, y su internacionalización. Decir que está acreditada o no ayuda mucho en esto, entre tantos otros elementos que han sido importantes como efectos finales del proceso” (C3).*

La adherencia voluntaria a los procesos de acreditación, así como las adecuaciones implementadas en función del nuevo marco evaluativo, con miras a la consolidación de SIAC, estaría definiendo ciertas características de la cultura evaluativa de la Universidad y de su estructura organizacional.

#### **XIV. Análisis comparativo de casos**

La trayectoria en aseguramiento de calidad en casos estudiados se encuentra asociada a la adhesión voluntaria y temprana a los procesos de acreditación institucional piloto implementados en 2004. En los relatos, se relaciona el inicio de procesos de aseguramiento de calidad o los procesos de autoevaluación con acreditación institucional, de carrera o programa. Un caso inicia incluso con anterioridad en el año 2000 con el Consejo de Rectores Europeos. Resulta interesante, ya que con ello adhiere a los estándares del Marco Común Europeo.

También para todos los casos, los procesos de autoevaluación forman parte de los sistemas o mecanismos de aseguramiento de calidad, entendido como una reflexión periódica y necesaria respecto del quehacer institucional en sus distintas dimensiones, lo que permite levantar un diagnóstico e implementar mejoras.

Varía en mayor o menor medida, el protagonismo y centralidad del proceso dentro de la estructura de cada modelo. En un caso tiene un rol central y articulador de las instancias de aseguramiento de calidad, en otros es uno de los principales componentes de su sistema o bien como en el tercer caso, es parte de la gestión de procesos.

Para los tres casos estudiados, los sistemas de aseguramiento se estructuran de acuerdo al cumplimiento de la misión (ver anexo 3), de sus objetivos estratégicos, y su proyecto formativo. En este sentido los sistemas se organizan de forma diversa, con diferentes énfasis y articulación entre las diferentes unidades y áreas de desarrollo.

Para la casa de estudios donde la misión se orienta por ejemplo al valor público, la “integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura constituyen”, los procesos de aseguramiento de calidad se presentan de manera más descentralizada y participativa, vinculando en mayor medida al cuerpo académico.

En el segundo caso, en que el proceso de planificación estratégica se conecta a un proceso de autoevaluación, la participación de la figura del Consejo de Facultad articula las políticas y objetivos estratégicos entre el nivel institucional y local. Así también, las direcciones de las áreas académicas son responsables del aseguramiento de calidad a nivel local, quienes reciben el apoyo y acompañamiento desde la Dirección de Aseguramiento de Calidad, de manera que esta logra vincularse con las prácticas y procesos formativos.

El tercer caso, desde el enfoque de la gestión de procesos monitorea las actividades y desarrollo de las áreas, lo que por un lado permite levantar buenas prácticas y el desarrollo del aprendizaje institucional. Por otro lado, se asume que la metodología de modelamiento de los procesos operativiza las instancias de reunión, desde una lógica de levantamiento de información y construcción de indicadores.

La tabla a continuación ilustra la trayectoria en acreditación y por ende en procesos de autoevaluación que han llevado a cabo las universidades, a nivel institucional como de pre y post grado. Lo que evidencia el volumen de trabajo que significa para los equipos que participan del proceso.

**Tabla 6.** Trayectoria en acreditación y autoevaluación de los casos de estudio.

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Trayectoria en Acreditación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2004-2011 CNAP</li> <li>• 2011-2018 CNA</li> <li>• 2018-2025 CNA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2004-2008 CNAP</li> <li>• 2008-2013 CNA</li> <li>• 2013-2018 CNA</li> <li>• 2018-2024 CNA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2000-2004 Rectores Europeos.</li> <li>• 2004-2009 CNAP</li> <li>• 2009-2014 CNA</li> <li>• 2014-2019 CNA</li> <li>• 2019-2025 CNA</li> </ul>
Cantidad de Programas de Postgrado Acreditados	40/41 <sup>9</sup> Doctorados 89 /112 <sup>10</sup> Magíster 26/83 <sup>10</sup> EEMM	6/7 Doctorados 8/20Magíster <sup>62</sup> 1 Magíster con acreditación internacional	8/8 Doctorados 19/19 Magíster ¾ EE Odontológicas
Carreras Acreditadas <sup>63</sup>	35/76 8 carreras con acreditación internacional	26/30	16 /41
Área encargada de acreditación	Comisión de Autoevaluación Institucional (órgano colegiado)	Dirección de Aseguramiento de la Calidad	Dirección General de aseguramiento de la Calidad y Planificación
Estructura/ Dotación (personas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad de Autoevaluación Acreditación y Calidad (3)</li> <li>• Unidad de Aseguramiento de la Calidad del Departamento de Postgrado y Postítulo (3)</li> <li>• Unidad de Análisis Institucional y Datos (2)</li> <li>• Comisión Superior de Autoevaluación Institucional (13)</li> <li>• Consejo de Evaluación (7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirección de Aseguramiento de la Calidad Formativa (5)</li> <li>• Dirección de Aseguramiento de la Calidad Institucional (2)</li> <li>• Dirección de Análisis Institucional (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Análisis Institucional (3)</li> <li>• Departamento de Acreditación (5)</li> <li>• Departamento de Gestión de Calidad (4)</li> <li>• Departamento de Planificación y Proyectos Estratégicos (3)</li> <li>• Departamento de Desarrollo e infraestructura (8)</li> </ul>
Año creación de la Dirección	2017 (Reglamento de Autoevaluación Institucional)	2021	2020

Fuente: elaboración propia.

