

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

**RESULTADOS DEL PROCESO DE
ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PREGRADO
EN UNA SELECCIÓN DE UNIVERSIDADES EN
CHILE**

AUTOR:

SIXTO EDUARDO YÁÑEZ PASTÉN

DIRECTOR

JAUME SARRAMONA LÓPEZ

SANTIAGO DE CHILE, OCTUBRE 2014

AGRADECIMIENTOS

Las primeras palabras de este informe son agradecer a todas las personas que, de manera directa e indirecta, colaboraron generosamente en las diferentes etapas desarrolladas durante el largo periodo que tomó la realización de este estudio.

Agradecer, también, a todos los amigos y colegas por su valiosa ayuda, por su tiempo dedicado a las tareas que les solicité y por el acompañamiento en este proceso. A mis jefes de la Escuela Militar por otorgar las facilidades para la realización de este trabajo y permitir hacer de mi lugar de trabajo un comfortable centro de estudio en el que fui dando forma y estructura a esta investigación.

A las autoridades de las universidades que accedieron a que se desarrollara esta investigación en sus instituciones, a los directores, profesores y estudiantes de las dieciocho carreras por entregar la información necesaria para la realización de esta investigación.

Agradecer a mi profesor director de tesis, Doctor Jaume Sarramona López, por su constante apoyo y motivación para cumplir con esta, por su inmediatez en responder las múltiples consultas y por sus prolijas revisiones que fueron orientando esta investigación.

Finalmente, a mi familia, por su valioso apoyo en todos estos años, por la motivación permanente y por permitirme restar tiempo de estar juntos, entendiendo mi interés y motivación por concluir un desafío que asumimos hace algunos años.

PRESENTACIÓN

La educación, como derecho de las personas y herramienta esencial para el desarrollo, avance y bienestar de los pueblos, es una preocupación e interés permanente en las agendas de muchos gobiernos en los diferentes continentes. Su calidad y los estándares que se han de utilizar para determinar que este será el medio ideal para lograr tales objetivos, están en el debate de los expertos y autoridades, quienes en los últimos decenios han propuesto modelos y criterios para certificar la calidad de la educación.

Este estudio se inserta en ese debate y a través de sus objetivos, buscó determinar los efectos de los procesos de acreditación de programas de pregrado en una selección representativa de carreras de universidades públicas y privadas en Chile.

De acuerdo con el modelo para la certificación de la calidad de programas de pregrado, desarrollado y administrado por la Comisión Nacional de Acreditación en Chile, se buscó determinar los efectos de estos procesos de certificación en las dimensiones perfil de egreso y resultados, condiciones de operación y capacidad de autorregulación, a las que se agregó una cuarta dimensión, destinada a determinar la valoración de los profesores, estudiantes y jefes de carreras sobre los procesos de acreditación de sus carreras.

La información necesaria para el desarrollo de este estudio se obtuvo a través de técnicas de recopilación de información de tipo cualitativo y cuantitativo, información proveniente de jefes de carreras, profesores y estudiantes de una muestra aleatoria de tres universidades públicas y tres universidades privadas acreditadas institucionalmente.

En consideración a la representatividad de la muestra obtenida y las tendencias reflejadas en el análisis de la información, fue posible establecer que los procesos de acreditación han tenido efectos altamente positivos para los programas de pregrado en las cuatro dimensiones consultadas y que las diferencias entre las instituciones públicas y privadas, se dan en la magnitud de los cambios producidos y no en la presencia o ausencia de ellas.

1. <u>INTRODUCCIÓN.....</u>	1
1.1. Descripción general del tema.....	1
1.2. Planteamiento del problema.....	4
1.3. Objetivos de la investigación.....	8
1.3.1. Objetivo general.....	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	8
1.4. Estructura y procedimiento de la investigación.....	9
2. <u>MARCO REFERENCIAL.....</u>	11
2.1. La educación superior en Chile en los últimos 30 años.....	12
2.1.1. La desregulación de la educación por el mercado.....	16
2.1.2. La Ley Orgánica Constitucional de Educación y la regulación del sistema privado.....	18
2.1.3. La instalación de proceso de aseguramiento de la calidad.....	22
2.1.4. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la calidad....	23
2.1.5. El financiamiento de las educación superior en Chile.....	27
2.1.5.1. Ayuda financiera para los estudiantes.....	28
2.1.5.2. Aportes financieros a las instituciones de educación superior.	28
2.1.6. Logros y debilidades del sistema de educación superior en Chile.....	32
2.2. Tipología para la caracterización de las universidades.....	37
2.2.1. Una propuesta de tipología para las universidades chilenas.....	38
2.2.2. Criterios para la calificación.....	39
2.2.2.1. Criterio primarios.....	39
2.2.2.2. Criterios secundarios.....	40
2.3. Calidad y educación.....	47
2.3.1. Concepto de calidad.....	47
2.3.2. La calidad aplicada a la educación.....	50
2.3.3. El aseguramiento de la calidad.....	57
2.3.4. Finalidades del aseguramiento externo de la calidad.....	58
2.3.5. Modelos de gestión de la calidad en la educación.....	59

2.3.5.1.	El modelo de evaluación de la calidad del CINDA.....	60
2.3.5.2.	El modelo EFQM	63
2.3.5.3.	El Modelo de EFQM aplicado a los centros educativos.....	68
2.4.	El modelo de aseguramiento de la calidad educativa de la CNA-Chile...	71
2.4.1.	Áreas mínimas de evaluación.....	72
2.4.1.1.	Gestión institucional.....	72
2.4.1.2.	Docencia de pregrado.....	73
2.4.2.	Áreas adicionales de evaluación.....	74
2.4.2.1.	Docencia de postgrado.....	74
2.4.2.2.	Investigación.....	75
2.4.2.3.	Vinculación con el medio.....	76
2.4.3.	Tipos de acreditación.....	78
2.4.4.	Acreditación de carreras.....	79
2.4.5.	Criterios para la acreditación de carreras.....	82
2.4.6.	Autoevaluación o evaluación interna.....	83
2.4.7.	Acreditación institucional.....	96
2.4.7.1.	Criterios para la acreditación institucional.....	97
2.4.8.	Proceso de evaluación para la acreditación institucional.....	98
2.4.8.1.	Autoevaluación o evaluación interna.....	98
2.4.8.2.	Evaluación externa.....	100
2.4.8.3.	Pronunciamiento de acreditación.....	101
2.4.9.	Acreditación de programas de postgrado.....	103
2.4.9.1.	Criterios para la acreditación de programa de magíster.....	104
2.4.9.2.	Criterios para la acreditación de programa de doctorado.....	106
2.5.	El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.....	110
2.5.1.	Funciones y componentes del sistema.....	112
2.5.2.	Consejo Nacional de Educación.....	115
2.5.3.	División Superior de Educación.....	122
2.5.4.	Comisión Nacional de Acreditación.....	123
2.6.	Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina.....	133
2.6.1.	Algunas iniciativas regionales.....	135
2.6.2.	Características de algunos sistemas de aseguramiento.....	135

2.6.2.1.	Argentina.....	136
2.6.2.2.	Brasil.....	140
2.6.2.3.	Chile.....	143
2.6.2.4.	Colombia.....	143
2.6.2.5.	Costa Rica.....	146
2.6.2.6.	México.....	148
2.6.2.7.	Los Estados Unidos de Norteamérica.....	156
2.6.2.8.	El Reino Unido.....	159
2.7.	Mecanismos y procesos regionales y subregionales de acreditación de la calidad universitaria.....	163
2.7.1.	Iniciativas regionales.....	163
2.7.1.1.	La red RIACES.....	163
2.7.2.	Iniciativas subregionales.....	165
2.7.2.1.	El sistema de acreditación ARCU-SUR.....	165
2.7.2.2.	El Consejo Centroamericano de Acreditación.....	169
2.7.3.	Redes de aseguramiento de la calidad.....	170
2.7.3.1.	La red internacional de agencias INQAAHE.....	172
2.8.	Sistema de agencias aseguradas de la calidad de la educación en Chile..	175
2.8.1.	Funciones y tareas de los pares evaluadores y las comisiones.....	180
2.8.2.	Resultados cuantitativos de procesos desarrollados por las agencias..	184
2.9.	Algunas experiencias y resultados en procesos de acreditación en Chile....	187
2.9.1.	Efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación..	189
2.9.2.	Cambios en la gestión institucional en universidades.....	191
2.9.3.	El impacto el aseguramiento de la calidad en servicios entregados...	194
2.9.4.	Resultados de la acreditación de instituciones de educación superior en Chile	195

3. <u>MARCO METODOLÓGICO.....</u>	198
3.1. Tipo de diseño.....	199
3.2. Etapas de la investigación.....	200
3.2.1. Etapa inicial.....	200
3.2.1.1. Análisis de documentos.....	200
3.2.1.2. Componentes de la evaluación.....	202
3.2.1.3. Criterios de selección de los aspectos a evaluar.....	204
3.2.1.4. Diseño preliminar de los instrumentos.....	204
3.2.1.5. Matriz para la elaboración de cuestionarios.....	205
3.2.2. Etapa empírica.....	213
3.2.2.1. Validación de instrumentos.....	213
3.2.2.2. Instrumentos definitivos para recolección de información....	218
3.2.2.3. Tabla de especificaciones de los instrumentos.....	219
3.2.3. Etapa final.....	221
3.2.3.1. Universo y muestra.....	222
3.2.3.1.1. Segmentos considerados.....	223
3.2.3.2. Administración de los cuestionarios.....	231
4. <u>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</u>	233
4.1. Metodología utilizada para el análisis de datos.....	234
4.2. Análisis de los resultados.....	234
4.2.1. Resultados cuestionario a profesores.....	235
4.2.1.1. Dimensión perfil de egreso y resultados.....	235
4.2.1.2. Dimensión condiciones de operación.....	236
4.2.1.3. Dimensión capacidad de autorregulación.....	241
4.2.1.4. Dimensión impacto del proceso de acreditación.....	243
4.2.2. Resultados cuestionario aplicado a alumnos.....	245
4.2.2.1. Dimensión perfil de egreso y resultados.....	245
4.2.2.2. Dimensión condiciones de operación.....	246
4.2.2.3. Dimensión efectividad del proceso de aprendizaje.....	248
4.2.2.4. Dimensión capacidad de autorregulación.....	250
4.2.2.5. Dimensión impacto del proceso de acreditación.....	252

4.2.3.	Resultados del análisis por sub-dimensiones consultadas a profesores y alumnos de universidades públicas.....	254
4.2.4.	Resultados de sub-dimensiones consultadas a profesores y alumnos de universidades privadas.....	259
4.3.	Resultados cualitativos.....	264
4.3.1.	Dimensión perfil de egreso y resultado.....	265
4.3.2.	Dimensión condiciones de operación.....	271
4.3.3.	Dimensión capacidad de autorregulación.....	277
4.3.4.	Dimensión impacto del proceso de acreditación.....	281
5.	<u>CONCLUSIONES.....</u>	292
5.1.	Conclusiones generales.....	293
5.2.	Conclusiones por dimensiones.....	294
5.2.1.	Sobre las dimensiones que más favorablemente han impactado los procesos de acreditación.....	295
5.2.2.	Sobre las nuevas prácticas instaladas en las unidades, como resultado del proceso de acreditación.....	298
5.2.3.	Sobre el valor que asignan los académicos, alumnos y jefes de carreras al proceso de acreditación.....	298
5.2.4.	Sobre la participación de los académicos en los procesos de toma de decisiones.....	299
5.2.5.	Sobre la percepción de la comunidad educativa.....	299
5.2.6.	Sobre los efectos del proceso de acreditación según dependencia administrativa de las universidades.....	300
5.2.7.	Sobre las organizaciones internas de carácter permanente generadas para cautelar la calidad de la educación.....	303
5.3.	Limitaciones de la investigación.....	305
5.4.	Recomendaciones.....	306
5.5.	Proyecciones.....	308

<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	309
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1 Listado de universidades chilenas.....	322
Anexo 2 Carta de solicitud de participación.....	326
Anexo 3 Ejemplo de informe de resolución de acreditación.....	328
Anexo 4 Validación de cuestionario a jefes de carreras.....	332
Anexo 5 Cuestionario para académicos.....	337
Anexo 6 Cuestionario para estudiantes.....	340
Anexo 7 Cuestionario entrevista a jefes de carreras.....	343
Anexo 8 Resultados cuantitativos.....	346
Anexo 9 Resultados cuantitativos.....	354
Anexo 10 Transcripción de entrevistas.....	389

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1 Evolución de instituciones de educación superior.....	24
Tabla N° 2 Número de programas de pregrado según tipo de universidades.....	24
Tabla N° 3 Oferta de programas de magister y doctorado según tipo de institución.....	25
Tabla N° 4 Evolución de matrícula total por tipo de institución y grado.....	26
Tabla N° 5 Características de los sistemas de aseguramiento revisados.....	150
Tabla N° 6 Agencias acreditadoras autorizadas por área de conocimiento.....	180
Tabla N° 7 Procesos de acreditación conducidos por agencias período.....	184
Tabla N° 8 Distribución Resultados de Acreditación por Agencia Año 2013.....	185
Tabla 9. Dimensiones, criterios y aspectos a considerar utilizados en la construcción de los instrumentos de recopilación de información.....	203
Tabla N° 10 Matriz para elaboración de cuestionario.....	205
Tabla N° 11 Jueces consultados para validación de instrumentos.....	214
Tabla N° 12 Opiniones de los jueces consultados.....	215
Tabla N° 13 Tabla de especificaciones.....	219

Tabla N° 14 Fases de la investigación.....	221
Tabla N° 15 Estructura organizacional.....	237
Tabla N° 16 Estructura organizacional.....	246
Tabla N° 17 Propósitos.....	250

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 Clasificación de universidades participantes.....	43
Cuadro N° 2 Dimensiones y criterios modelo CINDA.....	60
Cuadro N° 3 Criterios de evaluación Modelo EFQM.....	65
Cuadro N° 4 Dimensiones de los modelos de aseguramiento de la calidad presentados.....	70
Cuadro N° 5 Universidades chilenas acreditadas en las cinco áreas.....	77
Cuadro N° 6 Focos de los procesos de acreditación en Chile.....	78
Cuadro N° 7 Dimensiones y criterios para evaluación de programas de pregrado.	85
Cuadro N° 8 Niveles de aseguramiento de la calidad existentes en los países citados.	155
Cuadro N° 9 Resumen carreras acreditadas por el MEXA.....	166
Cuadro N° 10 Cantidad de profesores y estudiantes consultados.....	224
Cuadro N° 11 Universidades y carreras participantes en el estudio.....	225
Cuadro N° 12 Descripción de universidades participantes.....	225
Cuadro N° 13 Nómina de jefes de carrera entrevistados.....	226
Cuadro N° 14 Información de acreditación institucional y de pregrado universidades privadas.....	228
Cuadro N° 15 Información de acreditación institucional y de pregrado, universidades públicas.....	229

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1 Modelo Europeo de gestión de calidad.....	64
Figura N° 2 Esquema del proceso de Acreditación de la CNA-Chile.....	95
Figura N° 3 Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad.....	108
Figura N° 4 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.....	114
Figura N° 5 Funciones del sistema de aseguramiento.....	127
Figura N° 6 Sistema de seguimiento de agencias acreditadoras.....	179
Figura N° 7 Total de pares evaluadores por tipo de acreditación.....	186

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1 Evolución de la matrícula en la educación superior.....	25
Gráfico N° 2 Cobertura de acreditación institucional según matrícula de pregrado.....	128
Gráfico N° 3 Cobertura de acreditación según matrícula de pregrado.....	129
Gráfico N° 4 Distribución de años de acreditación por tipo de IES.....	129
Gráfico N° 5 Evolución de resultados de acreditación de pregrado 2010 – 2013....	130
Gráfico N° 6 Carreras obligatorias de pedagogía según años de acreditación.....	131
Gráfico N° 7 Cobertura de acreditación de pregrado en base a la matrícula por Institución.....	131
Gráfico N° 8 Evolución de resultados de acreditación institucional 2010 – 2013....	132
Gráfico N° 9 Dimensión perfil de egreso y resultados.....	235
Gráfico N° 10 Recursos humanos.....	238
Gráfico N° 11 Efectividad del proceso de enseñanza –aprendizaje.....	239
Gráfico N° 12 Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.....	240
Gráfico N° 13 Propósitos.....	241
Gráfico N° 14 Integridad.....	242

Gráfico N° 15 Impacto del proceso de acreditación.....	244
Gráfico N° 16 Dimensión perfil de egreso y resultados.....	245
Gráfico N° 17 Recursos humanos.....	247
Gráfico N° 18 Efectividad del proceso de enseñanza –aprendizaje.....	248
Gráfico N° 19 Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.....	249
Gráfico N° 20 Integridad.....	251
Gráfico N° 21 Impacto.....	252
Gráfico N° 22 Sub dimensión perfil de egreso y resultados.....	254
Gráfico N° 23 Sub dimensiones condiciones de operación.....	255
Gráfico N° 24 Sub- dimensiones capacidades de autorregulación.....	257
Gráfico N° 25 Sub- dimensiones impacto del proceso de evaluación.....	258
Gráfico N° 26 Sub –dimensión perfil de egreso y resultados.....	259
Gráfico N° 27 Sub- dimensiones condiciones de operación.....	260
Gráfico N° 28 Sub- dimensiones capacidades de autorregulación.....	261
Gráfico N° 29 Sub- dimensiones impacto del proceso de evaluación.....	263

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción general del tema

El momento actual de la educación superior en los diversos continentes la sitúa como un tema de preocupación e interés permanente, por la innegable y evidente contribución de esta al desarrollo de las naciones y por las problemáticas y desafíos que derivan de un modelo de sociedad que avanza veloz y cambiantemente hacia un futuro impredecible. La instantaneidad y rapidez de las comunicaciones, sumado al avance tecnológico, la masificación del conocimiento, la globalización y el masivo crecimiento demográfico, enfrentan a las naciones y a sus sistemas educacionales a problemáticas comunes y a la búsqueda de respuestas y modelos de soluciones que, si bien muchas de estas propuestas de solución no son replicables, ni transferibles entre nación y nación, sirven de ejemplo inspirador a la búsqueda de soluciones a nivel internacional o nacional.

Existen además, algunos factores comunes que han afectado significativamente el desarrollo de los sistemas de educación de nivel terciario, tales como: el crecimiento y la diversificación de la educación superior, la introducción de elementos de competencia, la lógica del mercado en el sector y la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización (Espinoza, 2010).

Una problemática común y actual a nivel internacional la constituye el mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa, toda vez que en muchas naciones la atención de los sistemas educativos durante el pasado siglo, se centró en cubrir los objetivos de la escolarización, la cobertura adecuada y la permanencia o retención en el sistema. Este desafío presente está ligado a la existencia de procesos de evaluación local que permiten a las instituciones responsables de certificar y acreditar calidad conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su sistema educativo.

La calidad, término polisémico y multidimensional, es también un concepto abierto y dinámico que se relaciona con el cumplimiento de determinados estándares. Se relaciona los conceptos de mejora, excelencia y perfección. Además, se trata de un término asociado a otros conceptos sobre los cuales se sustenta. Entre ellos: evaluación, certificación o acreditación.

La evaluación, la acreditación y la calidad de la educación se han constituido actualmente en temas prioritarios en el desarrollo y evolución de la educación superior. Estos tres conceptos van unidos a los procesos globales que afectan a la universidad y, aunque cada uno de ellos sugiere una perspectiva diferente, evaluación y acreditación convergen en un mismo fin: la calidad.

En el contexto geográfico que se desarrolla esta investigación, la república de Chile, son diversos los hechos históricos y políticos cuyos resultados fueron las condicionantes que derivaron en el actual sistema educativo superior, y para establecer un punto de inicio, se iniciaron el año 1981 con una reforma de la educación superior en Chile, la que consistentemente con el accionar del gobierno de esa época no se dio en una discusión ni debate de ningún tipo. Dicha reforma se diseñó y se impuso. Los cambios introducidos al sistema educativo han sido determinantes en los últimos cuarenta años y han ocupado gran parte de las agendas políticas en materias educativas de los gobiernos que emergen a partir de 1990, sin solucionar aún las debilidades e inequidades del sistema.

A comienzo de la década de los 90, se introduce un nuevo cambio a sistema educativo nacional marcado por la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), que consagró que la regulación del sistema de educación superior debía guiarse por los mismos mecanismos que rigen el mercado abierto, correspondiéndole al Estado intervenir en aquello que es fundamental para el desarrollo económico en lo cual los privados no muestran interés (Estado subsidiario). Al amparo de esta ley, ingresan más actores al sistema educativo superior que amplían la oferta y se establecen los procesos conducentes a la obtención de la autonomía de las nuevas universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. En este contexto, al obtener la autonomía las nuevas universidades no quedaron sujetas a ningún tipo de regulación y la oferta de carreras se hizo con base en la demanda de la matrícula, ésta influenciada por las campañas de promoción para atraer estudiantes (González y Espinoza, 2011).

Avanzando en el tiempo y rescatando los hitos que han perfilado la situación actual del sistema educativo en el cual se inserta y desarrolla esta investigación, otro momento relevante lo constituye la creación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el que integró instituciones ya participantes en el

escenario nacional, otras que estaban en proceso experimental y dispuso la creación de otra, con el propósito de evaluar la gestión de las instituciones de educación superior, reglamentar su funcionamiento y accionar, e informar los avances y logros de estas instituciones.

Así instalado y en funcionamiento, el sistema requiere de regulaciones necesarias para validarse ante la comunidad y posicionarse como un sistema que dé garantías de la calidad de sus procesos y responda a las exigencias que impone el desarrollo de la sociedad en materias de la calidad profesional de todos quienes egresan de las instituciones de educación superior. El procedimiento para comprobar y determinar la calidad de la educación que se imparte en las instituciones de educación superior es común en muchos países, y en el caso de Chile, se desarrolla a través de los estándares definidos y validados por la Comisión Nacional de Acreditación, en adelante CNA-Chile.

La CNA-Chile conduce los procesos de acreditación de las instituciones, y en conjunto con agencias autorizadas desarrolla los procesos de acreditación de carreras de pregrado. Es precisamente en este último nivel de esta breve descripción del desarrollo y evolución del sistema educativo superior, donde se inserta esta investigación, cuyo desarrollo y resultados se presentan detalladamente en las páginas de este informe.

1.2 Planteamiento del problema

En el contexto de la realidad nacional ya descrita, el proceso de acreditación institucional en el que participan voluntariamente las universidades chilenas, se ha constituido en una herramienta indispensable de política, gestión y planificación universitaria. Esta instancia evaluativa ha servido también para que todas las universidades e institutos de formación profesional organicen, estructuren y adecuen sus procesos académicos y de gestión a los parámetros e indicadores establecidos por la institución encargada de certificar la calidad de sus procesos y adicionalmente, accedan al reconocimiento y a los beneficios que devienen del logro de esta ansiada certificación.

En este proceso de dar fe pública de la calidad de sus procesos académicos y su funcionamiento organizacional, las universidades públicas y privadas e institutos de

formación profesional han asumido que la participación en ellos es una necesidad institucional y una excelente herramienta útil para el ordenamiento organizacional, para alcanzar los estándares y niveles requeridos que se han establecido y para favorecen la incorporación y continuidad de los estudios de los alumnos que se benefician de mejores procesos de formación profesional y de recursos económicos a los que solamente pueden acceder las instituciones de educación superior mediante la certificación de la calidad institucional y de sus programas.

Aunque los términos que en la actualidad se relacionan con los procesos de búsqueda de la calidad educativa como “excelencia” y “logro”, estos ya eran parte del léxico de los educadores desde hace algunos años. El tema de la calidad educacional comenzó a ser discutido inicialmente en Europa y en los Estados Unidos a fines de los ochenta y se instaló en América Latina como un desafío de la educación al mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos, toda vez que áreas como la cobertura y la permanencia ya habían sido alcanzadas en la mayoría de los sistemas educativos de los países de la región.

Los procesos de acreditación o certificación emergen en la educación superior en todos los países con el propósito de asegurar la calidad de los procesos formativos y la pertinencia de sus resultados en términos de docencia, de investigación y vinculación con el medio. No resulta extraño que en este contexto, todas las universidades e institutos de formación profesional del país asuman como una obligación institucional este proceso que, en el caso de Chile, ha sido definido como obligatorio solamente para las carreras de pedagogía y medicina.

En Chile, la acreditación representa sólo una parte del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, pues éste está integrado por otras instituciones de reciente data que operan con idénticos fines, pero diferentes funciones que fueron instituidas después del año 1990 (Rodríguez, 2010).

En 1999 comenzó a funcionar la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado CNAP y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado CONAP, las que sentaron las bases del actual sistema de acreditación. En el año 2006 se promulgó la Ley 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y sitúa a la acreditación como uno de los principales componentes.

En relación con las funciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, las principales corresponden a la acreditación, el licenciamiento e información de los desempeño, respectivamente, por la Comisión Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Educación y la División de Educación Superior de Ministerio de Educación (DIVESUP).

Tras la revisión bibliográfica que demandó esta investigación, se puede afirmar que en Chile existen algunos estudios que dan cuenta de los efectos que ha tenido en las instituciones de educación superior, el proceso de acreditación desarrollado por la CNA-Chile, (Lemaitre 2005 y 2009; Zapata y Tejada, 2009; Scharager y Aravena, 2011; Agencia IPSOS, 2010; Rodríguez, 20012; Fernández, 2013; Torres, 2014), pero no existen aún estudios que den cuenta de los efectos que ha tenido en los programas de pregrado, por lo que no hay suficientes evidencias disponibles que determinen el real impacto que ha producido a este nivel el proceso o que identifiquen cuales son los mecanismos o prácticas que favorezcan la calidad de los procesos de formación de profesionales al interior de las instituciones. Esa falta de conocimiento sistematizado plantea la necesidad de contar con más y mejor información respecto de los efectos que se generan con la implementación de estos mecanismos. Con este estudio y muchos otros será posible identificar las experiencias que han resultado más determinantes, diferenciando a su vez, los elementos y características de las que depende los resultados que se obtengan para transferir esta experiencia y contribuir con la entrega de los resultados que se obtuvo a la calidad de los programas académicos que participarán en este estudio a través del análisis de la información, la reflexión y las recomendaciones que se propongan.

El impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en los sistemas de educación superior es un tema de gran interés a nivel institucional: La experiencia internacional indica que existe el consenso respecto a que la aplicación de estos procesos incide en forma positiva en las instituciones, sin embargo, es difícil identificar los resultados concretos o, más aún, establecer relaciones causales en cuanto a que la aplicación de dichos mecanismos genere determinados cambios en las instituciones, lo que hace imposible medir sus consecuencias en forma directa. (Lemaitre, 2011). De igual forma, es posible percibir de manera informal cambios importantes a nivel de gestión, políticas y administración de recursos en los programas de pregrado en las universidades

chilenas. Cambios que derivan o que son atribuibles a procesos instalados en la última década, pero que no han sido identificados o dimensionados, ni tampoco se ha establecido la relación causal con los actuales procesos de acreditación que se desarrollan en el país.

Ante la falta de información sobre los resultados de los procesos de acreditación en los programas de pregrado, surge una serie de interrogantes, cuyas respuestas pueden contribuir a fundamentar las percepciones que sobre este proceso se percibe en el país, respaldar las opiniones de alumnos y profesores, y determinar con mediana precisión los beneficios de la acreditación en cada una de las dimensiones, criterios y aspectos que considera el modelo de acreditación vigente en el país.

Algunas de esas interrogantes han sido incorporadas en este estudio como preguntas orientadoras a las cuales se busca dar una respuesta, y también para direccionar la investigación hacia la obtención de evidencias concretas y objetivas que permitan concluir cuales han sido los resultados del proceso en el que centra este estudio.

Las preguntas orientadoras son las siguientes:

- ¿Qué reformas y cambios estructurales se han desarrollado en Chile en el área de la educación superior?
- ¿Cuáles son las dimensiones en las que más favorablemente han impactado los procesos de acreditación?
- ¿Qué nuevas prácticas se han instalado o instituido en las unidades como resultado de los procesos de acreditación?
- ¿Qué valor asignan los jefes de carrera, académicos y alumnos al proceso de acreditación de programas de pregrado?
- ¿Cuál es la participación de los académicos en los procesos de autoevaluación y en la toma de decisiones de la carrera?
- ¿Cómo perciben las carreras su participación en los procesos de acreditación, según su dependencia administrativa?
- ¿Existen diferencias en los efectos del proceso de acreditación de carreras de pregrado según la dependencia administrativa de las universidades?
- ¿Qué organizaciones administrativas internas de carácter permanente se han generado para cautelar el aseguramiento de la calidad de la educación en los programas académicos consultados?

1.3. Objetivos de la investigación

Como se puede inferir de las páginas anteriores, este estudio pretendió contribuir desde un punto de vista teórico a la comprensión de las situaciones históricas y políticas que han determinado el actual estado del sistema de educación superior en Chile, y desde el punto de vista práctico a la determinación de los resultados de los procesos de acreditación a nivel de carreras de pregrado, considerando en la obtención de la información los procedimientos utilizados por la Comisión Nacional de Acreditación para la acreditación.

Conforme con la importancia de la información que este estudio buscaba identificar, se planearon los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo general

Determinar los efectos generados por el proceso de acreditación de programas de pre grado en una muestra de carreras de universidades chilenas públicas y privadas, considerando los efectos percibidos en las dimensiones definidas por la Comisión Nacional de Acreditación para el proceso de autoevaluación a través de la valoración de diferentes actores participantes.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el desarrollo de las políticas de Estado relativas a la educación superior en Chile y su evolución, durante los últimos treinta años.
- Identificar las percepciones de la comunidad educativa de cada carrera sobre los efectos del proceso de acreditación en las respectivas carreras.
- Analizar el efecto del proceso de acreditación sobre las dimensiones perfil de egreso y resultados, condiciones de operación, capacidad de autorregulación y el impacto del proceso en las carreras consultadas.

- Identificar las evidencias que permitan valorar el impacto del proceso de acreditación desarrollado en diferentes muestras consultadas.
- Identificar percepciones de jefes de carreras, académicos y estudiantes sobre el proceso de acreditación, tomando como referencia la dependencia administrativa de la universidad.
- Formular a partir de los resultados obtenidos, argumentos para el debate y la mejora, compartiéndolos con las unidades académicas participantes.

El objetivo general de este estudio, supone que los procesos de acreditación a los que se someten voluntariamente las carreras de pregrado no son inocuos a estas, y que es posible identificar cambios que afectan o impactan su desarrollo. También supone que ese efecto es posible dimensionar, cuantificar, y que a partir de aquellos es posible establecer realidades diferentes antes y después de los procesos de acreditación.

1.4. Estructura y procedimiento de la investigación

El procedimiento de investigación fue de tipo diagnóstico con técnicas de recolección de la información de carácter cualitativo y cuantitativo, no experimental, de tipo descriptivo y de análisis documental, siendo el universo de estudio la totalidad de universidades públicas y privadas existen en Chile. Como muestra de este amplio universo, se consideró una muestra aleatoria de tres universidades públicas y tres universidades privadas, y al interior de estas, una muestra aleatoria de carreras acreditadas.

El presente informe está estructurado de la siguiente forma: el capítulo I, introducción, presenta una descripción sobre la problemática común y actual a nivel internacional del aseguramiento y mejoramiento de la calidad de la educación superior. Además, se identifica el problema del estudio y las preguntas a través de las cuales se buscó determinar el impacto de los procesos de acreditación que conduce la CNA-Chile, en carreras de pregrado.

El capítulo 2 correspondiente al marco teórico de este estudio está compuesto por la presentación de un recorrido documentado por la educación superior en Chile durante los últimos cuarenta años; una revisión de las múltiples definiciones del concepto de calidad, clave en este estudio; una completa descripción del modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile; la presentación de los agentes integrantes del sistema de aseguramiento de la calidad superior en Chile y la descripción de las funciones que corresponde a ellos; una revisión a los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación en América Latina, además de algunas evidencias sobre los resultados de procesos de acreditación a nivel nacional.

El capítulo 3 lo constituye el marco metodológico de este estudio. En este se presentan agrupadas en tres etapas las diferentes fases y procedimientos desarrollados para la selección de la muestra, la confección y validación de los instrumentos para la recopilación de la información, además de la descripción y características de las diferentes muestras seleccionadas y consultadas.

En el capítulo 4, análisis e interpretación de los resultados, se describe la metodología utilizada para el análisis de la información cualitativa y cuantitativa obtenida, junto al análisis y presentación de los resultados agrupados por muestra y por dimensiones consultadas.

Las conclusiones agrupadas según las cuatro dimensiones consideradas para determinar el impacto de los procesos de acreditación se dan a conocer en el capítulo 5 y final de este informe. Además, se presentan las limitaciones reconocidas por el autor, las recomendaciones que derivan del análisis de la información obtenida y de las interrogantes surgidas durante la elaboración de las conclusiones para concluir con las proyecciones que visualiza el autor a este estudio.

2 MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo contiene una amplia conceptualización y contextualización de los principales descriptores claves de la investigación: el desarrollo y la evolución del sistema educativo superior en Chile durante los últimos treinta años, la irrupción del concepto de calidad en la educación en la agenda de estas instituciones y la participación del Estado como órgano regulador y contralor indirecto de la calidad de los procesos que desarrollan las instituciones de educación superior, todo ello como consecuencia de una tendencia de carácter internacional que presenta nuevos desafíos a este nivel de educación. La interacción de estos factores permite comprender la transformación del sistema educativo, la importancia que la sociedad otorga a la certificación de la calidad de los procesos, ya sea institucionales o de programas académicos y el elaborado proceso a través del cual las instituciones de educación superior deben certificar la calidad.

Se presenta también algunos modelos alternativos al propuesto por la agencia encargada para la certificación de la calidad en Chile. Cómo los países, regiones y continentes han reaccionado a este desafío y cómo se han agrupado para la colaboración, integración e intercambio de información en la común tarea de asegurar la calidad dentro de sus propias fronteras. Además, se presenta los resultados de investigaciones que han precedido a ésta, en la búsqueda por determinar el impacto de los procesos de aseguramiento a nivel institucional, ante la ausencia de estudios en el impacto de estos mismos procesos a nivel de programas de pregrado.

2.1 La educación superior en Chile en los últimos 30 años.

No es posible estructurar algunas ideas sobre políticas públicas en la educación superior en Chile sin dar una breve mirada a lo que éstas han sido durante los últimos treinta años, estableciendo como punto de inicio de este relato lo que fueron las profundas reformas que sufrió el sistema entre los años 1981 y 1982 bajo el gobierno militar, y continuar con los cambios que se han introducido al sistema educativo desde la vuelta de la democracia a Chile.

Hasta la década de los 80's, el sistema de educación superior chileno estaba conformado por ocho universidades, dos de las cuales eran públicas (una creada en la primera mitad del siglo XIX, la otra en el siglo XX) y seis privadas, y todas contaban con financiamiento estatal. En términos generales, el sistema era bastante homogéneo, donde las universidades desarrollaban funciones de docencia, investigación y extensión; por otra parte, el acceso a estas entidades era altamente selectivo, atendiendo mayoritariamente a los alumnos más calificados de su generación. Las universidades estatales y algunas privadas se habían expandido, en distintos momentos de su pasado creando un total de 31 sedes en las más importantes ciudades del país. Las universidades públicas cubrían más del 60% del total de las matrículas de pregrado, siendo la Universidad de Chile, la de mayor tamaño. Fuera del sector universitario existían, institutos, escuelas, centros de capacitación y academias, que en conjunto registraban una matrícula de 180.000 estudiantes. (Lavados, 2005; Brunner, 2007)

El año 1981, durante el gobierno militar, mediante Decretos con Fuerza de Ley, DFL N° 1, 2, 4, 5 y 24 se produce una reestructuración del sistema de educación superior. Mediante el DFL N° 1 se define la institución universitaria en cuanto a sus fines y principios de organización y fija normas sobre cómo crearlas y regular su funcionamiento inicial; mediante el Decreto N° 2, se establece la obligación de los rectores de las universidades existentes de proponer un programa de reestructuración de ellas al Presidente de la República; mediante el DFL N°4 se establece normas sobre el financiamiento de las universidades , mediante el DFL N° 5, se define los institutos profesionales y establece normas sobre su creación y posterior regulación inicial; y mediante el DFL N° 24, se define los centros de formación técnica y dispone normas para su creación y supervisión. (Jiménez, 2011).

Estos cambios impulsados por el gobierno partían de un diagnóstico de la situación en el que se daba énfasis a apreciaciones y calificaciones inspiradas en fundamentos políticos y doctrinarios (Brunner, 1986). De las universidades se sostenía que constituían un espacio opaco y con fuerte rasgo de monopolio interno; adicionalmente, estaban financiadas sobre la base del presupuesto del Estado, ajenos a cualquier mecanismo de supervisión centralizada o descentralizada y, además, sin ningún plan de crecimiento sistémico. Este escenario no contribuía a la competencia entre las universidades y, por tanto, lo que existía era una suerte de acuerdo implícito para que no surgieran nuevas universidades.