Si bien la acreditación no es sinónimo de aseguramiento de calidad, representa un proceso de regulación y evaluación externa destinada a verificar el cumplimiento de los estándares y criterios

<sup>62</sup> 1° Programa en proceso de evaluación

<sup>63</sup> Considera carrera con acreditación obligatoria de acuerdo Ley N°21091 y con acreditación voluntaria con Agencia Externa hasta 2021. La nueva ley, estableció la acreditación obligatoria de las carreras de Medicina, Odontología y Pedagogía y se suspendió la acreditación voluntaria de programas de pregrado hasta diciembre de 2024. En este contexto las Universidades, han implementado mecanismos similares de verificación externa como la acreditación internacional o la certificación de calidad con agencias nacionales.

definidos en su marco evaluativo. Basa su juicio sobre los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación. Estos procesos requieren la coordinación con diferentes instancias y equipos de trabajo, y se nutre de gran cantidad de información que debe ser digerida y analizada en base a una reflexión conjunta de quienes participan.

En consecuencia, en todos los casos presentados, la acreditación como está planteada ha tenido efectos sobre las estructuras organizacionales de las universidades, con la incorporación de especialistas en el tema, que puedan apoyar técnicamente a las unidades académicas, y absorban parte de la carga operativa de estos procesos.

También se han generado cambios a nivel de la cultura organizacional, al incorporar nuevas rutinas y formas de trabajo, tanto a nivel local de las unidades académicas y facultades como a nivel institucional, que se traduce en el manejo de nuevos códigos y lenguaje a partir de una mirada desde la gestión, introduciendo nuevos marcos comprensivos respecto del trabajo académico, la implicancias del diseño curricular en el tiempo de permanencia de los estudiantes, o conceptualizaciones respecto del perfil de ingreso y egreso entre otras áreas que conciernen a los modelos formativos.

*“La carga de trabajo es muy significativa, se empieza a efectuar con años de anticipación y sobre lo cual uno debe estar consciente en todo momento del quehacer institucional de que tenemos que estar dando la fe pública de que estamos haciendo lo que decimos hacer y que lo estamos haciendo bien” (C1)*

En esta línea, todas las instituciones han desarrollado sistemas integrales de información, o gestión de datos, donde el área de Análisis Institucional juega un rol clave, para el monitoreo y seguimiento del desarrollo de los programas y carreras, como de experiencia formativa del estudiante, y la labor docente traducido a indicadores de gestión.

De tal forma se evidencia en todos los casos cómo la política pública ha orientado el funcionamiento de la Universidad. La acreditación se ha integrado como objetivo dentro de los planes de desarrollo institucional o en la planificación anual de la institución y la planificación del presupuesto.

Las estructuras organizacionales desarrolladas en torno a los procesos de aseguramiento de calidad y acreditación han crecido en complejidad y tamaño, según se observa en los modelos que utilizan en los casos.

Este crecimiento del área de aseguramiento de calidad si bien responde a las necesidades de articulación, o un cambio orgánico, para los casos 2 y 3 se traduce en una nueva estructura centralizada que alberga diferentes departamentos o direcciones que trabajan de manera independiente. En contraste con el caso 1, en donde las unidades y comisiones, no dependen de una misma dirección y se articulan en torno al proceso de autoevaluación, definido en una política que regula el adecuado funcionamiento.

Por otra parte, de acuerdo a las entrevistas, los equipos directivos a nivel central ya han comenzado a analizar los nuevos estándares, y reflexionar sobre sus alcances, identificando elementos coincidentes con su gestión y estrategias de adaptación de lo que se está realizando, para resguardar la autonomía.

*“Hoy día, el gobierno universitario está mucho más incidido por instancias públicas que van regulando y acotando su autonomía, por este tipo de cosas. Es un problema sistémico, no solo de la acreditación, pero dado ese contexto es que efectivamente es muy difícil ser indiferente a que estos criterios no solo inciden en las reflexiones de las universidades.*

*(...), la política pública define un estándar de bien público y uno como entidad regulada tiene que de alguna forma empezar a adherir a eso para contribuir al sistema. Pero no solo eso, no es solo para cumplir, no es solo táctico digamos. La universidad se rige por un fuerte complemento de autonomía” (C2).*

En este sentido, se observa en algunos casos, una reorganización de ciertas estructuras o estrategias previa a la implementación de los nuevos estándares, producto de la política educativa.

Ello se refleja a partir de la revisión de la documentación de los casos, se identifican como fundamentación de diferentes acciones, “La nueva Ley de Educación Superior, N°21091”. Como es la creación del Sistema Integral de Aseguramiento de la Calidad del tercer caso, en función de la nueva dimensión de Aseguramiento de Calidad en los nuevos estándares. Así como los nuevos procesos de certificación alternativa o acreditación internacional del primer caso, dada por la suspensión de la acreditación voluntaria de programas de pregrado hasta diciembre de 2024.

En esta línea se presentan inquietudes o comentarios, respecto de las nuevas dimensiones que los estándares proponen, como Aseguramiento de la Calidad, Vinculación con el medio e Investigación Creación e Innovación, con la pretensión de complejizar el sistema.

*“El área del aseguramiento de la calidad, ya como una dimensión de la acreditación propiamente tal con su con sus criterios y estándares propios ya no está así como invisibilizada que tenía que existir para que todo esto funcionara, no aquí hay unos requisitos básicos que esto debe cumplir” (C1)*

En la discusión también emerge el tema si el modelo considera la diversidad de universidades, frente a lo cual se presentan opiniones divergentes, ya que por un lado se plantea que los nuevos estándares propuestos son lo suficientemente flexibles para incorporar la diversidad de las instituciones, y respetar la autonomía, si bien se reconoce que para lograr un nivel de acreditación básica se deben cumplir una serie de criterios.