Los lineamientos de las políticas públicas que se produjeron estaban orientados a enmendar los aspectos que para el gobierno militar eran nocivos y perjudiciales para el sistema en su conjunto y se inscribían en el esquema de las “modernizaciones” del sector social que impulsaba. Según Capel (2005: 17) estas medidas estaban orientadas a:

1. Favorecer la diversificación institucional de la educación post-secundaria en tres niveles: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.
2. Proceder a redimensionar la extensión territorial y el tamaño de las universidades estatales, desmembrándoles sus sedes regionales y creando, a partir de la fusión, nuevas universidades e institutos profesionales. Todo esto para desconcentrar el poder de las anteriores universidades estatales y reducir su influencia. Además.

Con la creación de corporaciones regionales se estaría contribuyendo a dinamizar el sistema, al producir mayor competencia que produjera una mejoría cualitativa del quehacer docente en cada una de ellas.

3. Adecuar el funcionamiento de las universidades privadas con aporte fiscal. Se esperaba que estas entidades contribuyeran con su reestructuración a darle mayor nitidez orgánica al perfil diseñado para las universidades.
4. Limitar la regresividad en la asignación de recursos estatales del sector, modificando el sistema de aportes a las instituciones que recibían fondos, disminuyendo los subsidios directos e incentivando el autofinanciamiento a través de cobros privados a los servicios que prestan.
5. Como una medida complementaria al mejoramiento en la calidad de la formación se dispuso establecer un nuevo mecanismo de financiamiento estatal que beneficiaría a las instituciones cuyas carreras fueran escogidas por los mejores postulantes para ingresar al sistema.
6. Con el propósito de garantizar la equidad en el acceso al sector universitario de los más capaces, se dispuso la creación de una línea de préstamos de largo plazo – con fondos fiscales- destinado a que los estudiantes de menores recursos pudieran financiar los respectivos aranceles de matrícula y un programa de becas orientado a alumnos de menores recursos económicos.

Para Larraín (2011), en la educación superior chilena no existía ningún tipo de diversificación, de ninguna connotación, esto es, ya sea vertical u horizontal, no había controles de calidad efectivos, de ninguna especie, motivo por el cual las universidades hacían y deshacían lo que quisieran y en virtud de la autonomía ningún ente privado o público podía tener injerencia en su interior, las universidades no producían recursos propios y la matrícula era virtualmente gratuita; solo en los últimos años de la década del setenta se empezó a cobrar algún grado de arancel.

Para Lavados (2005), el modelo instalado por el gobierno militar, entendido éste como el conjunto de instrumentos de políticas públicas legales, económicas y administrativas, contenía algunas ideas ejes que aún subyacen a las características de aquel diseño, como las siguientes:

1. La educación y el conocimiento son bienes que pueden ser transados en el “mercado del conocimiento”. El pago de aranceles y por prestaciones de servicios son expresiones concretas de este concepto.
2. Es el “mercado” el que, a través de la competencia, regula la calidad y la pertinencia del sistema de educación superior y de sus integrantes.
3. Ciertas actividades y procesos académicos deben ser subvencionados con el fin de lograr, por una parte, el desarrollo de disciplinas y conocimientos importantes para el país y, por otra parte, equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de los estudiantes de escasos recursos.

Hay quienes señalan que las políticas del gobierno militar se insertaban en un esquema de desestatización, de desconcentración de la distribución del poder y de privilegiar el mercado como mecanismo para asignar recursos y de regularización del crecimiento del sistema, que fue propio del modelo de desarrollo y de modernización impulsado por el gobierno militar.

Se podría resumir que las disposiciones buscaban la reestructuración del sistema de educación post secundaria y la privatización del sistema en cuanto a la propiedad de las nuevas instituciones que emergieran, a las fuentes de financiamiento y a la caracterización de la gestión administrativa que tendrían que competir y aumentar su eficiencia interna y su productividad.

Para Lemaitre (2011) a partir de la reforma de 1980-81 es posible identificar cuatro etapas relevantes y significativas en el desarrollo de la educación superior en Chile. Estas etapas han sido hitos relevantes en el desarrollo posterior y han sido determinante en el estado actual del sistema educativo terciario en el país. Estas cuatro etapas han sido incorporadas en este relato para dar una estructura cronológica que permita comprender el desarrollo y la evolución de la educación superior en los últimos 30 años. Estas etapas son las siguientes:

1. 1980 – 1990: La (des) regularización por el mercado
2. 1990: La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y la regulación del sistema privado
3. 1999: La instalación de proceso de aseguramiento de la calidad
4. 2006: El sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la calidad.

2.1.1. 1980 – 1990: La (des) regulación por el mercado

Los ya mencionados DFL N° 1, 5 y 24, dictados durante 1981, definieron nuevas reglas para las instituciones de educación superior y abrieron las puertas a una nueva concepción de educación superior. Estos Decretos modificaron drásticamente la estructura institucional, redujeron la presencia y el poder de las universidades estatales, incorporaron al sistema nuevas instituciones y plantearon que fuera el mercado el que regulara la calidad de la educación superior.

Para Lemaitre, las disposiciones del DFL N°1 ponían escasas barreras académicas de entrada a la educación superior: bastaba con registrar los estatutos en el Ministerio de Educación (Mineduc) y obtener la aprobación de los planes y programas de estudio de parte de una universidad examinadora. El DFL N° 5 entregaba más atribuciones al Mineduc para la aprobación de nuevos institutos profesionales, los que, paradójicamente resultaban más regulados que las universidades. Había una barrera no académica, sino que política: las nuevas instituciones debían contar con el visto del Ministerio del Interior, para asegurar que estas no atentaban contra el orden público o la seguridad nacional.

Estas disposiciones generaron algunas consecuencias, las que sentaron las bases de una determinada concepción de la educación superior que existe hasta hoy, como los son:

1. Una educación superior esencialmente docente, centrada en la formación profesional.
2. No existía una concepción institucional, sino la de una suma de carreras profesionales.

3. No se previó que el proceso de examinación se convertiría en una importante fuente de ingresos para las entidades examinadoras, y en un gasto enorme para las entidades examinadas.
4. No importaba los métodos pedagógicos, la dedicación o calificaciones de los docentes, los niveles de deserción, la reprobación interna, los recursos de aprendizaje disponible o cualquiera de los otros factores relacionados con la calidad de la formación.
5. No había barreras académicas a la entrada a la educación superior y las declaraciones de la época insistían que el mercado regularía la calidad de las nuevas instituciones

Las disposiciones no consideraban que sería necesario velar porque se cumpliera lo establecido respecto operar como entidades sin fines de lucro, como tampoco se fijaron indicadores de la calidad de la educación del sistema. Nadie se acordó de la definición que el propio DFL N° 1 hacía de la universidad, que planteaba su rol en la investigación y la cultura. Las universidades tradicionales y recientemente creadas, privadas y estatales, llenaban sus vacantes con estudiantes que querían acceder a la educación superior. El subsistema privado de educación superior no logró la legitimación y reconocimiento social esperado, razones que llevaron al gobierno a elaborar una ley de educación superior que no prosperó y luego se inició la preparación de un proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que tuvo varias versiones, todas ellas elaboradas sin un espacio de discusión pública. (Lemaitre, 2011)

Aportando antecedentes que reafirmen lo que sostiene Lemaitre, Brunner (2011; 29) señala que en esta década de (des) regulación, *“el mercado emergente de la educación operaba sin garantías de calidad y con una completa falta de transparencia, no había atisbo alguno de los males que aquejan a los mercados educacionales si no son apropiadamente guiados y supervisados por la autoridad pública”*. Otra mirada al modelo educativo de corte neoliberal imperante lo plantea Lavados (2005), quien sostiene que el modelo de educación superior chilena, implementado a partir de 1981, emerge desde una perspectiva que supone que la educación y el conocimiento son, ante todo, bienes que pueden ser transados en el mercado. De esta forma, el pago de aranceles

por docencia pregrado, postgrado y prestaciones de servicios eran expresiones concretas del modelo desarrollado.

Durante la década 1980-1990, se crearon en el país 14 nuevas universidades estatales las que escindieron a partir del desmembramiento de las dos universidades estatales, todas las cuales entraron a formar parte del Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH). Asimismo, se abrió el sistema para la creación de nuevas instituciones – sin acceso al financiamiento público directo – a partir del cual se expandió significativamente el número de instituciones de educación superior privada en el país. La reforma, además, limitó el financiamiento público existente hasta la fecha, obligando a todas las instituciones – incluidas las con aportes fiscales directos – a autofinanciarse y establecer cobros de matrículas y aranceles.

2.1.2. La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y la regulación del sistema privado. 1990

Un segundo hito en el desarrollo de la educación superior en Chile lo constituyó la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), que creó el Consejo Superior de Educación (CSE), modificando el mecanismo regulatorio de las instituciones de educación superior en el país. La LOCE estableció un proceso de acreditación (hoy llamado licenciamiento), que exigía a todas las nuevas universidades e institutos profesionales que, una vez obtenida la aprobación de los estatutos de parte del MINEDUC, obtuviera dos certificados del CSE: uno de aprobación de su proyecto institucional y de las carreras y programas que planea dictar, y otro referido a la disponibilidad de recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos, necesarios para llevar a cabo el proyecto institucional.

En su carácter normativo y regulatorio, la LOCE exigía que el Consejo Superior de Educación asumiera la obligación de supervisar a la nueva entidad por un plazo mínimo de seis años, que podría extenderse por cinco más. Al término de ese plazo, no quedaba otra opción de certificar la autonomía de la institución o solicitar la revocación del reconocimiento oficial.

El aporte del Consejo Superior de Educación al desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior existente en la década de los noventa se puede sintetizar en las siguientes funciones que le correspondió desarrollar: asegurar niveles mínimos de calidad, promover el desarrollo global de las instituciones, y proteger a los usuarios del sistema, corrigiendo de esta manera las malas prácticas e irregularidades que el propio sistema permitía.

Según Lemaitre (2011: 159), al iniciar sus funciones, el Consejo Superior de Educación se encontraba con la siguiente realidad:

- Con instituciones de educación superior (IES), que operaban seriamente, desarrollando sus proyectos institucionales estructurados y bien fundamentados, con recursos apropiados.
- Con IES que valoraron la oportunidad de desarrollarse en un marco de supervisión y criterios explícitos de calidad, las que se fueron consolidando durante el periodo de supervisión y obtuvieron la certificación de su autonomía.
- Con IES que claramente no cumplían con criterios mínimos de calidad, y cuyo reconocimiento oficial fue revocado luego de intentos de ordenamiento que no prosperaron. Algunos casos:
 1. Universidades que operaban sin autorización, que otorgaban títulos sin reconocimiento oficial alguno.
 2. Instituciones que ofrecían títulos sin contar con las condiciones mínimas para hacerlo.
 3. Instituciones cuyo manejo financiero era inaceptable.

En sus primeros años de funcionamiento, y en virtud de los objetivos para los cuales fue creado, el CSE había cerrado cinco universidades y seis institutos profesionales, contribuyendo así al mayor ordenamiento del sistema y a la legitimación de la oferta privada cuando esta se hacía de acuerdo a los estándares de calidad.

A pesar del gran aporte que se pueda atribuir al CSE, el sistema de educación superior aún presenta problemas que habían sido identificados en la década de los noventa y que aún en la presente década aún subsisten:

- La rigidez en cuanto al periodo de acreditación, a las decisiones, y a las sanciones dispuestas en la LOCE.
- La falta de políticas y mecanismo de apoyo y fomento al mejoramiento de las IES durante su período de consolidación.
- La definición de autonomía en la LOCE (capacidad de otorgar libremente toda clase de títulos y grados).
- Necesidad de un mecanismo de aseguramiento de la calidad permanente, que permita continuar con una supervisión de IES autónomas, distinta del licenciamiento.
- La falta de instrumentos para verificar que se cumpla con la exigencia de no tener fines de lucro y la existencia de resquicios legales que lo permiten.

Para Brunner (2011; 30), los rasgos característicos de las políticas implementadas por el gobierno militar en la década de los 80 fueron revertidas a partir de los 1990. Con la recuperación de la democracia, el diseño de corte netamente neoliberal es abandonado, justo en el aspecto más esencial de dicho diseño, que consistía en el retiro del Estado de sus responsabilidades directas e indirectas en el campo de la educación superior, bajo la inspiración del equivocado supuesto de que los mercados por si solos tienen la virtud de asegurar la calidad de educación terciaria requerida por la sociedad.

Entre las acciones a través de las cuales el Estado buscaba institucionalizar, regular, transparentar y tornar más accesible el sistema de educación superior Brunner (2011) destaca las siguientes:

- La supervisión y el control ejercido para el licenciamiento de nuevas instituciones privadas, que sustituyen el casi absoluto *laissez faire* previo y las manipulaciones políticas en el otorgamiento de las respectivas autorizaciones.
- La adopción de políticas activas de financiamiento. (el aumento del gasto público aumento en 6,4 veces en la década de los noventa).
- Los recursos públicos asignados al apoyo estudiantil se aumentaron entre el período 1990 y 2010 en más de 18 veces (Mideplan, 2010).
- La implementación durante esta década de programas de fomento y mejoramiento institucional, especialmente mediante los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP)
- El desarrollo experimental y luego por mandato legal, de un sistema de aseguramiento de la calidad basado en la evaluación por pares de instituciones y programas y su acreditación.
- La entrega regular de información sobre los aspectos claves del funcionamiento de las instituciones relativos al origen social de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas, deserción durante los años de la carrera, tasas de graduación oportuna, etc.
- Por último, se impuso la internacionalización de las universidades chilenas de investigación y, en general, de la comunidad científica, y se creó un nuevo marco de gestión y financiamiento para el fomento a la innovación.

En breve, las políticas adoptadas a partir de 1990, así como el marco que fue desarrollándose dentro de estas políticas se diferenciaban o tenían poca semejanza con el modelo impuesto a través de DFL durante el año 1981.

2.1.3. La instalación del proceso de aseguramiento de la calidad

En la línea del relato cronológico seguido en este apartado, y manteniendo las etapas señaladas por Lemaitre (2011), esta tercera etapa se inicia el año 1999 con la creación de comisiones para acreditar programas de pre y postgrado de manera experimental. Estas comisiones, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) definieron criterios, formaron evaluadores, establecieron mecanismos y procedimientos y condujeron, luego de un período de funcionamiento, a la dictación de la Ley 20.129, de aseguramiento de la calidad, ley que en páginas siguientes de este informe se citará de manera recurrente.

La CNAP inició su quehacer en la acreditación voluntaria de carreras, llegando a cubrir casi el 30% de la matrícula. Posteriormente, el año 2003 inició procesos de acreditación institucional, entendidas como procesos de auditorías académicas, es decir, centradas en la capacidad de las instituciones de velar por la calidad de su oferta educativa.

Destacando la rigurosidad de la labor inicial de esta comisión, Lemaitre (2011: 160) señala que *“...hasta el año 2007, cuando la CNAP dejó de funcionar, se había evaluado a más del 90% de la matrícula, y los procesos eran suficientemente rigurosos como para haber negado la acreditación a un conjunto d instituciones (incluyendo a cuatro universidades estatales) por no cumplir con los criterios de calidad.”*

El año 2005, la CNAP se sometió a una evaluación externa, organizada por la Red Internacional de Agencias de Acreditación, INQAAHE. El informe elaborado por los evaluadores señaló que la CNAP *“ha obtenido logros que exceden las expectativas iniciales al momento de su creación”* con procedimientos concordantes con las buenas prácticas internacionales y destacó la presentación de un proyecto de ley para la institucionalización de la calidad y la creación de un sistema nacional de aseguramiento d la calidad. La ley se aprobó en noviembre de 2006, dando inicio así a lo que Lemaitre considera la etapa actual.

2.1.4. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la calidad.

La cuarta etapa en este relato del desarrollo del sistema de educación superior considera la creación del sistema para su aseguramiento. La Ley 20.129 reconoce la existencia de un sistema complejo, con componentes múltiple: el CNED, a cargo del licenciamiento de las nuevas instituciones de educación superior; la CNA-Chile, a cargo de la acreditación institucional y de programas de posgrado; agencias autorizada para la acreditación de carreras; la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP), responsable de organizar y mantener un sistema de información.

Las características del actual sistema de aseguramiento son similares a lo observado en el panorama internacional, en cuanto se trata de un sistema complejo, multifuncional y se enfatiza la acreditación institucional. El sistema también presenta problemas asociados a sus propias características: débil coordinación entre los componentes del sistema; problemas de consistencia en las decisiones de acreditación, al coexistir diferentes agencias; carencias de mecanismos rigurosos de supervisión y evaluación de las agencias acreditadoras, indispensables para mantener la legitimidad y credibilidad del sistema; retraso en los procesos de revisión y actualización de procedimientos y criterios. (Lemaitre, 2011)

El camino recorrido durante estos treinta años y sintetizado aquí en cuatro momentos relevantes, permite percibir que la desregulación inicial del sistema ha ocupado gran parte de los esfuerzos y recursos en su corrección y que todavía existen en prácticas que no han logrado superarse. Sin embargo, hay cambios importantes que muestran que es posible avanzar, en la medida que los mecanismos se sometan a procesos rigurosos de autoevaluación, evaluación externa y acciones de mejora.

Con el propósito de reflejar en datos la evolución y los resultados de los esfuerzos realizados por los diferentes agentes del sistema al mejoramiento y crecimiento del sistema, se presentan en las páginas siguientes algunos gráficos que ilustran la evolución de los resultados del sistema de educación superior en el país.

Tabla N° 1 Evolución de Instituciones de Educación Superior

Tipo de institución	1990	2000	2014
Universidades estatales (CRUCH)	14	16	16
Universidades privadas con financiamiento público directo (CRUCH)	6	9	9
Universidades privadas	40	39	34
Institutos profesionales superior (IPS)	81	60	44
Centros de formación técnica profesional (CFTS)	161	116	61
Total	302	240	164

Fuente: CNA-Chile (2014)

La tabla permite apreciar la evolución en el número de las IES durante los últimos catorce años. Porcentualmente, el mayor descenso se observa en el número de IPS y CFT que han cesado sus funciones, han sido integrados a otros o que han sido cerradas por el Ministerio de Educación.

En porcentajes, se puede establecer que el número total de IES ha descendido en un 54,3% durante los últimos 14 años en el país.

Distribución de programas de pregrado

Tabla N° 2 Número de programas de pregrado según tipo de universidades (2005 – 2014)

Tipo de institución	2005	2008	2014
Universidades estatales (CRUCH)	895	710	1.034
Universidades privadas con financiamiento público directo (CRUCH)	518	432	590
Universidades privadas	2.239	2.279	2.787
Total	3.652	3.421	3.377

Fuente: CNA-Chile (2014)

El cuadro representa la amplia oferta educativa a nivel superior que ofrecen las universidades en Chile. La mayor oferta la tienen las universidades privadas, lo que se explica por la cantidad de instituciones privadas que existen y por la desregulación que existe aún en el mercado, respecto la creación de carreras

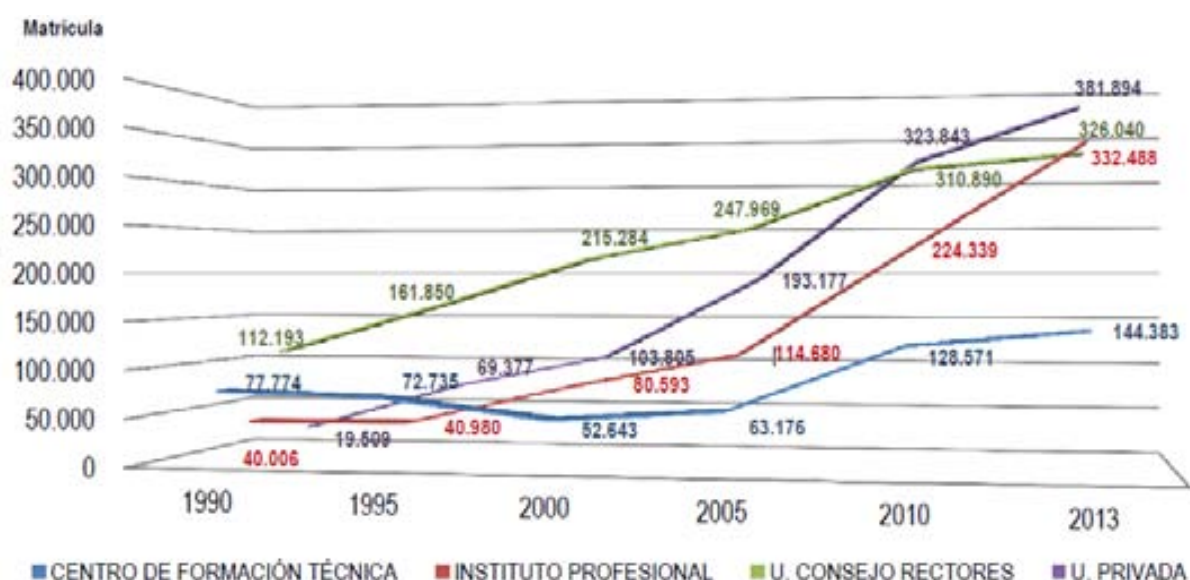
Tabla N° 3 Oferta de programas de magister y doctorado según tipo de institución
(2009 – 2013)

Tipo de universidad	Tipo de programa			
	Magister		Doctorado	
	2009	2013	2009	2013
Universidades del CRUCH	15.769	20.079	3.128	4.103
Universidades privadas	7.968	21.994	610	550
Total	23.737	42.073	3.738	4.653

Fuente: SIES (2014)

En relación a la matrícula de programas de postgrados, los datos indican que el crecimiento experimentado en los últimos años ha sido explosivo, llegando a triplicarse la matrícula de programas de magister en universidades privadas. En tanto que, a nivel de programas de doctorado, existe un marcado interés en los programas ofrecidos por universidades agrupadas en el CRUCH.

Gráfico N° 1 Evolución de la matrícula en la educación superior, según tipo de institución (1990 – 2014)



Fuente: CNA-Chile (2014)

El gráfico en la página anterior presenta el gran aumento en la cobertura de la educación superior en el país. En tan solo 13 años, el aumento de la matrícula en Chile ha aumentado en 79%. De 249.482 estudiantes en 1990 aumentó a 1.184.805 el año 2014.

Porcentualmente, el mayor aumento se observa en la matrícula de las universidades privadas e institutos profesionales.

Tabla N° 4 Evolución de matrícula total por tipo de institución y grado

Tipo de Institución	2009	2010	2011	2012	2013	% incremento 2009 - 2013
Universidades	576.000	634.733	661.862	685.977	707.934	22,8%
Pregrado	535.887	587.455	616.019	631.608	645.355	20,4%
Postgrado	27.475	33.426	33-466	41.103	46.726	70,1%
Postítulo	13.238	13.852	12.377	13.266	15.853	19,8%
Institutos Profesionales	189.622	224.339	267.766	301.156	332.488	75,3%
Pregrado	189.597	224.301	260.692	293.519	324.920	71,4%
Postítulo	25	38	7.074	7.637	7.568	30.172%
Centros de Formac. Tec.	110.021	128.571	138.635	140.048	144.383	31,2%
Pregrado	110.007	128.566	138.574	140.031	144.365	31,2%
Postitulo	14	5	61	17	18	28,65
Total general	876.243	987.643	1.068.263	1.127.181	1.184.805	35,2%

Fuente: SIES, 2014

La tabla presenta la evolución de la matrícula en el sistema de educación superior en todos sus niveles durante los últimos cinco años. Si bien, los porcentajes han aumentado en todo el sistema en promedio en un 35,2%, se destaca el gran aumento en la matrícula de los institutos profesionales y el interés por cursar estudios de postgrado en universidades.

La información y los datos cuantitativos presentados en las páginas anteriores permiten observar la evolución y el crecimiento de la educación superior en Chile y visualizar los diferentes momentos trascendentes ocurridos en los últimos cuarenta años y su impacto determinante en el estado actual de la educación superior en el país.

2.1.5. El financiamiento de las universidades en Chile.

El diagnóstico a la educación chilena elaborado por la OCDE (2009), señala que Chile es el país que menos aporta en gasto público a la educación superior. El aporte fiscal como porcentaje del PIB es uno de los más bajos entre los países de la OCDE y el aporte que hacen las familias es muy elevado para la norma internacional. En opinión de Larrañaga y Sanfuentes (2012: 218) “...este esquema de financiamiento pudo haber funcionado, cuando el sistema atendía a una fracción minoritaria de los jóvenes, pero no da abasto en un contexto donde el sistema se ha masificado y acoge a más de un millón de estudiantes...”. La educación superior también está rezagada en materia de financiamiento basal a las instituciones de educación superior, no obstante que ha habido aumentos significativos de financiamiento en los últimos años, puesto que el aporte fiscal aumentó de 0,5% a 0,9% del PIB entre el 2005 y 2010, con aumento significativos en becas y créditos con aval del Estado

Las instituciones chilenas de educación superior tienen cuatro fuentes de financiamiento principales:

1. *Becas y fondos públicos*, que incluyen becas públicas directas e indirectas (Aporte Fiscal Directo, AFD, y aporte Fiscal Indirecto, AFI).
2. *Las tasas de matrícula de estudios de pregrado*. Este corresponde al pago que los alumnos pagan directamente a las instituciones de educación superior. Parte de ese dinero se facilita a los alumnos mediante becas y préstamos con entidades financieras; como tal, representa una fuente indirecta de financiamiento público para las instituciones, una parte significativa de los recursos propios de los alumnos o, con mayor frecuencia, de sus familias.
3. *Prestación de servicios*. Algunas instituciones, especialmente las universidades del CruCh, proporcionan una serie de servicios al Estado.
4. *Donaciones*: Los particulares pueden contribuir a financiar las instituciones de educación superior con sus impuestos. La Ley N° 18.681 regula las donaciones privadas.

2.1.5.1 Ayuda financiera para los estudiantes.

En Chile, el financiamiento público para los estudiantes universitarios se basa en becas y préstamos. Durante el período 2006 – 2012 se produjeron avances significativos en el sistema de becas con la introducción de nuevas becas y el aumento de las existentes. Becas de Excelencia Académica (BEA), Becas Nuevo Milenio (BNM), Becas de Reparación Rettig -Valech y Becas Bicentenario (BB).

En cuanto a los préstamos para financiar estudios de pregrado, el Estado proporciona dos tipos:

Fondo solidario de Crédito Universitario (FSCU), al que sólo optan los alumnos matriculados en las universidades del Cruch: se trata de un préstamo concedido en función de los ingresos del grupo familiar y, según la División Superior de Educación, entidad que otorga, estos préstamos tienen un índice de recuperación muy bajo. (OCDE, 2013).

Crédito con Aval del Estado (CAE), al que sólo tienen acceso los estudiantes procedentes de instituciones ajenas al Cruch. Este crédito cubre las tasas de matrícula y depende de las notas obtenidas en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). A diferencia de los préstamos privados, el CAE tiene la ventaja de no requerir aval. El CAE se concede principalmente a estudiantes procedentes de los dos primeros quintiles de ingresos de Chile.

2.1.5.2. Aportes financieros a las instituciones de educación superior

Aporte Fiscal Directo (AFD): Este es el más importante instrumento de financiamiento basal que el Estado destina a las 25 universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Este aporte fiscal se distribuye según dos componentes: un 95% es asignado en base a criterios históricos de continuidad respecto de la proporción de los fondos recibida el año 1988 por cada institución; y el 5% restante es distribuido acorde a indicadores de desempeño anuales relacionados con la matrícula estudiantil, el número de académicos con postgrado y el número de proyectos y publicaciones de investigación.

El monto anual del AFD es determinado por ley de presupuesto de cada año y cerca de dos tercios se concentran en siete universidades: la Universidad de Chile (20,2%), la Pontificia Universidad Católica (12,7%), la Universidad de Concepción (7%), la Universidad de Santiago de Chile (6,5%), la Universidad de Talca (5,9%), la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (5,7%) y la Universidad Técnica Federico Santa María (5,1%).

Aporte Fiscal Indirecto (AFI): Es asignado anualmente por el Estado a todas las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidos por el Ministerio de Educación como Instituciones de Educación Superior (IES), que admitan a los 27.500 mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que se matriculen en el primer año de estudio.

El AFI se concentra principalmente en las universidades del CRUCH, aunque en los últimos años, las universidades privadas han duplicado su participación recibiendo un 21,7% de los recursos distribuidos el año 2012 (versus el 13,7% en el año 2000). El año 2012, solo cinco instituciones de educación superior concentraron el 59,1% de estos fondos, todas universidades del CRUCH.

Este fondo que se creó con el propósito de favorecer la calidad de las instituciones de educación superior, estimulando la competencia para atraer a los mejores estudiantes, no ha estado exento de críticas, porque para recibir el AFI no es necesario que la institución cumpla con los requisitos mínimos de calidad, como ser acreditada. Según el informe de la OCDE , esto fondos se han dirigido a instituciones con alta reputación establecida o con mayores esfuerzos en publicidad, cuyos estudiantes provienen más probablemente de familias con los más altos ingresos. (Larrañaga y Sanfuentes 2012)

Fondo Basal por Desempeño: Este mecanismo de financiamiento a instituciones de educación superior está dirigido exclusivamente a las 25 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH). Es un Fondo de carácter plurianual y de renovación vinculada al cumplimiento de resultados y la disponibilidad de recursos en la Ley de Presupuestos de cada año.

El Fondo Basal por Desempeño establece una categorización de instituciones que utiliza como criterios principales la cantidad de programas de doctorados acreditados que ofrecen y publicaciones que producen. Así, las 25 universidades del CRUCH son divididas en tres categorías: universidades con énfasis en la docencia, investigación y programas de doctorado; universidades con énfasis en la docencia e investigación focalizada y universidades con énfasis en la docencia. Los umbrales de corte establecidos entre cada categoría se revisarán periódicamente, cada dos años, por el Ministerio de Educación.

Para cada una de estas categorías, se establecen indicadores específicos que expresan las funciones académicas principales de docencia, investigación y proyección al medio de las universidades.

Anualmente, el Fondo Basal por Desempeño distribuirá los recursos de acuerdo a una fórmula que considerará los valores de los indicadores en el año precedente y los cambios en sus valores para dos años anteriores. En convenio con el Ministerio, las universidades deberán instalar capacidades permanentes para gestionar los indicadores incluidos en su categoría, entregar oportuna-mente la documentación e información de respaldo con fines de auditoría y comprometer metas de resultados.

Así, el Fondo Basal por Desempeño, junto a otros instrumentos nuevos de financiamiento que utilizan criterios de desempeño, implican un salto cualitativo en la adjudicación de recursos del Estado a las instituciones de educación superior, con mayor intensidad de mejoramiento de la su calidad académica, mayor transparencia y rendición de cuentas.

Otra de las modalidades con la que el Estado concurre al financiamiento de las universidades e indirectamente a instalar la calidad en los procesos que estas desarrollan, lo constituye el programa de Becas de Nivelación Académica. Este instrumento de financiamiento de doble vinculación, en vigencia desde el año 2012, apunta a financiar programas de nivelación académica destinados a estudiantes de primer año matriculados en Instituciones de Educación Superior (IES) acreditadas. La intención es promover mayor equidad en el acceso a la educación superior y de nivelar las competencias que permitan a los estudiantes lograr un adecuado desempeño y éxito académico.

Fortalecimiento a las universidades del Consejo de Rectores de Universidades de Chile: Creado el año 2011, este fondo está dirigido exclusivamente a las Universidades del Consejo de Rectores (CruCh) y se asigna mediante una fórmula establecida. El objetivo es fortalecer a las instituciones en el ámbito de la infraestructura y apoyo docente para el aprendizaje estudiantil de pregrado, con foco principal en los estudiantes más desfavorecidos (determinado mediante la categorización económica de los alumnos en quintiles, correspondiendo este beneficio a aquellos estudiantes ubicados en los quintiles 1 y 2)

El propósito es que mediante este recurso las universidades mejoren la calidad de los servicios académicos ofrecidos a los estudiantes de carreras profesionales de pregrado de los quintiles 1 y 2, medida a través del compromiso de mejorar para estos quintiles la tasa de retención de primer año, aprobación de asignaturas, tasa oportuna y tiempo de titulación y empleabilidad.

Fondo de financiamiento institucional: Este es otro programa que aporta al financiamiento y mejoramiento de la calidad de la educación superior de parte del Estado chileno. Este es un financiamiento competitivo de la División de Educación Superior (DIVESUP) a las instituciones de educación superior, estatales y privadas, que hayan obtenido la acreditación institucional y está destinado a elevar los rendimientos en el uso de los recursos institucionales mediante el mejoramiento de la gestión operativa docente, de personal, de información y de tecnología de comunicaciones, y para el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.6. Logros y debilidades del sistema de educación superior en Chile

De la información presentada en páginas precedentes, resulta evidente que el sistema de educación superior en Chile ha sufrido una profunda transformación en los últimos treinta años en términos de su normativa, su cobertura, su masificación y su financiamiento, como consecuencia de las políticas implementadas a partir de 1981. A propósito de ello, en consonancia con las tendencias internacionales en materias de aseguramiento de la calidad de la educación superior, ha sido necesaria la introducción de mecanismos de regulación, destinados a su ordenamiento, las que han sido mencionadas en páginas anteriores.

En un intento por describir el estado actual del sistema de educación superior, en relación a los avances logrados y a los desafíos que aún existen para posicionar al sistema en el lugar que el país lo requiere y demanda, se presenta algunos logros relevantes del sistema y algunas de las debilidades aún vigentes.

- En relación a los logros alcanzados por el sistema durante los últimos treinta años, lo primero que debe destacarse es el gran incremento de las oportunidades de estudios. El sistema de educación superior atiende en la actualidad a 1.140.640 estudiantes en sus tres niveles: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. (SIES, 2014). Esta diversificación del sistema y la existencia de instituciones universitarias y no universitarias (IPs y CFTs) ha otorgado al sistema una dinámica y presencia que no poseía previo a la reforma del 80. De esta manera ha quedado atrás el elitismo y se abre el sistema a una población más amplia y con características de origen disímil e intereses variados. (Espinoza, 2012)
- La situación actual de la acreditación institucional, considerando las 59 universidades existentes muestra que el 100% de las universidades del CRUCH y un 73% de las universidades privadas se encuentran acreditadas, un 2% se encuentra en proceso, un 17 no ha logrado la acreditación y un 8% de las universidades privadas no ha sido sometida a

acreditación, por no cumplir con los requisitos establecidos en la legislación o por voluntad de las propias instituciones. (CNA-Chile, 2014).

- La existencia de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior que ha normado y regulado el sistema a través del ejercicio de las funciones y responsabilidades que les ha delegado la ley. La creación de este sistema ha contribuido a la regulación y ordenamiento de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación y ha tornado el sistema más transparente, generando confianza en los diferentes actores y en la comunidad nacional.

Si bien el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación aún presenta falencias o debilidades, se observa el interés y la preocupación del Estado, los organismos que componen el sistema y la sociedad chilena en general, en corregir y mejorar las debilidades; situación que ha ocurrido a través de las leyes dictadas por los diferentes gobiernos.

- En relación al efecto de los procesos de acreditación en las instituciones, el sistema de aseguramiento de la calidad ha cambiado de manera visible la gestión de las instituciones y su preocupación por los temas del planeamiento estratégico, la calidad en todos los procesos, la pertinencia y flexibilidad curricular, y la capacitación de los recursos académicos administrativos y directivos.
- A través del tiempo, se ha observado mayor participación del Estado en los aportes al financiamiento del sistema, y en la generación de políticas que favorezcan a las instituciones y a los estudiantes. El financiamiento de la educación superior en Chile recae fuertemente en las familias, el Estado no invierte en educación superior los porcentajes de su PIB que los demás países integrantes de la OCDE invierten. Esta situación ha generado el endeudamiento de las familias, razón por la cual el Estado, en los últimos años, ha generado políticas de mayores aportes, becas y beneficios a los estudiantes y se ha comprometido como garante de las familias en el sistema financiero. A esto se agrega la reciente aprobación de una ley de

reforma económica impulsada por el gobierno, con el propósito de aportar más recursos al sistema educativo y financiar más ampliamente la educación superior.

Respecto a las debilidades del sistema de educación superior en Chile, en la actualidad es posible mencionar un conjunto de ellas que permean al sistema y que impiden su consolidación. Dichas debilidades se observan en el plano del desarrollo de las instituciones, de los conflictos de interés en el sistema de acreditación, del lucro en la educación, del financiamiento, de la desigualdad de ayuda a los estudiantes, y de la heterogeneidad en la calidad formativa de sus actores.