*“Si, hasta el momento yo pienso que estos criterios todavía no ponen en riesgo la esencia de la autonomía de los proyectos intelectuales y vocacionales y la diversidad de la universidad. Todavía, tal cual como fueron aprobados, hay espacio para que esto siga manteniéndose. Si altera algunas cosas pero normativas, de temas que yo veo como más evidentes, como el aseguramiento de la calidad y de sistemas de vinculación y otro que también conozco harto, innovación”. (C2)*

Por otro lado se afirma que el modelo apunta hacia la complejidad de las instituciones, al crear la dimensión de investigación e innovación, lo que afectaría la diversidad de Universidades especialistas en determinadas áreas.

*“ la mayoría de universidades que están en esto, son como 15 universidades estatales y también privadas, empezaron hace 10 años, nosotros empezamos tarde, o sea, nosotros vamos a la cola en esta agenda de innovación, pero ahora la CNA dice: “hay que hacer innovación e investigación” y chuta yo digo: “que le queda a una universidad humanista*

*así como la Alberto Hurtado”, o sea, ellos si pueden desarrollar investigación, pero para sacar innovación, por ejemplo, tienes que tener facultades fuertes en áreas duras, en ingenierías, en arquitectura, en biomedicina, o sea, tu no haces una agenda relevante de innovación desde sociología, lamentablemente. ¿Cómo hace eso una universidad inmediatamente? No, la dejaste desaventajada ¿cierto?”*

*Lo mismo creación, una universidad que no tiene arte, que no tiene literatura, nuevamente un poco se premia a las universidades complejas, con todas las disciplinas, con todos los ciclos, con todas las cuestiones.*

*Finalmente, para ir avanzando hacia mejores niveles de certificación, el modelo hace tiempo atrás ya definió que todas las universidades tienen que ir transformándose hacia universidades complejas. Por eso tú ves universidades que no tienen suficiente prestigio y están sacando doctorados, porque ese es el criterio, ser una universidad compleja” (C2).*

En líneas generales, el marco evaluativo definido por los nuevos estándares y criterios para la acreditación, desde su publicación oficial, ha sido ya analizado por los gobiernos universitarios de los casos seleccionados, derivando en reflexiones conjuntas e incorporándolo como marco de referencia para la toma de decisiones y acciones de mejora previo a su entrada en vigencia.

## **XV. Conclusiones**

Los nuevos estándares definidos por el organismo acreditador han introducido nuevas dimensiones respecto de los criterios que actualmente se utilizan. De acuerdo a las entrevistas desarrolladas, la dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad es aquella que más discusión ha generado, siendo uno de los temas centrales que emerge al estar estrechamente conectada al proceso de acreditación. Se declara principalmente el temor por mayor instrumentalización de los procesos de autoevaluación y acreditación, con prácticas que se estandarizan como estrategias de aseguramiento orientadas al cumplimiento.

Así también se observa que el crecimiento y desarrollo de estructuras especialistas en calidad genera su progresivo desacoplamiento del área académica. Actualmente en los casos estudiados nacionales, así como los internacionales, se identifica que las casas de estudio cuentan con Direcciones, Departamentos o Unidades con profesionales del aseguramiento de la calidad y acreditación, que han absorbido gran parte de la tarea operativa de los procesos, liberando a los académicos de esta carga. Con la introducción de la Ley 21.091 en 2018, ello se ha traducido en nuevas estructuras que adquieren la misma relevancia de una vicerrectoría dependiente de las altas esferas jerárquicas del nivel institucional.

De hecho, los nuevos estándares proponen, para la Dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad, la exigencia en el nivel básico de “un sistema interno de aseguramiento de la calidad” a nivel institucional, con una política interna y los responsables de su implementación. Si se analiza el nuevo marco evaluativo, se observa que los mecanismos de evaluación institucional y los sistemas de información para el monitoreo del desempeño que se exigen para el nivel 1 y 2, se deben desarrollar en función del “cumplimiento de los criterios y estándares definidos”. Es decir,



los procesos de aseguramiento de calidad orientan hacia un enfoque del cumplimiento de estos estándares:

“Nivel 1: La universidad recoge y procesa información acerca de los resultados de su desempeño, en cuanto al **cumplimiento de los criterios y estándares** definidos en este documento, para todas las dimensiones y en sus políticas internas, y los utiliza para identificar áreas a mejorar.

Nivel 2: La universidad cuenta con mecanismos formalizados y sistemas de información que le permiten gestionar internamente la calidad **para avanzar en el cumplimiento de los criterios y estándares**, y enriquecerlos desde su proyecto” (CNA, p.11, 2021).

En consecuencia, se define que los estándares y criterios de calidad son los que guían el funcionamiento de la organización, en la medida que se le exige asegurar mediante mecanismos internos su cumplimiento, para lo cual se encontrará monitoreado y evaluado desde el nivel institucional mediante un sistema de aseguramiento de la calidad interna.

En base al análisis de casos extranjeros, se evidencia que es el enfoque de los marcos evaluativos y sus referentes los que proyectan los procesos de la organización en función del cumplimiento de los estándares definidos y de este modo, dichos referentes orientan los aprendizajes organizacionales.