- En el ámbito de la institucionalidad, falta un mayor desarrollo entre las universidades privadas que en algunos casos cuentan con infraestructura que impide que entreguen servicios de calidad. Un estudio desarrollado por Espinoza (2012), señala que la inversión en bibliotecas y bibliografías en las universidades es escuálida, lo que denota una falta de interés por ofrecer recursos bibliográficos de alto nivel y actualizados. Esto último, según Espinoza, se explica porque *“las universidades privadas de preferencia tienen una oferta académica centrada exclusivamente en carreras “de tiza y pizarrón”, vale decir, carreras de bajo costo y alta rentabilidad”* (Espinoza, 2012: 82)
- Producto de las irregularidades denunciadas en el país, ha quedado en evidencia que existen conflictos de intereses entre grupos o miembros de grupos vinculados a instituciones de educación superior que están relacionados de una u otra forma con las agencias acreditadoras. El mismo grupo de consejeros de la CNA-Chile, por ejemplo, está conformado por miembros que representan a grupos de instituciones respecto a las cuales deben pronunciarse al momento de dictaminar si acreditan o no determinada institución. Lamentablemente, la ley que

de aseguramiento de la calidad no previó tales situaciones al momento de su promulgación.

- Por ley, las universidades en Chile no pueden tener fines de lucro (pero si los institutos profesionales y los centros de formación técnica), pero la realidad indica que dicha disposición ha sido vulnerada por las universidades privadas, a través de resquicios legales que un blando sistema de control de la legalidad ha permitido hacer de la educación un negocio rentable. Algunas de las prácticas denunciadas, tales como hacer que las universidades carezcan de patrimonio inmueble propio, el cual está radicada en una empresa externa, relacionada; la externalización de servicios y pagando por esos servicios montos fuera de mercado a empresas que son propiedad o están ligadas a los mismos propietarios de las universidades; las ventas de universidades, y la integración de IP y CFT integrados a universidades sin fines de lucro, han permitido que este tipo de instituciones operen con evidentes fines de lucro, generando desconfianza en la transparencia del sistema educativo superior. (Atria, 2014)
- En el ámbito del financiamiento a la educación hay aspectos que requieren atención urgente de parte del Estado para evitar el colapso del sistema universitario estatal. El bajo gasto en relación al PIB, los insuficientes aportes destinados a las universidades del CRUCH, los recursos de becas para estudiantes que no permiten financiar la totalidad de los aranceles y las onerosas tasas de interés del crédito con aval del Estado, constituyen en su conjunto, una de las debilidades mayoritariamente reconocidas del sistema.
- La amplia diversidad de ofertas académicas que ofrece en la educación superior, la facilidad de acceso a muchas de estas instituciones, y la garantía que otorga la autonomía para que las universidades generen carreras y diseñen sus propios programas de formación profesional, ha permitido que en el sistema de educación superior existan instituciones muy prestigiadas que garantizan la calidad profesional de sus

egresados, normalmente las universidades del CRUCH y algunas privadas, y otras cuya formación profesional está en cuestionamiento.

Una manera inicial de estandarizar la formación profesional se está instalando en Chile a través de la administración de la *Evaluación Inicia*, iniciada el año 2008, y que se aplica a los egresados de programas de formación docente. Los resultados de esta evaluación indican, para esta área de formación profesional, que existen grandes diferencias en la formación inicial recibida por los egresados considerando la institución en la cual se formaron. Estos resultados hacen evidente que existen diferencias en la formación profesional, resultados que pueden ser transferidos a otras áreas de formación profesional y constatar otra de las debilidades del sistema, la diferencia en la calidad de la formación que reciben los futuros profesionales del país.

En síntesis, el sistema educacional chileno ha crecido de manera significativa en términos de cobertura, lo que ha permitido elevar de manera significativa los niveles de escolaridad la población. No menos importante son los avances derivados de los procesos de aseguramiento de la calidad y el aumento del financiamiento estatal a la educación. No obstante, todavía existen debilidades en lo que respecta el mejoramiento de la calidad, la transparencia del sistema y la equidad en la formación profesional. Finalmente, la regulación de la oferta es también una tarea pendiente que la sociedad chilena no puede ignorar.

2.2. Tipologías para la categorización de universidades chilenas

La elaboración de tipologías constituye un aporte a la reflexión en torno a la educación superior, dado que, en la actualidad, la heterogeneidad es la principal característica del sistema. Las tipologías permiten agrupar a las instituciones sobre variables o características que permiten generar diferencias y similitudes en la amplia diversidad de instituciones que existen, logrando con ellas un ordenamiento que permite la comprensión de los sistemas.

Las instituciones difieren entre sí respecto a una serie de factores como son: las formas de organización, el momento en que fueron creadas, sus formas de organización interna, sus tamaños, sus formas de propiedad, las funciones que desempeñan, sus niveles de selectividad, las características de sus estudiantes, la composición de su cuerpo docente, etc. Esta diversidad y el interés por el ordenamiento de estas características han servido como estudios de autores que han hecho aportes significativos en este plano, identificando tanto las dimensiones en las instituciones tienden a diferenciarse, como los grupos o tipologías que se constituyen a partir de esas variables. (CINDA, 2007; Brunner, 2011; Jiménez de la Jara, 2011).

En el contexto de esta investigación, la información que se presenta en este sub capítulo permite comprender la gran diversidad de universidades, cuya heterogeneidad difícilmente puede reducirse a las categorizaciones tradicionales en uso en Chile. Esta propuesta establece definiciones más precisas al momento de categorizar a las universidades chilenas y presenta una categorización acorde estas instituciones se han posicionado en sus años de desarrollo. Se presenta igualmente otra tipología para la caracterización de universidades ampliamente utilizada.

2.2.1. Una propuesta de tipología de las universidades chilenas

La complejidad del actual sistema de educación superior en Chile, a partir de la distinción entre universidades del Consejo de Rectores de Chile (CruCh) y universidades privadas, dificulta el estudio del sistema cuando se observa desde la perspectiva de generación de políticas públicas para la educación superior. Cada una de las instituciones tienen características internas que las hacen diferentes entre unas y otras, diferencias que no se explican simplemente por su condición de propiedad, sino por su tamaño, tipo de programas, estudiantes que reciben, procedimientos de selección, nivel socioeconómico de quienes ingresan, etc.

La constatación de este hecho generó un estudio desarrollado por Torres y Zenteno (2011), tendiente a proponer una clasificación de las instituciones de educación superior en Chile, una radiografía de las instituciones de educación terciaria que dé cuenta de las características distintivas de cada uno de los tipos de categorías que ellos establecen, un aporte que va más allá de la actual clasificación entre universidades estatales y privadas.

La categorización propuesta los autores, como se verá en páginas siguientes, no establece jerarquías ni rankings, en ella solamente se agrupan las instituciones sobre la base de criterios que hicieron posible unir instituciones bajo una misma dimensión y presentar un ordenamiento que contribuye a caracterizar a las universidades chilenas e identificar sus diferencias y similitudes.

Es pertinente mencionar que el estudio en referencia no es único en su tipo y que existen otros, como el desarrollado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007), presentado en el informe de “Educación Superior en Iberoamérica”, que destaca las características de los sistemas nacionales (diferenciados por número y tipo de institución, sector público y privado, niveles de formación), las trayectorias institucionales, las diferencias programáticas (grados y títulos que otorgan), la reputación, la condición social y la cultura organizacional de las instituciones, entre otros elementos. Otro aporte al tema lo presenta Bunner (2011), mencionando los factores que deben considerarse para la elaboración de tipologías de instituciones universitarias, como el control, gestión y funcionamiento de las instituciones, su orientación socio – funcional,

la cobertura de áreas de conocimiento, sus funciones, tamaño, modalidad de provisión docente y reputación o prestigio.

La propuesta de Torres y Zenteno (2011) presenta una categorización que permite la clasificación de las instituciones de educación superior en Chile en sus tres niveles: institutos de formación técnica, institutos profesionales y universidades. En este estudio se optó por acotar la presentación de información al ámbito de las universidades, restringiéndola al nivel de universidades públicas y privadas, a modo de presentación de propuesta de tipología para las universidades chilenas.

Las dimensiones en las que los autores agrupan a las universidades chilenas se refieren a aspectos concretos, fácilmente medibles y observables, como a otros más abstractos o complejos que les permite elaborar su tipología de las universidades. Los criterios de clasificación propuestos son pertinentes a la realidad nacional, son aquellos que en este contexto son considerados válidos y reconocidos como indicadores o categorías para establecer diferencias y jerarquización entre las universidades chilenas.

2.2.2. Los criterios para la clasificación

2.2.2.1. Criterios primarios

1. *Selectividad*. Este criterio hace referencia a la selectividad académica al momento de ingresar a la universidad, para lo cual se utiliza el promedio obtenido por los postulantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En este sentido, son universidades selectivas aquellas cuyos estudiantes matriculados en el primer año tengan un promedio PSU superior a 550 puntos de un máximo posible de 850 puntos.
2. *Función principal*. Este criterio considera la principal función a la cual la universidad orienta su quehacer, considerando que las universidades tradicionalmente han desarrollado tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión (en Chile, vinculación con el medio).

- a. La forma en que los autores midieron el nivel de investigación de las universidades fue combinando distintas variables, tales como la cantidad de publicaciones ISI (Insitute for Scientific Information), la cantidad de programas de doctorados que ofrece y el número de proyectos obtenidos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico ¹ (FONDECYT). De esta manera se generaron tres sub categorías entre las universidades orientadas a la investigación. Universidades de investigación, con sobre 250 publicaciones ISI, al menos cinco programas de doctorado y que obtuvieron 20 proyectos FONDECYT el año 2010. Universidades con investigación, que cuentan con entre 100 y menos de 250 publicaciones ISI, ofrecen al menos un programa de doctorado y se adjudicaron al menos cinco proyectos FONDECYT. Universidades esencialmente docentes con investigación: presentan al menos 30 publicaciones ISI en el año, al menos un programa de doctorado y cuentan al menos con tres proyectos FONDECYT.

2.2.2.2. Criterios secundarios

1. *Tamaño*. Esta primera variable mide la cantidad de alumnos en términos de matrícula. Como instituciones de tamaño mayor considera aquellas que tienen más de 15.000 estudiantes, y de tamaño menor las que cuentan con una matrícula inferior a esa cantidad.
2. *Acreditación*. Esta variable considera la cantidad de años de acreditación institucional obtenidos por las instituciones, estableciendo los niveles alto o medio para aquellas universidades con tres o más años de acreditación, de un máximo posible de cinco años, y nivel bajo para aquellas con dos o menos años de acreditación, o bien, sin acreditación.

1. El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, abreviado FONDECYT, es el principal fondo público del Gobierno de Chile, dependiente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, para incentivar la investigación científica en todas las áreas del conocimiento

De acuerdo a la categorización de las universidades por grupos según los criterios antes descritos, las universidades en Chile se agrupan en:

UNIVERSIDADES SELECTIVAS

Universidades de investigación (5)

- Pontificia Universidad Católica de Chile
- Universidad Austral de Chile
- Universidad de Chile
- Universidad de Concepción
- Universidad de Santiago de Chile

Universidades con investigación (6)

- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad Técnica Federico Santa María
- Universidad Católica del Norte
- Universidad de La Frontera
- Universidad de Talca
- Universidad de Valparaíso

Universidades esencialmente docentes con investigación selectivas (6)

- Universidad de Antofagasta
- Universidad Adolfo Ibáñez
- Universidad de Los Andes
- Universidad del Bío Bío
- Universidad Diego Portales
- Universidad Nacional Andrés Bello

Universidades docentes selectivas (10)

- Universidad Alberto Hurtado
- Universidad de Tarapacá
- Universidad Católica del Maule
- Universidad de La Serena
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
- Universidad del Desarrollo

- Universidad Finis Terrae
- Universidad Mayor
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Universidad Tecnológica Metropolitana.

UNIVERSIDADES NO SELECTIVAS

Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto. (12)

- Universidad Católica de Temuco
- Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez
- Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Universidad Central de Chile
- Universidad Académica de Humanismo Cristiano
- Universidad Bernardo O'Higgins
- Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC
- Universidad de Atacama
- Universidad de Los Lagos
- Universidad de Magallanes
- Universidad de Viña del Mar
- Universidad Gabriela Mistral

Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo (12)

- Universidad Adventista de Chile
- Universidad Arturo Prat
- Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS
- Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología, UNICIT
- Universidad Internacional SEK
- Universidad de Ciencias de la Informática UCINF
- Universidad Pedro de Valdivia
- Universidad Bolivariana
- Universidad de Aconcagua
- Universidad de La República
- Universidad Los Leones
- Universidad Miguel de Cervantes

Universidades docentes no selectivas de tamaño menor (5)

- Universidad Autónoma de Chile
- Universidad de Las Américas
- Universidad San Sebastián
- Universidad Santo Tomás
- Universidad Tecnológica de Chile INACAP

Esta categorización ha ido ganando espacios en ámbito nacional ya se comienza a introducir en los discursos y en los estudios que abordan la realidad y problemática de la educación universitaria, pero aún no ha sido adoptado por los principales organismos encargados de la difusión de la información de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación nacional, como los son el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

Cuadro N° 1 Clasificación de universidades participantes según tipología de Torres y Zenteno.

Universidades Selectivas	Universidad de investigación	Universidad de Santiago
	Universidad con investigación	Universidad de Valparaíso
	Universidad docente selectiva	Universidad de La Serena
Universidades No Selectivas	Universidad docente no selectiva de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto	Universidad Cardenal Silva Henríquez Universidad Bernardo O'Higgins
	Universidad docente no selectiva de tamaño menor	Universidad San Sebastián

El cuadro presenta la clasificación de las seis universidades participantes en el estudio de acuerdo a la categorización descrita.

En la experiencia internacional hay países que aplican procesos diferenciados para instituciones universitarias o profesionales, públicas y privadas, o distinguen entre programas académicos o profesionales, existiendo incluso, en algunos casos agencias especializadas a cargo de la evaluación de cada uno de estos tipos. Un ejemplo de esto es Australia, que ha desarrollado categorías que permiten reconocer universidades de

excelencia en investigación, utilizando como parámetro el desarrollo de determinado conjunto de disciplinas y evaluando niveles de calidad en cada uno de ellos.

Otra experiencia interesante es la clasificación de universidades propuesta en el modelo Carnegie² en los Estados Unidos de Norteamérica, que agrupa a las instituciones en seis categorías basada en la información proveniente de la base de datos nacionales en un período de tiempo determinado.

Las categorías permiten agrupar instituciones homogéneas en relación a sus funciones y a las características de sus estudiantes y académicos. Las clasificaciones usadas son las siguientes:

1. Clasificación básica:

- La clasificación básica incluye 6 grandes grupos de instituciones:
- Universidades con doctorado
- Universidades o colleges con maestrías
- Colleges con bachillerato
- Associate´s Colleges. Instituciones que entregan diplomas de pregrado en programas de 2 años o bachillerato (4 años)Associate´s colleges
- Instituciones especializadas
- College tribales. Universidades o colleges miembros del American Indian Higher Education Consortium.

2. Clasificación según programas de pregrado:

Esta clasificación se basa en tres indicadores

- Nivel de graduados de pregrado
- Proporción de grados en artes y ciencias y en campos profesionales
- La proporción de postgrados en las mismas áreas en las que otorga sus pregrados.

² Carnegie Classification on Institutions of Higher Education es desarrollada por Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, centro de investigación independiente. Agrupa instituciones a partir de datos empíricos, e incluye a todos los colleges y universidades acreditadas que otorgan grados y que están representadas en el National Center for Education Statistics Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS). Una característica más detallada de esta clasificación está disponible en el sitio <http://classifications.carnegiefoundation.org/>

3. Clasificación según programas de postgrado:

Esta clasificación se divide en:

- Nivel de postgrados otorgados
- El número de áreas representadas en los postgrados
- La concentración de grados por disciplina, diferenciado por universidades que imparten doctorados en investigación.

4. Según perfil de la matrícula:

Esta categoría agrupa a las instituciones de acuerdo a la sumatoria de estudiantes de pregrado, postgrado y en niveles profesionales.

5. Clasificación según perfil del pregrado:

Esta clasificación agrupa a la población estudiantil de acuerdo a las siguientes características.

- Proporción de estudiantes *part y full time*
- Rendimiento académico
- Proporción de alumnos transferidos desde otras instituciones.

6. Clasificación según tamaño y entorno de la institución:

Esta clasificación describe el tamaño de la institución, medida en la cantidad de alumnos, y el compromiso de las instituciones con la comunidad en la cual se encuentran insertas.

Considerando la altísima heterogeneidad que existen entre las instituciones de educación superior a nivel nacional como internacional, clasificarlas no es una tarea fácil. Siempre habrá investigadores y analistas que consideren que los criterios utilizados no fueron los adecuados, que las categorizaciones no reflejan la realidad del contexto para el cual se proponen, o serán las mismas instituciones, las que disconformes con su categorización no les asignen valor.

Las categorizaciones seleccionadas para el análisis en este sub capítulo, se adecuan a las realidades o contextos para los cuales se proponen, de lo que se desprende que cada sistema de educación superior, debiera tener sus propios tipologías para la clasificación de las instituciones que lo componen, los que indudablemente debieran ser validados y aceptados por la comunidad nacional, con el fin de diagnosticar la realidad, reconocer la diversidad y contribuir a la toma de decisiones de los organismos encargados de las políticas de las instituciones como de los gobiernos.

A nivel internacional, los factores a considerar para la categorización de las instituciones de educación superior debieran incluir aquellas dimensiones que permitan la comparación de las instituciones con indicadores que busquen identificar la presencia y dimensión de elementos relevantes para el funcionamiento de las instituciones como su control, funcionamiento, gestión, tamaño, investigaciones, calidad docente, etc. con el fin de establecer tipologías que sirvan para medir a nivel internacional la calidad de las instituciones de educación superior.

2.3. Calidad y Educación

2.3.1. Concepto de calidad

Etimológicamente, la palabra calidad proviene del latín “quilita-atis”, que significa “cualidad, manera de ser”. El diccionario de la Real Academia Española (1992) lo define como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. El mismo diccionario la define también como la “superioridad o excelencia”.

La calidad es un concepto complejo y difícil de definir que se concibe como la perfección o consistencia de un producto, o como una capacidad para cumplir una misión, a veces se define como un valor agregado, o transformación y también como cumplimiento de estándares o requisitos, o como un término de referencia comparativo. (Gazmuri, 2012). Para Escudero (2003), el término calidad es polisémico, manifiestamente elástico y acomodaticio.

No obstante estas y otras definiciones, como las que se presentan en párrafos siguientes, existe un consenso en el sentido de que es el usuario y no el productor quien en último término decide si un producto o servicio tiene la calidad. El cliente es quien utiliza o se beneficia con el producto o proceso y quien juega un rol clave en el mejoramiento de la calidad, porque es él quien define en primer lugar qué es calidad.