El sistema mexicano, se desarrolla desde un enfoque de calidad, que considera la diversidad y equidad como criterios transversales de la evaluación, así como la pertinencia, idoneidad, eficacia y eficiencia. Criterios que dirigen la evaluación hacia los procesos internos e identitarios de la institución por ende con énfasis en la autoevaluación. SINAES en Brasil, declaran los énfasis en los procesos internos de la institución; en la mejora, la eficiencia, efectividad institucional, así como en la autonomía.

Entre las universidades estudiadas se pueden observar modelos de aseguramiento de calidad variados y de larga trayectoria, que se han ido consolidando en relación a sus experiencias de acreditación, autoevaluación y planificación estratégica. Su instalación considera diferentes formas de combinar y adecuar los criterios de acreditación externos en relación con sus características propias.

De acuerdo a lo planteado en el capítulo XI Conceptualización de los SAC internos, Elken (2020) identifica tres estilos de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad que se definen a partir de la forma de combinar estándares externos y características institucionales locales: adherirse a las normas y enfocarse en el cumplimiento de los estándares, desarrollar un liderazgo estratégico que busca un equilibrio entre el marco regulatorio de la política y la mejora continua de la calidad local, y aquellos que enfocan sus estrategias para dar respuesta a las demandas sociales y del entorno.

En los casos estudiados, esto se traduce en distintas variaciones a nivel de la estructura organizacional de los sistemas, un caso por ejemplo, se presenta más descentralizado, con la participación de comisiones representantes del cuerpo académico. Donde no se identifica una estructura jerárquica que los articule, es decir, no hay una misma dirección bajo la cual se desarrollen, sino que las diferentes unidades son dependientes del área académica que les corresponde (Pre y postgrado e institucional), y una comisión a cargo de la autoevaluación

institucional se encuentra integrada por miembros del cuerpo de académicos de la Universidad. Cada comisión o unidad funcionan a nivel local y se articulan mediante el proceso de autoevaluación definido en su política. Otros casos son más centralizados y se estructuran bajo una dirección dependiente de la rectoría. Estas últimas direcciones se han conformado recientemente, bajo el marco legal de la nueva Ley.

En todos los casos había conciencia de las exigencias externas definidas por la Comisión nacional de acreditación y se reconoce la adecuación de estas demandas en el sistema interno, al reorganizar y articular unidades ya existentes bajo una nueva fisionomía, y desarrollar o adecuar nuevos sistemas de aseguramiento de calidad.

El primer caso, ha desarrollado una forma orientada a responder a las demandas del entorno con foco en la mejora continua, según se declara en el reglamento de autoevaluación. De manera que se concentra en la evaluación de sus procesos internos, con un declarado foco en la formación de excelencia y el dar respuestas a las demandas sociales. El segundo caso se presenta como un liderazgo estratégico que busca el equilibrio entre las exigencias de la política educativa y su misión interna. El tercer caso, también se presenta como un liderazgo estratégico, bajo un enfoque de gobierno gerencial orientado a resultados, utilizando una estrategia de evaluación de gestión de procesos que busca responder y cumplir con los estándares.

De acuerdo a Elken (2020) y Scharager (2018) una fuerte influencia gerencial, ´puede derivar en un desacoplamiento del aseguramiento de calidad dentro la organización respecto de las demás áreas de desarrollo, “donde un sistema de calidad formalizado, jerárquico y estandarizado adquiere vida propia” (Elken et Al, p.47, 2020). La distinción entre el enfocarse al cumplimiento de estándares externos y el implementar una visión más estratégica que mapea las necesidades del entorno, puede diluirse, cuando el liderazgo institucional se involucra mucho en el proceso. Ya que tenderá a priorizar las estrategias en función del cumplimiento de las exigencias externas, problemas como la deserción, tiempos de permanencia y graduación se convierten en indicadores clave de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. El enfoque de calidad de estos sistemas se reduce y se vuelven invisibles prácticas innovadoras que se desarrollan en la formación que se entrega, o elementos más cualitativos ligados a la cultura académica que enriquecen la identidad del sistema. Se pierden de vista los beneficiarios finales y la mejora de la calidad de la oferta educativa.

Los hallazgos indican que el enfoque de gestión y eficiencia ha ido impregnando los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad. El desarrollo de estas metodologías aplica un fuerte peso a los roles, rutinas y procedimientos para el adecuado funcionamiento y que al estar enfocadas al cumplimiento de estándares se arriesgan a la homogenización de las estrategias de mejora desarrolladas en los niveles locales de las unidades académicas. Cabe entonces la pregunta, si la instalación de determinadas maneras de llevar las prácticas para el cumplimiento de exigencias externas puede definirse como la consolidación de una cultura de calidad, según se indica en el “nivel 3” del criterio 9, gestión y resultados de la calidad (CNA, p.11, 2021).

Por otra parte, se evidencia que es necesario la participación de las direcciones que intencione y validen los planes de mejora para su seguimiento e implementación y potencie los procesos de autoevaluación. Los casos con un modelo más estratégicos buscan el equilibrio entre resguardar

la propia autonomía y adecuarse al marco normativo, desde un proceso reflexivo y crítico, que los enfrenta a la tensión de “hasta dónde ceder sin perder de vista el proyecto intelectual”.

En estos casos, los procesos de autoevaluación son medulares en la estructura de sus modelos de aseguramiento, así como la participación e involucramiento de los niveles locales a través de sus facultades y cuerpo académico en la toma de decisiones. De hecho, todos los actores entrevistados, tantos expertos como representantes de los casos, concuerdan en los aspectos positivos de los sistemas de acreditación en relación a los beneficios que ha traído para el sistema de educación superior, los procesos de autoevaluación. Estos representan instancias reflexivas, de aprendizaje institucional, que, en función de su diseño e implementación, orientan a la mejora de los sistemas.

La implementación de los mecanismos de autoevaluación ha permitido mayor conciencia de los procesos y actividades, consecuentemente el desarrollo de acciones de mejora como las estructuras organizativas necesarias para la entrega de una oferta formativa de calidad como unidades de desarrollo curricular, adecuaciones o rediseño de los planes de estudio, entre otros.

Las etapas que plantea el proceso de autoevaluación consideran el levantamiento de información necesaria para la evaluación de los procesos en función de los criterios definidos. Esta etapa en un inicio ha presentado múltiples dificultades, debido a que la información no se encontraba organizada y disponible fácilmente, lo que significaba una gran carga de trabajo.

En este sentido, todas las universidades estudiadas, han desarrollado sistemas integrales de información que proveen datos sobre la trayectoria del estudiante en su ciclo formativo, las diferentes versiones de los planes de estudio, disponibilidad de resultados de encuestas. La autoevaluación en este sentido ha tenido un impacto considerable a nivel de las estructuras de gestión de la información y plataformas, actualizando los datos y procurando su distribución.

Las prácticas periódicas de autoevaluación han permeado también en la cultura organizacional, nuevos marcos comprensivos desde una lógica de la gestión y eficiencia enfocada en resultados en cuanto a las mejoras a partir de los planes de mejoramiento o desarrollo. Según se planteó en capítulos anteriores, estos procesos exigen el manejo de conceptos e instrumentos específicos de la gestión.

Por otra parte al tratarse de instancias reflexivas y de participación colectiva, son procesos que permiten el aprendizaje organizacional desde la experiencia y sus prácticas, desde esta lógica se puede avanzar hacia una cultura de la calidad, según se exige en el nivel 3 de estándar de “Gestión y resultados del aseguramiento de la calidad”, lo que desde esta perspectiva se pone en riesgo bajo el enfoque de cumplimiento de estándares, limitando el horizonte de posibilidades hacia otras concepciones de aseguramiento de calidad.

En esta línea si se analizan, los proyectos intelectuales de los casos estudiados se presenta la aspiración a la excelencia académica, la cultura hacia una formación de excelencia se evidencia principalmente en su cuerpo académico y los programas de formación.

En este sentido, la preocupación por la calidad de la dotación docente y los mecanismos de autorregulación y monitoreo al respecto, como los procesos de jerarquización académica, carrera

académica, y evaluación docente, el fomento a la investigación para el desarrollo y transferencias de conocimiento. Representan actividades consolidadas en las universidades estudiadas, en un ethos académico de tradición, de procesos colegiados, que se desarrollan por una vía paralela a los procesos de acreditación centradas principalmente en los indicadores de gestión de resultados como la progresión de estudiantes, titulación, matrícula. Respecto del cuerpo académico, los esfuerzos por levantar la productividad del cuerpo docente y su cumplimiento para pertenecer al claustro, definidos en los criterios aún vigentes, concentran la preocupación y ha tenido sus efectos de contrataciones, así como una mayor presión en el cuerpo académico. Aquí se representan básicamente dos lenguajes distintos, y dos formas diferentes de comprender la calidad en la educación superior, que entran en tensión. Estos dos mundos han comenzado a vincularse en los procesos de autoevaluación cuando se tiene la participación del cuerpo académico y se logra una reflexión sobre el tema.

Al respecto, los nuevos estándares proponen una mirada más comprensiva e integradora de esta dimensión, respecto de los anteriores criterios, apuntando a elementos clave, al considerar criterios referente a la dotación y regulación desde las normas, pero también al fortalecimiento del cuerpo académico y la investigación con énfasis en el impacto sobre la formación. Por otra parte, la integración de los criterios “Cuerpo académico, Modelo Educativo y Diseño Curricular, Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje, Investigación, Innovación docente y mejora del Proceso formativo” en una gran “Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso de Formación”, propone un nuevo enfoque de la calidad de la formación con énfasis en los procesos que sustentan la formación y su evaluación.

En este sentido los sistemas de calidad necesitan establecer un vínculo nutritivo con las diferentes estructuras organizacionales y especialmente unidades académicas, conectándose con sus prácticas y procesos, integrando dimensiones más subjetivas propias de la cultura a los aspectos formales del aseguramiento de la calidad.

“Cuando las instituciones se someten a una integración más integral de procesos, los sistemas de calidad internos pueden funcionar como habilitadores y como reguladores. Su papel habilitador es único como una forma de establecer la coherencia y una visión general sistemática de las actividades, funciones y responsabilidades” (Elken et Al., p. 47, 2020)

Un sistema de orientación más bien gerencial, conducente a la gestión de procesos y el cumplimiento de indicadores, difícilmente podrá conectarse con la aspectos cualitativos y subjetivos de los procesos formativos. Mientras que un sistema interno de calidad conectado a las prácticas de la docencia y los procesos formativos evidencia un enfoque integrador y estratégico capaz de absorber dichas prácticas como parte del enfoque de calidad, al tratarse de instancias derivarán en los resultados esperados.

Así por ejemplo, en uno de los casos estudiados, un sistema de aseguramiento se conecta con los procesos formativos al involucrar en su quehacer la orientación y acompañamiento del diseño y desarrollo de los planes de estudio, así como los reglamentos de los programas, con una visión integral del ciclo de vida de los programas y conectada con la experiencia del estudiante. Ello podría estar condicionado por el pequeño tamaño de la institución y por el enfoque del proyecto formativo de la institución.