Joseph M. Juran (citado en Patiño, 2007), define la calidad como “idoneidad o aptitud para el uso” y que está determinada por aquellas características del producto que el usuario puede reconocer como beneficiosas. Estas características pueden corresponder a diferentes tipos: tecnológicas, sensoriales, contractuales y relacionadas con el tiempo. Deming afirma que calidad consiste en “la contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes”. Crosby, define la calidad como “la acomodación a las exigencias de los clientes”

Otra definición clásica de calidad pertenece a Deming (citado en Zúñiga, 2007: 67), el autor señala que la calidad es “la reducción de la varianza”. Así, por ejemplo, para determinar la calidad de un programa de pregado se debería identificar en primer lugar,

las competencias requeridas para ejercer relativamente bien la profesión para la cual se ha estado formando a los estudiantes, luego se debe evaluar de manera continua el “grado de varianza de los estudiantes en cuanto al logro de esas competencias. Para determinar el grado de varianza es esencial la evaluación.

Calidad es también entendida como sinónimo de eficacia, deduciéndose que un objeto, una cosa, una institución será de calidad en la medida que logre los objetivos propuestos (OCDE, p.43)

Para Lopeley, (2008: 6) calidad es “el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio”. Desde la perspectiva de esta autora, la calidad se relaciona con la satisfacción de necesidades de los consumidores, clientes o usuarios. Es decir, con las necesidades o el gusto de las personas que crean una demanda por un producto.

Una definición similar tiene Feigenbaum (1997), quien establece que la calidad es “una determinación del cliente, basada en la comparación entre su experiencia real con el producto o servicio que el requiere”. Se desprende de esta definición que únicamente el cliente puede determinar si un producto o servicio satisface sus necesidades, requerimientos o expectativas y qué tan bien lo hace.

Para Rojas, T. (2005: 43) la calidad es conceptualizada como “*el conjunto de características de un determinado producto, educativo en este caso, que responde a las necesidades del cliente, obtenido como resultado o consecuencia de un proceso de gestión integral*”. Entendida así, la calidad sería el resultado de procesos e implicaría diferentes focos de atención; la preocupación por el proceso desarrollado para lograr el producto y la preocupación para lograr que ese producto satisfaga las necesidades del cliente.

La calidad también se puede entender como un “término subjetivo para el que cada persona tiene su propia acepción. Desde el punto de vista técnico, la calidad puede tener dos significados: (1) las características de un producto o servicio que le dan la capacidad de satisfacer necesidades explícitas o implícitas, y (2) un producto o un servicio libre de defectos”. Atributo, una propiedad, una característica deseada de un bien o un servicio. (American Society for Quality) en Summers, 2006.

Esta amplia conceptualización de lo que se entiende por calidad se ha dado, según Lemaitre (2011), en función de su evaluación, identificando estándares, criterios y/o requisitos, los cuales pueden variar según el contexto, las orientaciones y necesidades sociales preponderantes en un momento determinado.

A pesar de la diversidad de las definiciones de calidad, según la autora citada, es posible identificar algunos elementos comunes a todos los enfoques sobre esta:

- La aplicación de estándares mínimos y evaluaciones comparativas.
- El poder fijar sus objetivos para contextos y escenarios diversos.
- Satisfacer demandas y expectativas de consumidores e interesados.
- Se orientan a la excelencia.

En este contexto, y para los propósitos de este estudio se ha adoptado como concepto de calidad el entregado por la CNA-Chile, que define como calidad “la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos que son definidos por las instituciones de educación y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano, que se objetivan en los criterios de evaluación externos”. (CNA, 2007). La calidad así entendida consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las instituciones a las prioridades y principios que emanan de su misión y a lo que públicamente ofrecen con referencia a los estándares establecidos.

De acuerdo con Rojas (2006: 1) las definiciones de calidad podrían agruparse de las diferentes categorías, dependiendo de su enfoque: 1. Basadas en la fabricación: "Calidad (significa) conformidad con los requisitos" Philip B. Crosby. "Calidad es la medida en que un producto específico se ajusta a un diseño o especificación". Harold L. Gilmore. 2: basadas en el cliente: "Calidad es aptitud para el uso". J.M. Juran. "Calidad total es liderazgo de la marca en sus resultados al satisfacer los requisitos del cliente haciendo la primera vez bien lo que haya que hacer". Westinghouse. "Calidad es satisfacer las expectativas del cliente. El Proceso de Mejora de la Calidad es un conjunto de principios, políticas, estructuras de apoyo y prácticas destinadas a mejorar continuamente la eficiencia y la eficacia de nuestro estilo de vida". AT & T "Se logra la satisfacción del cliente al vender mercancías que no se devuelven a un cliente que sí

vuelve". Stanley Marcus. 3: Basado en el producto: "Las diferencias en calidad son equivalentes a las diferencias en la cantidad de algún ingrediente o atributo deseado". Lawrence Abbott. "La calidad se refiere a la cantidad del atributo no apreciado contenido en cada unidad del atributo apreciado". Keith B. Leffler. 4. Basado en el valor: "Calidad es el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable". Robert A. Broh. "Calidad significa lo mejor para ciertas condiciones del cliente. Estas condiciones son: a) el uso actual y b) el precio de venta del producto". Armand V. Feigenbaum 5. Trascendente: "Calidad no es ni materia ni espíritu, sino una tercera entidad independiente de las otras dos..., aun cuando la calidad no pueda definirse, usted sabe bien qué es". Robert Pirsing. "Una condición de excelencia que implica una buena calidad a diferencia de la baja calidad... Calidad es lograr o alcanzar el más alto nivel en vez de contentarse con lo chapucero o lo fraudulento". Barbara W. Tuchman.

2.3.2. La calidad aplicada a la educación superior.

El concepto de calidad es elusivo. Por esta razón es muy difícil encontrar una definición directa de calidad, más aún cuando se refiere a la educación superior. Silva, Bernal y Hernández (2014) plantean que, en general, las definiciones sobre calidad de la educación superior son indirectas, es decir, referidas a aspectos que pueden asociarse con el concepto, pero no centradas en el concepto mismo.

El concepto de calidad en la educación superior, para Espinoza y González (2012: 89-90), es asociable a dos conceptos: el primero se inspira en el 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. El segundo se sustenta en el concepto de mejoramiento de la calidad, en el cual las instituciones o los programas en forma voluntaria se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso. Para ambos autores, ambos procesos pueden combinarse, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos de

carácter obligatorio y luego incorporarse a procesos voluntarios de mejoramiento permanente.

El significado atribuido al concepto “calidad de la educación” incluye varias dimensiones y enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000), sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones:

En el primer sentido el concepto de calidad puede ser entendido como “eficacia”: una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al término de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer lugar los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referida, según el mismo autor, a aquello que se aprende en el sistema y a su “relevancia” en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los “procesos” y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de la experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Por otra parte, en opinión de Gazmuri (2012) la calidad de la educación es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema educativo que permiten apreciarlo como mejor, igual o peor que otros sistemas. Esta definición del concepto supone juzgar sobre la base de diferentes dimensiones las diferencias que sea posible establecer entre ellas y valorar en relación a éstas.

De acuerdo a lo señalado por Martínez y Riopérez (2005), el concepto de calidad de la educación tiene que ver con la calidad de las metas pretendidas, concretadas en objetivos, criterios y estándares que guíen su realización y la comprobación de su consecución. Se desprende de esta acepción que toda institución educativa debe asumir un enfoque global de gestión orientado hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa.

El informe de la UNESCO (1998) plantea que la calidad de la educación es un concepto pluridimensional que debería estar presente en todas las funciones y actividades, prestando atención a los contextos institucionales: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad. Se insiste en que la calidad de la educación superior debe apreciarse en una dimensión internacional y que para mantenerla ciertos elementos son especialmente importantes, como la selección esmerada del personal, el perfeccionamiento continuo del personal, movilidad internacional de académicos y alumnos y la incorporación de tecnologías de la información.

Esta detallada concepción de lo que la UNESCO define como calidad de la educación no solo la explícita, sino que además propone áreas de intervención y procesos a desarrollar para alcanzar y mantener la calidad.

En opinión de Navarro (2000) la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados se adecuan los medios.

Por su parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) postula que el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino que es “un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia – real o utópico previamente determinado” (González y Araya, 1990, citado en González y Espinoza). Derivado de este concepto, es posible deducir que una institución es igual o mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

Según Arrien (1998), la calidad de la educación está muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Los conceptos y definiciones presentadas en párrafos anteriores, permiten afirmar que “calidad” en educación es un concepto relativo. Es relativo para quien usa el término y las circunstancias o contexto en que los invoca y conlleva los valores del usuario, siendo por tanto, un concepto altamente subjetivo. Esta reflexión encuentra un sustento en lo señalado por Sobrinho (2006), quien plantea que el concepto de calidad de la educación es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos dentro y fuera de las instituciones. Por ejemplo los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos (el conocimiento, los saberes); los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes a la empleabilidad. Es necesario, por tanto, que esta construcción social sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

Desde un punto de vista global e integral, la calidad de la educación es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar su calidad se debe analizar los procesos intermedios e intervinientes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo en los resultados...

A pesar de la gran cantidad de literatura relacionada con el concepto de calidad de la educación, aún se presentan algunas ambigüedades que no permiten establecer un concepto único respecto de qué es efectivamente o debiera entenderse como calidad en la educación. Partiendo de esto, González y Espinoza (2008) cuentan entre las clasificaciones más tradicionales la de Harvey y Green (1993) y Harvey (1997) que plantea cinco diferentes definiciones:

- *La calidad como algo especial* es una concepción tradicional que da por hecho que es algo excepcional. En esta concepción se presentan tres variantes: calidad vista como algo de clase superior, con carácter de elitista y de exclusividad; como equivalentes a excelencia, al logro de un estándar muy

alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas y calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.

- *La calidad como perfección o consistencia*, en la que se formula un juicio previo con una especificación predefinida y medible. Esta definición se basa en las premisas de “cero defectos”, ligado a la noción de cultura de calidad; y la de “hacer las cosas bien”, que implica que no hay errores en ninguna etapa de proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, es decir, todos en la organización son responsables del producto final, lo cual se aproxima al concepto de “calidad total”.
- *La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito* implica la relación con la forma en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del cliente. En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación, pues esta consiste en cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina o se mida, es efectivamente entregada. Según esta categoría, la supervisión de la calidad, exige que la institución identifique sus objetivos e intente determinar cómo ofrecer a sus alumnos un producto o educación que satisfaga las necesidades de los estudiantes que optaron por esta institución. (Bobby)
- *La calidad como valor agregado*. Esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los ochenta en varios países, asociándola a costo y exigiendo al sector eficiencia y efectividad. La calidad también podría definirse en esta perspectiva como “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable”. En este concepto subyace el concepto de “accountability” (obligación de rendir

cuentas), pues la responsabilidad es frente a los organismos que financian y los beneficiarios.

- *La calidad como transformación* está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y, por tanto, presumiblemente lo enriquece. El segundo elemento de esta definición es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación. Ello permite, por una parte, que se apropie del proceso de aprendizaje y adquiera responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender. Por otra, el proceso de transformación mismo fortalece la capacidad de tomar decisiones.

Lo expuesto en párrafos precedentes permite señalar que el concepto de calidad de la educación es uno de carácter filosófico, sus definiciones varían y, en cierta forma reflejan diferentes puntos de vista de los individuos respecto la sociedad y su desarrollo.

En una sociedad donde debe existir pluralidad y espacios para las divergencias y opiniones diferentes, no hay una definición única y correcta de calidad de la educación, es un concepto que depende del individuo que lo utilice. Por eso es posible que se defina de múltiples maneras diferentes. No obstante, es posible identificar dentro de las acepciones y categorías mencionadas en párrafos anteriores los criterios que cada actor utiliza cuando define la calidad de la educación.

De lo expuesto en este capítulo y de acuerdo al propósito en el cual se enmarca este estudio, se optó como concepto básico de calidad de la educación superior la definición de la Comisión Nacional de Acreditación de Colombia, según la cual,

“El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.”

En opinión de este investigador, esta definición resume lo que se ha hecho y se sigue haciendo para hacer operativo el concepto de calidad, y resulta útil en el marco del presente trabajo, en la medida en que claramente está orientada a la acción.

Para Silva, Bernal y Hernández (2014: 14-15), lo que se ha hecho al momento de implantar un modelo o sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior es tratar de caracterizar un “ideal” (para las instituciones y/o los programas) en función de los factores que se consideran esenciales para lograr dicho “ideal” de calidad y, sobre esta base, analizar la situación en que se encuentre la institución o programa en un momento dado, para emitir un juicio respecto de qué tan cerca o tan lejos se encuentra la institución o el programa del ideal. Si está “lejos”, la calidad es baja; si está “cerca”, la calidad es alta. Por tanto, el desafío para todas las entidades es caracterizar ese óptimo en términos de unos factores que se consideren “críticos” y formular unos procesos, indicadores y escalas que permitan “precisar” la situación de la institución o programa, para emitir un juicio sustentado.

2.3.3. El aseguramiento de la calidad.

El aseguramiento de la calidad es un concepto complejo, que adopta en la práctica múltiples dimensiones y formas, las que a su vez pueden ir cambiando y/o cambiándose, de acuerdo a las necesidades específicas de cada sistema (Woodhouse, 1999).

Harvey (2007) define el aseguramiento de la calidad como “el proceso de establecimiento de confianzas en el cumplimiento de umbrales mínimos de calidad”. Vroeijestin, (citado en Proyecto Alfa, 2008) incorpora a esta definición la preocupación sistemática, estructurada y continua sobre calidad en términos de su mantenimiento y mejora. Woodhouse (1999) la define como “las políticas, posturas, acciones y procedimientos necesarios para asegurar que la calidad se mantenga y aumente”.

El aseguramiento de la calidad es, para Salazar (2011; 29), una expresión genérica que se usa para describir un conjunto de mecanismos, que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad; estos mecanismos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organizaciones incluyendo a la educación superior o terciaria. Para Zúñiga (2007) el aseguramiento de la calidad es un proceso orientado a la creación de confianzas en los beneficios en que el servicio (incluyendo recursos, procesos y productos) satisface las expectativas o los estándares mínimos requeridos. Aun cuando hay muchas definiciones de aseguramiento de la calidad disponibles en la literatura (cf. Herrera, 2007; Letelier y Toro, 2007; Lavados, 2005; UNESCO, 1998; Informe del Banco Mundial, 2001, Lemaitre y Torres, 2012), en esencia, el aseguramiento de la calidad se refiere a la gestión sistemática y a procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una finalidad específica que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados.

En el contexto de la educación superior, los elementos esenciales del aseguramiento de la calidad corresponden a las siguientes actividades:

- El desarrollo de un proceso de autoevaluación interna y de una revisión externa hechas en función de los propósitos institucionales y criterios de calidad previamente definidos.

- La certificación pública de la calidad, hecha normalmente por una agencia autorizada y especializada.
- La elaboración de un plan de mejora, el que será objeto de seguimiento por la misma institución y, eventualmente por una agencia certificadora.

Para Zalazar (2011: 31) uno de los resultados significativos de los procesos de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior es...”la entrega de información a diferentes interesados, para que tomen decisiones informadas en relación con el programa o institución evaluada. Es evidente que las necesidades de información de distintos tipos de interesados varían, así como las características de los sistemas nacionales de educación superior y los requerimientos de información que ellos tienen.”

2.3.4. Finalidades del aseguramiento externo de la calidad

Los propósitos del aseguramiento externo de la calidad se pueden sintetizar en tres áreas principales: el *control de la calidad*, la *rendición de cuentas* y el *mejoramiento* del programa o la institución. Según la Ley, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad es responsable de la conducción de solamente por dos de estas tres áreas: *licenciamiento* y *acreditación*, correspondiendo a las propias instituciones o programas académicos hacer un seguimiento de sus propios planes de *mejoramiento* comprometidos.

Licenciamiento: su objetivo central es el de *control de la calidad*, es decir, asegurar que toda institución de educación superior cumpla condiciones mínimas de calidad, expresadas en el desarrollo satisfactorio de su proyecto institucional durante un período mínimo de seis años y máximo de once años. El licenciamiento se refiere al proceso de autorización y supervisión de instituciones nuevas durante el período inicial de funcionamiento. Solo se aplica a nuevas instituciones privadas y no a carreras o instituciones estatales como tampoco a las instituciones privadas que ya hayan obtenido su autonomía.

Acreditación: como ya se ha mencionado, el propósito de los procesos de acreditación es la garantía pública de calidad, *la rendición de cuenta*, a través de la certificación de que una institución o carrera cumple sus propósitos y con los criterios de calidad previamente definidos. De acuerdo a la CNA-Chile, acreditación es un proceso voluntario al que se someten las instituciones de educación superior autónomas del país, así como las carreras de pregrado, programa de postgrado y especialidades del área de la salud que ellas imparten, para contar con una certificación de calidad de los procesos internos y sus resultados.

Mejoramiento: este proceso se refiere a la formulación de acciones como resultado del proceso evaluativo, su inserción en la planificación institucional y la aplicación de mecanismos de seguimiento y monitoreo acerca de su implementación eficaz.

2.3.5. Modelos de gestión de la calidad en la educación.

Durante el proceso de revisión bibliográfica, este autor pudo percibir que en el ámbito de la educación superior existen diferentes modelos de aseguramiento o mejoramiento de la calidad en instituciones y programas. Entre estos; el modelo propuesto por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), orientado a evaluar instituciones y programas, el Modelo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), el modelo Deming, el modelo ISO y el modelo de Gestión de Calidad total (TQM) en su versión adaptada a la educación, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM), y el modelo en el que se centra esta investigación; el de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

En las páginas siguientes se describen las características, dimensiones e indicadores del modelo elaborado por CINDA, y se desarrolla con mayor extensión el modelo EFQM en su versión adaptada a la educación.

En este apartado se presenta en detalles el modelo utilizado por la CNA-Chile para la certificación de la calidad de programas de pregrado y se concluye con la presentación de las dimensiones de los modelos analizados.

2.3.5.1. El modelo de evaluación de la calidad de CINDA

Sobre la base que la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), elaboró un modelo de evaluación para medir la calidad, que puede ser aplicado a instituciones de muy diversa naturaleza, con proyectos distintos y que se desenvuelven en contextos diferentes.