Las recientes estructuraciones en los casos estudiados, con la integración de nuevas unidades complejizan sus funciones, lo que puede traducirse en una oportunidad para promover y facilitar en trabajo de calidad local, siempre y cuando se integren a las lógicas de funcionamiento de las demás estructuras y no limiten el enfoque de calidad de estas, al cumplimiento estricto de lo que se exige desde los estándares. De otra forma se corre el riesgo que se burocraticen, se transformen en una gran estructura compleja que se desacople de las demás áreas de la organización, en tanto se sitúen como especialistas de calidad.

En atención a ello, las instituciones deberán resguardar con mirada estratégica, un horizonte más amplio de calidad que se espera garantizar mediante sus sistemas de aseguramiento de calidad, en busca del equilibrio entre el cumplimiento de las demandas externas definidas por el marco evaluativo propuesto y su proyecto institucional.

En esta línea, los estándares proponen un marcado énfasis en la evaluación “sistemática”, “revisión” y “monitoreo” de diversas instancias en sus diferentes dimensiones. Incluso en el nivel 2 del criterio Aseguramiento de la calidad de los programas formativos, se exige que las instituciones evalúen la evaluación que hacen los programas y carreras, y que existan procedimientos formales para evaluar la evaluación:

**“La institución evalúa sistemáticamente los procesos de evaluación de sus carreras y programas, de acuerdo con procedimientos y criterios formalmente establecidos” (CNA, p. 12, 2021).**

Este marcado énfasis en la evaluación de los procesos y funcionamiento de la instituciones, contrasta con el modelo Finandés, el cual presenta un especial énfasis al impacto que debe tener la retroalimentación. De hecho, entre sus funciones se declara que deberán evaluar “si el sistema de calidad produce información relevante para la implementación de la estrategia y el desarrollo continuo de las actividades de la IES, y si resulta en actividades de mejora efectivas” (FINEEC 2021).

Los procesos de evaluación que se espera desarrollen las instituciones no se conciben sin el correlato de la adecuada retroalimentación para que se generen los aprendizajes institucionales, de manera que la evaluación y retroalimentación tengan impacto. Según se planteó en el capítulo VII, el marco evaluativo Finandés, propone una metodología basada en el aprendizaje comparativo, “benchlearning” lo que equivale a recibir retroalimentación sobre las actividades de la propia organización y aprender de las buenas prácticas de otra organización.

En esta misma lógica, a nivel de la política educativa de este país, el Centro de Evaluación de la Educación de Finlandia (FINEEC) tiene la misión de evaluar la educación y producir información que sirva para la toma de decisiones en la política educativa para el fomento de la educación. En tal sentido también se ha definido que corresponde al organismo evaluador, luego de la visita externa entregar retroalimentación relevante a partir de un informe acabado, para la toma de decisiones y desarrollo de acciones de mejora.

En el caso de Finlandia se argumenta que es un sistema que ha logrado mantener un equilibrio entre la mejora y la rendición de cuentas. Al relevar la autonomía que tienen las instituciones en el diseño de sus sistemas internos de aseguramiento de calidad siendo uno de los fundamentos de su política.

Para el caso chileno, la Ley de Educación superior también releva la diversidad institucional y el respeto por la autonomía. Sin embargo, de acuerdo a los casos estudiados y la revisión bibliográfica esta autonomía se encuentra en constante tensión por la política pública, tanto por su marco evaluativo como por los incentivos asociados. De hecho con el nuevo sistema de clasificación de estándares muchas universidades en nivel básico les será restringida su autonomía<sup>64</sup>.

Si bien, los casos estudiados evidencian que los criterios y estándares no estarían poniendo en riesgo la esencia de la autonomía de los proyectos intelectuales y diversidad de sus estructuras y sistemas de aseguramiento de calidad, los gobiernos universitarios se encuentran influenciados por la regulación de la política pública, tanto a nivel de las reflexiones que desarrollan, pero también por los estándares mínimos comunes que se deben cumplir para llegar a la excelencia y recibir el reconocimiento de la acreditación.

Dentro de estos mínimos comunes se definen e intenciona un enfoque de calidad de educación superior orientado a la complejización de las instituciones, que se mantienen como referente de acuerdo a los diferentes actores entrevistados. Al introducir la dimensión de investigación, innovación y creación, se espera que toda institución se transforme en *“una universidad compleja, y una vinculación con el medio mucho más conectada con el entorno y los problemas complejos del siglo XXI”* (C3). Lo que pone en jaque la pretensión de diversidad del sistema, al desincentivar proyectos intelectuales orientados a la especialización, como casos orientados principalmente a la docencia, ciencias sociales y humanistas, o incluso casas de estudios que deseen desarrollarse exclusivamente en desarrollo tecnológico. Presumiblemente, esto pueda conectarse con una tendencia internacional, que está obligando a las universidades extranjeras a la fusión de sus estructuras para atender y ser consideradas en los ranking internacionales donde también se está premiando la complejidad y producción científica. En un escenario cada vez más competitivo donde el ethos universitario intenta mantenerse vivo fuera de las estas lógicas que guían los sistemas actuales.

---

<sup>64</sup> La acreditación de nivel Básico se otorga por un período de 3 años (ya no existe acreditación por 2 años) y está asociada a una restricción de la autonomía institucional consistente en la necesidad de solicitar autorización a la Comisión Nacional de Acreditación para aumentar vacantes, impartir nuevos programas y crear nuevas sedes. Una institución no puede estar más de 2 períodos consecutivos en nivel básico, en cuyo caso, de no alcanzar un nivel superior, no acreditará y quedará sujeta al régimen de supervisión administrado por el Consejo Nacional de Educación<sup>1</sup>. (CNA, p.13, 2021)



## Bibliografía

Ala-Vähälä T. y Saarinen T. (2013) *Audits of quality assurance systems of higher education institutions in Finland*. Quality discourses in higher education. DOI: [10.1016/B978-1-84334-676-0.50012-1](https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-676-0.50012-1)

Bailey Diane, R. Barley. Stephen (2011) “Teaching-learning ecologies: Mapping the environment to structure through action.” *Organization Science*. (22), 262-285.

Beerkens, M. (2015) Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21 (3), 231-250.

Bradly N., Bates A. (2016) The standards paradox: How quality assurance regimes can subvert teaching and learning in higher education. *European Educational Research Journal*, 15 (2), 155–174.

Brunner, J., Del Canto C. (2018) *Capítulo I. Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile*. En Monarca H. & Prieto M. (Eds.), *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 9-42). Dykinson, S.L.

Camargo, G., Barreyro, G., Lagoria, S., Beltrão, F. (2011) Las Agencias Nacionales de Acreditación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias en el MERCOSUR (Sistema ARCU-SUR). *SAECE: Estudios Globales y regionales en perspectiva comparada* (2) [www.researchgate.net/publication/331629995](http://www.researchgate.net/publication/331629995)

Cancino, V. y Schmal, R. (2014) Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, XL, (1), 41-60.

Centro de Políticas Públicas UC. (2020) Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Temas de la Agenda Pública*, (133).

Centro de Políticas Públicas UC (2021) Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior. *Temas de la Agenda Pública* (125).

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2021) Taller para la Evaluación de Programas Educativos de Nivel Superior. [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx)

Comisión Nacional de Acreditación. (2015) *Guía para la Autoevaluación Interna: Acreditación Institucional*. [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Comisión Nacional de Acreditación. (2021) *Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional y Programas. Introducción*. [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Comisión Nacional de Acreditación. (2021) *Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional*. [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)



Consejo para la Acreditación de la Educación Superior COPAES. (2016) *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. [https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0\\_.pdf](https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf)

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior COPAES. (2021) *Primera Encuesta Nacional sobre Calidad y Acreditación en la Educación Superior de México para la Nueva Normalidad post- COVID*. [https://www.copaes.org/analisis\\_encuesta.html](https://www.copaes.org/analisis_encuesta.html)

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU (2017) *Nuevos estándares de acreditación para carreras de grado*. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/nuevos-estandares-de-acreditacion-para-carreras-de-grado/>

Chalmers L. (2007) Educación para la sostenibilidad. *New Zealand Geographer*. 63 (3) 159-235.

Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018) *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., d'Alencon, A., Salomon A. (2016) *Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Cuadernos de Investigación. Comisión Nacional de Acreditación, (2).

Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Proitz, T., Stensaker P., Vabo, A. (Ed.) (2020) *Quality Work in Higher Education: Organisational and Pedagogical Dimensions*. Higher Education Dynamics. Springer.

Espinoza, O. y González, L. (2009) El impacto de la acreditación en instituciones y Actores: el caso de Chile. *ResearchGate*. [www.researchgate.net/publication/297533171](http://www.researchgate.net/publication/297533171)

Fernández, N. (2005) *Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el Desarrollo universitario: una visión latinoamericana comparada*. En Lavados I. (Ed.) *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades* (pp. 91-119). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Finnish Education Evaluation Centre. (2019) *Audit Manual for Higher Education Institutions 2019–2024*. (21) [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/FINEEC\\_Audit-manual-for-higher-education-institutions\\_2019-2024\\_FINAL.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/FINEEC_Audit-manual-for-higher-education-institutions_2019-2024_FINAL.pdf)

Finnish Education Evaluation Centre. (2021) *Quality Management in The Finnish Education System*. (10).

Finnish Education Evaluation Centre. (2013) *Acta 1295*. <https://karvi.fi>

Fleet Oyarce, N.; Seamus Leihy, P. y Salazar Zegers, J. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. *Educar em Revista*, Curitiba,36. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77536>

Gaete, R. (2014) Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV (48), 149 – 172.

González L. (2005) *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. En Lavados I. (Ed.), *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades* (pp. 43-59). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Guaglianone, A. (2017) Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. RAES. *Revista Argentina de Educación Superior*, (15), 99-128.

Lazerson, Marvin & Wagener, Ursula & Shumanis, Nichole. (2000). What Makes a Revolution? Teaching and learning in Higher Education, 1980–2000. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 32.(10) 12-19.

Libertad y Desarrollo. (2020) *Ley de Presupuesto 2020.Partida 9 Ministerio de Educación*. [https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/10/lp2020\\_partida-09\\_mineduc.pdf](https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/10/lp2020_partida-09_mineduc.pdf)

Luccander, H. & Christersson, C. (2020) Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment, *Quality in Higher Education*, 26 (2), 135-155. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>

Muñoz, M., Blanco, C. (2013) *Una Taxonomía de las Universidades Chilenas, Calidad en Educación*, (38), 181-213.

Navarro, M. (Ed.) (2017) *Acreditación Internacional: Una estrategia para el aseguramiento de la calidad*. Palibrio.