Este modelo coherente y comprensivo fue elaborado a partir de referentes teóricos de la evaluación educacional y sobre la base de elementos empíricos. Desde la perspectiva teórica, *“el modelo se sustenta en las propuestas sobre evaluación realizadas por Stake, las pautas de observación de Spradley y la Teoría de Sistemas”*. (González y Ayarza, 2000:23) Con esta base se establecieron seis dimensiones de calidad que son las contempladas por el diseño. En lo empírico, *“el modelo se sustenta en un sistematización del trabajo de campo derivada de la experiencia de pares evaluadores y en una revisión exhaustiva de materiales aplicados en Europa, Estados Unidos de América y diversos países de América Latina”* (Ibidem,24)

Este modelo comprende seis dimensiones: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia, y procesos. Cada una de ellas contiene criterios por medio de los cuales es posible aproximarse a las dimensiones. Para cada uno de los criterios se han identificado indicadores de calidad. A su vez, para cada indicador se han establecido una o más variables que lo conforman y para cada variable los datos que la operacionalizan.

El modelo identifica: los indicadores, la función universitaria que involucran, esto es: docencia; investigación; extensión; general académica; y gestión, la que a su vez incluye administración, organización y estructura. Comprende además el nivel al cual se aplica (institucional o unidad académica); la fuente donde se recoge la información o los actores que proveen la información (alumnos, profesores, administradores). Esto último se asocia a un ítem de un cuestionario.

Por cuanto la mayor parte de la actividad institucional está referida a la información de profesionales, el modelo privilegia en forma especial la función docencia, concebida en la forma más amplia posible y no sólo como la relación profesor-alumno dentro de la sala de clase. Lo cual no significa que se deje totalmente de lado la investigación, extensión y administración.

A continuación se explicita la definición de cada una de las seis dimensiones y de los principales criterios utilizados.

Cuadro N°2 Dimensiones y criterios modelo CINDA

Dimensión	Descripción	Criterios
<p>Relevancia</p>	<p>Esta dimensión se refiere al "para qué se educa", a los grandes fines educativos de la institución y su concordancia con las demandas del medio en el cual se inserta.</p>	<p>Pertinencia que indica el grado de correspondencia que existe entre los fines y objetivos perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta.</p>
	<p>La relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la definición de las políticas de docencia, investigación extensión y servicios.</p>	<p>Impacto que da cuenta del grado de influencia que posee la institución ya sea por la presencia de sus egresados o en general por los aportes y transformaciones que hace en su entorno.</p>
	<p>La evaluación de esta dimensión requiere realizar un seguimiento de los egresados y entrevistas a empleadores y agentes del sector productivo y de la comunidad.</p>	<p>Adecuación que refleja la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a situaciones emergentes o coyunturales, que no estaban planificadas.</p>
		<p>Oportunidad se refiere a la capacidad institucional para responder con presteza a las necesidades de un momento histórico dado, ya sea con la creación o reformulación de programas docentes o con la generación de nuevos conocimientos o con la prestación de servicios a la comunidad.</p>
<p>Efectividad</p>	<p>Se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, es decir el cumplimiento de los objetivos, pero sin cuestionar si dichos objetivos eran adecuados o no, en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción institucional.</p>	<p>Formulación de metas explícitas, la existencia de metas cualitativas y cuantitativas a nivel institucional es condición básica para determinar si éstas se están alcanzando o no. Este criterio orienta las acciones y la toma de decisiones en la institución, a la vez que tiene un impacto a nivel curricular.</p>
		<p>Cumplimiento de las metas, que se refleja en el logro de lo planificado en los distintos aspectos del quehacer institucional, sea en docencia, investigación, perfeccionamiento de profesores, crecimiento de la matrícula, etc.</p>
		<p>Logros de aprendizajes, por su importancia se suele separar el cumplimiento de las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus estudiantes.</p>

Disponibilidad de recursos	En esta dimensión lo que interesa es saber con qué recursos cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo	Disponibilidad de recursos humanos , se refiere tanto a la cantidad como calidad de los recursos humanos que la institución necesita para llevar a cabo su cometido.
		Disponibilidad de recursos materiales , se refiere tanto a infraestructura física como a equipamiento disponible para efectuar las actividades necesarias en la institución. También involucra la disponibilidad de recursos financieros para implementar los planes de corto y mediano plazo.
		Disponibilidad de recursos de información , este criterio involucra todas las fuentes de información que se encuentran disponibles para que profesores, alumnos y administradores lleven a cabo sus tareas en la mejor forma posible.
Eficiencia	Esta dimensión está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto que en este caso puede ser un profesional idóneo, una investigación apropiada o un servicio a la comunidad	Eficiencia administrativa , se refiere al óptimo uso de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados. Los recursos a que se refiere este criterio involucran especialmente recursos financieros y recursos humanos.
		Eficiencia pedagógica , se refiere a la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de resultados planificados. Involucra aspectos de administración curricular como reglamentos, secuencialidad de asignaturas, flexibilidad curricular, posibilidad del estudiante de obtener el título en los plazos señalados por la institución.
Eficacia	Esta dimensión permite establecer las relaciones de congruencia de medios afines. Es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos externos provenientes del Estado o de otras agencias o a aspectos de administración curricular	Adecuación de recursos utilizados , se refiere a la relación que se produce entre el servicio que se obtiene y el grado de adecuación de los recursos para el logro de las metas versus otros recursos alternativos.
		Relación de costo-efectividad , relativo al costo de los logros en comparación con otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas.
		Costo-beneficio , involucra comparar costos y retornos en distintas carreras y/o proyectos. También implica la exploración de costos alternativos
		Limitantes de recursos , se refiere a limitaciones que presentan los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y a la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

Procesos	Esta dimensión considera cómo se logran los resultados, es decir cómo se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impeditivos y retardantes para obtener los resultados planificados. En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo-organizacional, a lo administrativo-docente y a lo pedagógico.	Interacción de factores de tipo administrativo institucional , se refiere a la interacción de diversos elementos y fuerzas que intervienen en la marcha y desarrollo de la institución; por ejemplo, características del clima organizacional o de los elementos que lo conforman, tales como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional.
		Interacción de factores de tipo pedagógico, se refiere a la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia como son los perfiles profesionales, mallas curriculares, procesos de evaluación de rendimiento y de administración del currículo, el cual incluye elementos como las normativas de asistencia a clases.

2.3.5.2. Modelo EFQM:

Desde su creación, este modelo ha mostrado su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones, a la vez que como instrumento para la autoevaluación y, además, se utiliza como marco para la valoración de los Premios Europeos a la Calidad. El modelo EFQM de excelencia es propiedad intelectual de la European Foundations for Quality Management. En la actualidad es el modelo más utilizado de evaluación de la excelencia de las organizaciones empresariales europeas. (Martínez & Nuria, 2005).

El Modelo EFQM sirve para evaluar el grado de excelencia alcanzado por una organización en un momento dado. Para ello, estructura la organización en aspectos de la misma a evaluar (criterios) y compara la realidad con una situación teóricamente excelente (el óptimo teórico).

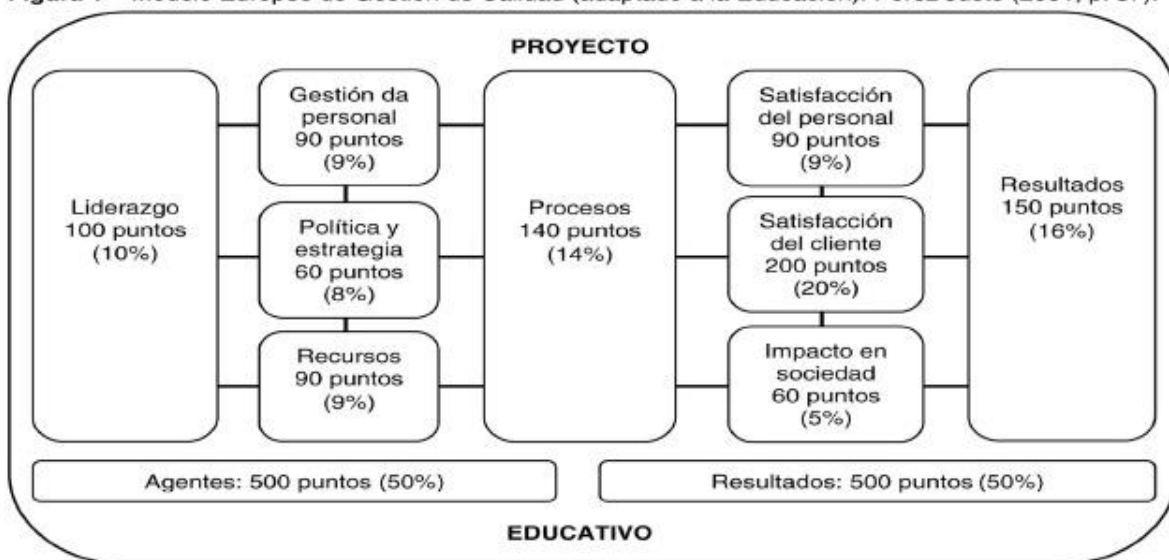
Se trata de un modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía criterios del modelo. De esta evaluación se desprenden Puntos Fuertes (allí donde la comparación con esa situación teóricamente excelente resulta completa) y Áreas de Mejora (allí donde la comparación con esa situación teóricamente resulta incompleta).

El Modelo de Excelencia de la EFQM es una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones mediante la medición, en su camino hacia la excelencia, ayudándoles a comprender sus lagunas y estimulando la búsqueda de soluciones. Los conceptos de excelencia están alineados con los principios de la calidad total.

El Modelo de Excelencia EFQM es un marco no prescriptivo basado en nueve criterios, que se integran en dos grandes categorías: cinco criterios “Facilitadores o Agentes” y cuatro “Resultados”. Los criterios “Agentes” se refieren a cómo una organización o institución de educación enfoca cada uno de los sub criterios, comparando su gestión y funcionamiento con la propuesta que aparece reflejada en cada tarea. Se examina no solo si se cumple o no lo que representa cada área sino también el grado de aplicación alcanzado en todos los niveles organizativos y en todos los procesos y actividades. (Revista Calidad de la educación: 2008)

Los criterios “Resultados” se relacionan con lo que la organización ha obtenido o alcanzado. A través de los resultados se conoce cuál es la tendencia de la institución en relación con los conseguidos respecto de los objetivos propios. Si es posible, se propone, se debiera averiguar cuál ha sido la tendencia en otras instituciones similares.

Figura 1 – Modelo Europeo de Gestión de Calidad (adaptado a la Educación). Pérez Juste (2001, p. 37).



Este modelo tiene como objetivo ayudar a la organización a conocerse mejor y, en consecuencia, mejorar su funcionamiento. Para ello, tiene como premisa, “la satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados y un impacto positivo en la

sociedad se consiguen mediante el liderazgo en política y estrategia, una acertada gestión del personal, el uso eficiente de los recursos y una adecuada definición de los procesos, lo que conduce finalmente a la excelencia de los resultados.” (Modelos de gestión de calidad: 8).

A continuación se presentan los 9 elementos (criterios), se definen los criterios y se desglosan los sub criterios. Los criterios se evalúan y ponderan para determinar el progreso de la organización hacia la excelencia.

Cuadro N° 3 Criterios de evaluación Modelo EFQM.

Criterios	Definición	Sub criterios
1. Liderazgo.	Se entiende por liderazgo el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables guiando al centro educativo hacia la mejora continua.	1.1. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los responsables, y actuación de estos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua
		1.2. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implementación de los procesos de mejora continua en el centro.
		1.3. Implicancia del equipo directivo y de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otros centros educativos e instituciones del entorno y con la administración educativa.
		1.4. Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los otros responsables de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en el centro educativo.
2. Planificación y estrategias.	Por planificación y estrategia se entiende el conjunto de fines, objetivos y valores del centro educativo, así como la forma en la que éstos se formulan e integran en los proyectos institucionales.	2.1. La planificación y la estrategia del centro educativo se basan en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y personal administrativo y servicios.
		2.2. La planificación y las estrategias se basan en la información precedente del análisis y de las mediciones que realiza el centro sobre sus resultados y sobre el proceso de aprendizaje del personal, propio de las prácticas de mejora.
		2.3. La planificación y las estrategias del centro educativo se desarrollan, se revisan y se actualizan.

		2.4. La planificación y estrategia se desarrollan mediante la identificación de los procesos claves.
		2.5. La planificación y estrategia se comunican e implantan.
3. Personal del centro educativo.	Este criterio se refiere a cómo se gestiona, desarrolla y aprovecha el centro educativo la organización, el conocimiento y todo el potencial de las personas que lo componen, tanto en los aspectos individuales como de equipos o de la organización en su conjunto y estrategia y eficaz funcionamiento de sus procesos.	3.1. Planificación, gestión y mejora del personal 3.2. Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas del centro educativo 3.3. Implicación, participación y asunción de responsabilidades del personal del centro educativo 3.4. Comunicación efectiva entre el personal del centro educativo. 3.5. Reconocimiento y atención al personal del centro educativo.
4. Colaboradores y recursos.	Este criterio se refiere al modo en que el centro educativo gestiona eficazmente los recursos disponibles y las colaboraciones externas para realizar sus actividades eficazmente, en función de la planificación y estrategia establecida en el centro.	4.1. Gestión de las colaboraciones externas. 4.2. Gestión de los recursos económicos. 4.3. Gestión de los edificios, instalaciones y equipamiento. 4.4. Gestión de la tecnología. 4.5. Gestión de los recursos de la información y del conocimiento.
5. Procesos.	Se entiende por proceso el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo.	5.1. Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en el centro educativo. 5.2. Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados. 5.3. Los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y las expectativas de los usuarios. 5.4. Los servicios y las prestaciones del centro se gestionan sistemáticamente. 5.5. Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos y padres, en relación con los servicios que ofrece el centro.
6. Resultados en los usuarios del servicio educativo.	Este criterio se refiere a la eficacia en la prestación del servicio educativo.	6.1. Medidas de percepción: 6.1.1. La imagen del centro 6.1.2. Procesos del centro 6.1.3. Organización y funcionamiento

		6.1.4. Arraigo de los usuarios del centro
		6.2. Indicadores de rendimiento 6.2.1. La imagen externa del centro 6.2.2. Procesos del centro 6.2.3. Organización y funcionamiento 6.2.4. Arraigo de los usuarios en el centro
7. Resultado del personal	Este criterio se refiere a los logros que está alcanzando el centro en relación con el personal que lo integra.	7.1. Medidas de percepción 7.1.1. Motivación 7.1.2. Satisfacción 7.2. Indicadores de rendimiento 7.2.1. Logros 7.2.2. Motivación 7.2.3. Satisfacción
8. Resultados en el entorno del centro educativo.	Por resultados en el entorno se entienden los logros y la eficacia del centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y su entorno en particular.	8.1. Medidas de percepción 8.1.1. Sus actividades como miembros de la comunidad. 8.1.2. Implicación en la comunidad donde está. 8.2. Indicadores de rendimiento 8.2.1. Aéreas.
9. Resultados claves del centro educativo	Por resultados del centro educativo se entiende lo que consigue el centro respecto a los objetivos previstos en la planificación y estrategia, concretados en los procesos más significativos, utilizando para ello los medios de que dispone.	9.1. Resultados claves del rendimiento del centro educativo. 9.1.1. Resultados de los procesos claves 9.1.2. Resultados de la gestión del equipo directivo. 9.1.3. Resultados en la planificación y estrategia. 9.1.4. Resultados de la gestión de los recursos y de las colaboraciones. 9.2. Indicadores claves del rendimiento del centro. 9.2.1. Procesos claves 9.2.1.1. Organización del centro. 9.2.1.2. Clima escolar. 9.2.1.3. Procesos de enseñanza aprendizaje. 9.2.1.4. Evaluación de los alumnos. 9.2.1.5. Orientaciones y tutorías. 9.2.2. Gestión del equipo directivo 9.2.3. Consecuencias de los fines, objetivos y valores del centro educativo. 9.2.4. Gestión de los recursos y de las colaboraciones.

Fuente: Modelo EFQM. Diseño propio.

2.3.5.3.El Modelo de Excelencia Europeo aplicado a los centros educativos

Las administraciones educativas, los sistemas educativos y las instituciones educativas públicas y privadas participan del interés por el movimiento de la calidad total, para el logro de la excelencia, a través de la implicación de todos los miembros de la institución, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de autogestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas de la sociedad.

La Comisión Europea, desde 1997, promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, y son muchas las administraciones públicas y privadas que lo han adoptado. La finalidad del modelo, aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro educativo mediante la autoevaluación y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. (González y Espinoza; 2008)

En España, el uso del modelo EFQM como herramienta a ser aplicada a la educación en España...“fue estudiado por investigadores de la Universidad de Sevilla, Calvo y otros dirigieron dos estudios a fin de explorar la aplicación de dicho modelo en las universidades de ese país. El primer trabajo tuvo como objetivo, determinar la relación entre la implementación de los factores claves del modelo EFQM y los resultados en un grupo de universidades en España. El análisis permitió concluir que el EFQM es una estructura que puede implementarse y evaluarse para mejorar la calidad en la educación superior...” (Calvo y otros, 2005, citado por Rodríguez; 2005, 202)

El modelo define nueve factores críticos para el buen funcionamiento de la organización a los que denomina criterios, fundamentados en elementos o indicadores. La comprobación sistemática de la existencia o no de dichos indicadores en la institución, como procedimiento para la autoevaluación, permite tener un conocimiento del funcionamiento del centro basado en hechos, con el fin de elaborar proyectos y planes de mejora den coherencia con las necesidades detectadas. La utilización de la autoevaluación para la recogida de la información, como herramienta de mejora continua, permitirá avanzar en el logro de la política y estrategia del centro, concretados, entre otras cosas, en los objetivos de aprendizaje y formación de alumnos, teniendo en cuenta la formación del personal y los recursos hacia la excelencia.

Los conceptos de excelencia del modelo adoptados a la Educación, quedan del modo siguiente:

Orientación al cliente. La excelencia se consigue creando valor sostenible al cliente. El cliente, es la persona que se beneficia directamente de las actividades de la organización, que en el caso de los centros educativos, es el alumno, su familia y la sociedad. El centro ha de identificar a sus clientes, sus necesidades y expectativas para satisfacerlas. La excelencia depende del equilibrio y satisfacción de la necesidad de todos los clientes relevantes, incluidas las personas que trabajan en la organización, los que solicitan sus servicios, los proveedores y la sociedad en general, así como todos aquellos con intereses, de un tipo u otro, en la organización.

Liderazgo y constancia de los propósitos. El liderazgo ayuda a conseguir la excelencia si la visión y el propósito están alineados en la organización. Los líderes de una organización comprometida con la excelencia deben contribuir a la definición de la visión, la misión, la estrategia y los valores para conseguirla, para satisfacer las necesidades del cliente, reorientándola a la luz de los resultados y las nuevas necesidades, y favoreciendo la creación de un entorno en el cual la organización y las personas que la integran pueden alcanzar la excelencia.