OCDE (2018) *Revisiones de las políticas nacionales de educación, repensar el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Brasil* <https://doi.org/10.1787/9789264309050>

Olaskoaga, J., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J. (2016) Between Efficiency and Transformation: the opinión of deans on the meaning of quality in higher education, 2 (51). DOI: 10.1111/ejed.12141

Ouchi, W. y Wilkins, A. (2003) Organizational Culture, *Annual Review of Sociology* ,11(1), 457-483. DOI: 10.1146/annurev.so.11.080185.002325.

Rodríguez D., Ríos R. (2009) *Las Organizaciones Sociales En Una Sociedad Compleja*. Centro de Estudios de Emprendimientos Solidarios / Cees UC (1).

Santelices M., Ugarte J., y Salmi, J. (Ed.) (2013) *Clasificación de Instituciones de Educación Superior*, División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile.

ENQA, ESU, EUA, EURASHE, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015).

[https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Diretoria De Avaliação da Educação Superior. (2017) *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a distância Recredenciamento Transformação de Organização Acadêmica*.

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_recredenciamento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf)

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior -SINAES de Costa Rica (2019) *External review report according to the guidelines of good practices of INQAAHE*.

<https://www.inqahe.org/sites/default/files/SINAES%20report.pdf>

Sweringa J., Wiersma A. (1995) *La Organización que Aprende*. Addison – Wesley Iberoamericana.

Varouchas, E., Sicilia, M., Sánchez-Alonso, S. (2018) Academics' Perceptions on Quality in Higher Education Shaping Key Performance Indicators. *Sustainability*, 10 (4752), 1-16.

Westerheijden, D. & Kohoutek J. (2014) Implementation and Translation: From European *Standards and Guidelines for Quality Assurance to Education Quality Work in Higher Education Institutions*. En Heggins H. (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp.1-13). Sense Publishers.

Williams, J. (2016) Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22 (2), 97-102.

Yorke, J. y Vidovich, L. (2016) *Learning Standards and the Assessment of Quality in Higher Education: Contested Policy Trajectories*. Policy Implications of Research in Education. Springer.

## Anexos

### Anexo A. Pauta de Entrevista en Profundidad Expertos

(Antes de la entrevista enviar resumen de los nuevos criterios y estándares)

1. Pensando en el Sistema actual de Aseguramiento de la calidad a la Educación Superior. ¿Qué tipo de calidad se busca con el actual sistema de acreditación de las Universidades? En su opinión ¿Qué garantías de calidad entrega la acreditación a un Programa y a nivel Institucional de la Universidades?
2. ¿Qué aspectos destacaría en el desarrollo del funcionamiento de las Universidades en relación a la implementación del SAC y especialmente a los procesos de acreditación institucional?
3. Pensando en los criterios actuales que propone la CNA ¿Cuáles mantendría (o considera que son vectores para la mejora) y cuáles considera que deben modificarse?
4. Pensando en el proceso de acreditación actual ¿Qué elementos de los procesos de autoevaluación y evaluación externa destaca? ¿Qué elementos (o hitos) de estos procesos deben mejorar o modificarse?
5. Considerando la propuesta de nuevos estándares y criterios para la acreditación institucional de la Universidades. ¿En qué aspectos el enfoque de calidad que hay detrás cambiaría?
6. ¿En qué medida los nuevos estándares podrían afectar/ reorientar el actual funcionamiento de la Universidades?
7. Considerando otros sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel internacional. ¿Hacia dónde deberíamos orientarnos como país? ¿Hay algún referente que la política educativa debiese considerar? ¿Cuáles son las principales características de este?

## **Anexo B. Pauta Entrevista Encargados de Acreditación Institucional – Universidades**

1. Pensando en los procesos de acreditación institucional y los estándares propuestos por CNA.

¿Cómo la universidad estructura sus procesos internos relacionados con la calidad?

¿Hasta qué punto los estándares externos propuestos definen la forma en que la institución conducen su calidad interna?

*(indagar en el enfoque de calidad, estandarización de procesos, articulación entre unidades, direcciones, departamentos)*

2. ¿En qué medida estos estándares orientan los liderazgos para una gestión más estratégica?
3. ¿En qué medida contribuyen estos sistemas a los procesos de mejora de la calidad a nivel de carreras y programas de estudio?
4. ¿Cómo se podría generar un balance entre la evaluación externa y los sistemas internos de calidad?

## Anexo C. Misión Universidades

**Tabla 7.** Misión de las universidades de casos estudiados.

Caso 1	Caso 2	Caso 3
<b>Misión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura constituyen la misión y el fundamento de las actividades de la Universidad, conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte".</li> <li>• "La Universidad asume con vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación. Cumple su misión a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud. Procura ejercer estas funciones con el más alto nivel de exigencia".</li> <li>• "Es responsabilidad de la Universidad contribuir con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país."</li> </ul>	<p>Producir y certificar el saber disciplinario y profesional con sujeción a los más altos estándares de calidad, contar con comunidades académicas de alto desempeño y estrechamente vinculadas al medio, asegurar el pleno respeto por el pluralismo y la independencia crítica de sus miembros y promover: la docencia y la investigación de calidad, un diálogo informado, reflexivo, respetuoso y pluralista; el compromiso con el desarrollo del país; y una institucionalidad eficaz, eficiente y transparente.</p>	<p>La Universidad tiene como misión la formación de personas en los distintos niveles de la educación superior dentro de un marco valórico. Busca la excelencia en el cultivo de las ciencias, las artes, las letras y la innovación tecnológica, y está comprometida con el progreso y bienestar del país y la región, en permanente diálogo e interacción con el entorno social, cultural y económico, tanto a nivel nacional como internacional</p>

Fuente: Elaboración propia