Orientación hacia los resultados. La excelencia se logra cuando los resultados satisfacen a todos los grupos implicados en la organización. Las mejoras propuestas deben estar fundamentadas en la información fiable, que incluye los hechos y las percepciones de los miembros de la organización.

Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas. La excelencia se maximiza mediante la contribución al desarrollo, e implicancia de las personas mediante el trabajo en equipo. El potencial de cada una de las personas que trabaja en una organización debe ser desarrollado, y ello se favorece cuando se comparten los valores, y existe confianza mutua, lo cual anima a la involucración de todos hacia el logro de los objetivos de la organización.

Gestión por procesos y hechos. La excelencia se consigue a través de la gestión con un enfoque de procesos y hechos de una forma sistemática. Todas las actividades deben estar interrelacionadas y ser gestionadas como un sistema, con la comprensión e implicación de todos los miembros de la institución. La institución consigue mejores rendimientos cuando trabaja en torno a procesos tendientes a dar respuestas a las necesidades detectadas. El término “proceso” se define como el conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”. Los procesos suelen ser interdepartamentales, por lo que se debe tener en cuenta las áreas, departamentos y personas implicadas para planificarlos y llevarlos a la práctica, y debe ser posible comprobar su realización mediante la utilización de un sistema de medición para reunir información y datos con el fin de analizar el desempeño del proceso y su trayectoria hacia la excelencia, buscando la mejora continua.

Hasta aquí, se han presentado solamente las dimensiones y criterios de dos modelos, faltando el modelo de la CNA-Chile. En el siguiente cuadro se presentan las dimensiones de los tres modelos, sin haber presentado aún el tercero, el que se presenta en páginas posteriores.

Cuadro N° 4 Dimensiones de modelos de control de la calidad

Modelo CINDA	Modelo EFQM	Modelo CNA-Chile
Satisfacción cliente	Liderazgo	Estructura curricular
Impacto	Planificación y estrategias	Resultados del proceso de form
Resultados	Personal del centro educativo	Vinculación con el medio
Relevancia	Colaboradores y recursos	Estructura organizacional
Efectividad	Procesos	Recursos humanos
Disponibilidad de recursos	Resultados en los usuarios	Efectividad del proceso de enseñ
Efectividad	Resultados del personal	Infraestructura, apoyo y recursos
Eficacia	Resultados en el entorno	Propósitos
Procesos	Resultados claves del centro	Integridad

2.4. El modelo de aseguramiento de la calidad de la educación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)

El modelo de acreditación impulsado por la CNA-Chile está construido sobre la base de la complejidad del sistema educacional superior chileno, promoviendo participativamente las capacidades de autorregulación dentro de las propias instituciones y recogiendo las experiencias internacionales en el área, con el propósito de generar un sistema de aseguramiento continuo de la calidad pertinente y eficaz. (CNA-Chile: 2007).

El modelo de aseguramiento de la calidad CNA-Chile, se caracteriza por ser un modelo construido participativamente, un modelo acorde a las características propias del sistema nacional de educación, conectado con la experiencia internacional, centrado en la particularidad de las instituciones, basado en la voluntariedad y ser un modelo surgido de la experiencia.

Otra característica del modelo CNA-Chile está determinada por la función normativa de igualdad de oportunidades y de la calidad de los procesos de formación profesional en el sistema. Si bien se reconoce que el sistema de educación superior en Chile atiende a estudiantes distintos, el modelo cautela que los mecanismos y estrategias garanticen que los estudiantes que ingresen a la educación superior con preparación menor egresen con condiciones equivalentes que aquellos que ingresaron a través de mecanismos más selectivos. De igual forma, el modelo cautela por que quien culmina sus estudios superiores, a través de la modalidad que fuere, debe egresar con conocimientos equivalentes.

El proceso de acreditación en Chile es voluntario, con excepción de la acreditación de los programas de pregrado de Pedagogía (básica y media), Pedagogía en Educación Diferencial, Educación de Párvulos y Medicina, para los cuales la acreditación es obligatoria. A pesar de su voluntariedad, la acreditación es requisito para la obtención de diversos fondos públicos de financiamiento, tanto para el financiamiento del sistema de educación superior, como para los estudiantes que ingresan a este sistema.

Este proceso, al que se someten las universidades autónomas, institutos de formación profesional y centros de formación técnica, considera tres etapas: *evaluación interna*, *evaluación externa* y *juicio de acreditación*. Este proceso tiene por objetivo dar garantía pública de la calidad de las instituciones de educación superior, programas de pregrado y programas de postgrado a través de procedimientos de evaluación definidos que son independientes entre sí, pero complementarios.

La Ley 20.129, que norma y regula este proceso, establece que la acreditación tiene una vigencia determinada y que una vez vencido ese período las instituciones de educación superior, programas de pregrado y programas de postgrado pueden someterse a un nuevo proceso con el objeto de obtener una nueva acreditación.

2.4.1. Áreas mínimas de evaluación.

El modelo de acreditación CNA-Chile considera la evaluación de dos áreas mínimas comunes a todas las instituciones: la gestión institucional y la docencia de pregrado. Los términos de referencia para la evaluación de dichas áreas son:

2.4.1.1. Gestión institucional:

Se entiende por gestión institucional el conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos materiales, humanos y financieros de la institución en función de sus propósitos y fines declarados. Considera la organización y estructura institucional, el sistema de gobierno y la administración de recursos humanos, materiales y financieros (Cartilla CNA-Chile: 2007)

Desde esta perspectiva, la gestión institucional contempla al menos los siguientes aspectos, todos los cuales deben analizarse desde la perspectiva de las principales funciones o líneas de acción de la institución:

- La estructura y organización institucional, tomando en consideración la normativa y distribución de las funciones al interior de las instituciones, así como el control de las mismas.
- El sistema de gobierno, considerando las diversas instancias de toma de decisiones, a nivel central y en las distintas unidades de la institución.
- Las normas y procedimientos asociados a la selección, contratación, evaluación y perfeccionamiento del personal directivo, académico y administrativo de la institución.
- La planificación, ejecución y control de los recursos materiales y financieros de la institución, en función de los propósitos y fines institucionales. Incluye los mecanismos necesarios para asegurar la estabilidad y viabilidad institucional.
- Los mecanismos de diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste de las prioridades de desarrollo definido por la institución.
- La disponibilidad de información necesaria para responder a los requerimientos de gestión. (capacidad de análisis institucional)

2.4.1.2.Docencia de pregrado

En el ámbito de la docencia de pregrado, se toma en consideración el conjunto de políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de la formación conducente al título, con especial énfasis en los aspectos relacionados con el diseño y aprobación de los programas ofrecidos; con su implementación y con el diseño y aprobación de los programas ofrecidos; con su implementación y seguimiento; y con un análisis de los resultados y los mecanismos para revisar y modificar el currículo, la organización de los programas, los métodos pedagógicos, los recursos humanos y materiales asignados a los programas o cualquier otro aspecto que afecte la calidad de la formación entregada.

Así, la evaluación de los programas considera los propósitos y los mecanismos que se aplican para asegurar la calidad en los siguientes aspectos:

- Diseño y provisión de carreras y programas (decisiones acerca de la oferta de carreras y su pertinencia, apertura de sedes, definición y revisión de perfiles de egreso, diseño curricular, asignación de recursos, seguimiento de resultados).
- Proceso de enseñanza (sistema de selección y admisión, métodos pedagógicos, procedimientos de evaluación de aprendizajes, uso de tecnologías).
- Dotación académica/docente (estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento, renovación).
- Estudiantes: progresión, servicios, seguimiento de egresados.
- Utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida.

2.4.2. Áreas adicionales de evaluación

El proceso de acreditación institucional considera la posibilidad de que las instituciones puedan incorporar a la acreditación áreas adicionales. La selección de una o más áreas adicionales debe ajustarse a las características de la institución y a los términos de referencia que se indican a continuación o a los que se establezcan en caso de identificación de nuevas áreas.

2.4.2.1. Docencia de postgrado

Las instituciones que opten por esta área deben considerar todas las actividades de postgrado que realizan. En caso de que sólo cumplan las condiciones establecidas para programas de doctorados o maestrías, la CNA-Chile determina si la institución es susceptible de ser evaluada en el área.

- 1) **Programas de doctorado:** Las instituciones que optan por esta área deben otorgar grados académicos de doctor en programas sistemáticos organizados de acuerdo a las normas de la CNA. Estos programas deben estar vigentes, tener al menos una generación de graduados, y referirse a las principales líneas de desarrollo disciplinario de la institución.

- 2) **Programas de maestrías/ magister:** Los programas de maestrías deben ser conducentes al grado académico de magíster, de acuerdo a las normas de la Comisión Nacional de Acreditación. Las instituciones que optan por esta área deben otorgar grados de magíster en programas que tengan al menos una generación de graduados y estén referidos a sus principales líneas de desarrollo disciplinario o profesional.

2.4.2.2. Investigación

Por investigación se entienden las actividades sistemáticas de búsqueda de nuevo conocimiento, que impacten sustantivamente en la disciplina, tema o área a la que pertenecen. (Manual de evaluación, 2007). Los resultados de estas investigaciones se expresan en publicaciones o en patentes.

Para optar por esta área, la institución debe desarrollar actividades sistemáticas de investigación de alto nivel en cuanto a la rigurosidad de los proyectos y a su contribución al desarrollo disciplinario o científico, en diversas áreas de su quehacer, expresadas en un conjunto significativo de proyectos de investigación integrados al sistema nacional de ciencia y tecnología.

En ese contexto, la evaluación para la acreditación se refiere a las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de la investigación, considerando al menos los siguientes aspectos:

- Política institucional de desarrollo de la investigación y su aplicación de acuerdo a criterios de calidad aceptados por la comunidad científica, tecnológica y disciplinaria.

- Disponibilidad de recursos para el desarrollo de actividades de investigación sistemáticas (internos y externos).
- Participación en fondos abiertos y concursables, a nivel nacional e internacional.
- Resultados de los proyectos de investigación: publicaciones en revistas periódicas (tradicionales o virtuales, de corriente principal, con comité editorial), libros (monografías, ensayos u otros), patentes.
- Vinculación de la investigación con la docencia de pre y postgrado.
- Impacto de la investigación a nivel nacional e internacional (aporte al conocimiento científico, tecnológico y disciplinario).

2.4.2.3. Vinculación con el medio

La vinculación con el medio se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales.

Para optar por este tema, las instituciones deben contar con mecanismos sistemáticos de vinculación con el medio, que se refieren a una parte sustantiva del quehacer de la institución y que tengan un impacto significativo en su área de influencia.

En este contexto, la evaluación para la acreditación se refiere a las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de esta actividad, considerando al menos los siguientes aspectos:

- Diseño y aplicación de una política institucional de vinculación con el medio, que incluya al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional.
- Instancias y mecanismos formales para asegurar el desarrollo de actividades de vinculación con el medio.
- Asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de vinculación con el medio.

- Vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pre y postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda.
- Impacto de la vinculación con el medio en la institución y en el medio externo.

Cuadro N° 5 Universidades chilenas acreditadas en las cinco áreas

Institución	Vigencia Desde	Vigencia Hasta
Universidad Austral de Chile	11-11-2009	11-11-2015
Universidad Técnica Federico Santa María	28-12-2011	28-12-2016
Pontificia Universidad Católica de Chile	30-11-2011	30-11-2018
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	25-11-2009	25-11-2015
Universidad de Santiago de Chile	01-10-2008	01-10-2014
Universidad del Norte	24-11-2010	24-11-2016
Universidad de Chile	21-12-2011	21-12-2018
Universidad de Concepción	10-11-2010	10-11-2016
Universidad de La Frontera	27-11-2013	27-11-2018
Universidad de Los Andes	12-12-2012	12-12-2017

Fuente: CNA-Chile, 2014

El cuadro presenta a las diez universidades chilenas que han logrado acreditar las dos áreas mínimas comunes y las tres adicionales. De estas universidades tan solo una es privada, la Universidad de Los Andes.

2.4.3. Tipos de acreditación

En Chile existen tres tipos de acreditación: de instituciones, de programas de pregrado y de programas de postgrado. Todos ellos mantienen una estructura básica en los procesos de acreditación, aunque existen algunas diferencias de contenido y foco en cada uno de los procesos, como lo presenta la información en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 6 Focos de los procesos de acreditación en Chile

Acreditación de Pregrado	Acreditación Institucional	Acreditación de Post grado
Consistencia Interna		
Perfil de egreso y propósitos	Misión y propósito institucionales	Perfil de graduación y propósitos
Consistencia Externa		
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura curricular • Efectividad de la docencia • Condiciones de operación • Capacidad de autorregulación • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de gobierno • Gestión financiera • Gestión de recursos humanos • Dotación académica • Infraestructura y recursos • Efectividad de la docencia • Capacidad de autogestión 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo académico • Estructura curricular • Productividad • Efectividad de la docencia • Apoyo institucional • Capacidad de autorregulación

Fuente CNA-Chile (2008)

La acreditación institucional pone énfasis en el cumplimiento de la misión institucional y en la efectividad de las políticas y mecanismos que aseguran la calidad de las funciones institucionales, considerando también sus resultados. El propósito de este tipo de acreditación es que las instituciones desarrollen su capacidad de autorregulación. Según la Ley 20.129, esta capacidad consiste en un ciclo de cuatro pasos que comienza con la definición de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad; la aplicación continua de estas políticas y mecanismos, la obtención de resultados, como efecto de estas políticas; y finalmente, la utilización de la información derivada de los resultados para el mejoramiento continuo.

La acreditación de carreras se enfoca en el cumplimiento del perfil de egreso de cada carrera y de los estándares definidos para sus recursos procesos y resultados. En la acreditación de carreras es fundamental que existan evidencias claras de que los objetivos del perfil de egreso se cumplen a través de métodos pedagógicos adecuados, con los recursos organizacionales y de infraestructura necesaria y sobre la base de una sostenida capacidad de autorregulación. Este tipo de acreditación permite la evaluación de la docencia, generando alternativas de mejoramiento y ofreciendo información valiosa a los postulantes y estudiantes. (Rodríguez, 2010)

La acreditación de postgrado tiene como propósito certificar la calidad de los programas a partir de los propósitos declarados por la institución que los imparte y los criterios o estándares establecidos para este fin establecidos por la comunidad científica o disciplinaria correspondiente. La acreditación de postgrado incluye la participación de los Comités de Áreas (ver página 124, 125), que colaboran con las tareas de análisis de los casos concretos de acreditación. La evaluación en este contexto considera los objetivos y perfil de egreso, requisitos de admisión, estructura curricular, cuerpo académico y apoyo institucional de cada programa. Los programas de doctorado deben acreditarse ante la CNA-Chile, mientras que los programas de magíster pueden optar acreditarse ante alguna agencia acreditadora autorizada en su particular área de conocimiento. (CNA-Chile, 2010)

2.4.4. Acreditación de carreras

El modelo de acreditación que desarrolla la Comisión considera la acreditación de carreras profesionales o técnicas o, programas de pregrado en una determinada área del conocimiento, y certifica la calidad de estos programas o carreras en función de sus propósitos declarados y de los criterios generales establecidos por la propia comisión.

El modelo establece dos parámetros fundamentales para definir calidad en el contexto de los proceso de acreditación:

El primero se refiere a la *consistencia interna*, entendida como el grado de ajuste de las acciones y resultados de una unidad con las prioridades institucionales y los

propósitos declarados para la carrera o programa. Los propósitos de la carrera deben ser consistentes con la misión y propósitos de la institución en que se inserta.

El segundo parámetro, *consistencia externa*, está dado por los requerimientos, normas o criterios establecidos por la comunidad académica o profesional directamente vinculada a la carrera. Es decir, los conocimientos o competencias que todo profesional o técnico en el área debe dominar. Por consiguiente, cada unidad responsable de una carrera que aspire a la acreditación debiera establecer su propia síntesis de los requerimientos de la profesión, y que los exprese en un perfil de egreso que le sea propio.

Los criterios establecidos por la Comisión definen las expectativas que, respecto los principales rubros de análisis, deben considerar las unidades responsables de la carrera, en el marco del perfil de egreso definido de acuerdo a los planteamientos señalados en el párrafo anterior. Estos rubros de análisis se organizan en tres dimensiones que dan cuenta de los diversos aspectos de la vida académica. (Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación, 2008)

- 1) Perfil de egreso y resultados: considera la definición del perfil de egreso y los criterios relacionados directamente con el ámbito académico y la docencia.
- 2) Condiciones de operación: agrupa los criterios referidos a los soportes organizacionales, financieros y a los relacionados con la gestión de la unidad.
- 3) Capacidad de autorregulación: se refiere a aquellos criterios relacionados con la capacidad de la unidad de definirse metas y propósitos, así como de evaluar y medir sus niveles de logro. Esta dimensión incluye el proceso de autoevaluación.

De esta manera, los criterios de evaluación son los siguientes:

- 1) Dimensión perfil de egreso y resultados:
 - a. Perfil de egreso
 - b. Estructura curricular
 - c. Resultados del proceso de formación
 - d. Vinculación con el medio

- 2) Dimensión condiciones de operación:
 - a. Estructura organizacional, administrativa y financiera
 - b. Recursos humanos
 - c. Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - d. Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza

- 3) Dimensión capacidad de autorregulación
 - Propósitos
 - Integridad

En el contexto de esta investigación, y con el propósito de conocer y dimensionar el valor e impacto que las autoridades de los programas, los académicos y los estudiantes perciben y asignan al proceso de acreditación, se agregó especialmente una cuarta dimensión.

- 4) Dimensión impacto del proceso de acreditación
 - Cambios comprometidos derivados del proceso de autoevaluación.
 - Impacto en los procesos de desarrollo curricular tras los procesos de acreditación.
 - Valoración de la comunidad educativa de los procesos de acreditación de la carrera.
 - Creación de organismos internos de control y desarrollo de carácter permanente.
 - Impacto en la calidad de la formación profesional.

Los criterios están formulados de manera cualitativa, dejando amplios grados de libertad para que cada institución organice su funcionamiento de la manera que le parezca más adecuado. Para cada criterio, a su vez, se señala la formulación general que describe lo que se espera que la unidad responsable de la carrera cumpla satisfactoriamente.

A continuación, esta formulación se descompone en un conjunto de aspectos que pretenden establecer con mayor claridad los componentes que es necesario tomar en cuenta al momento de realizar la evaluación, con el fin de sustentar los juicios que se formulen.

En la formulación de los criterios la Comisión utiliza una nomenclatura que permite distinguir entre aquellos requisitos considerados esenciales de los que son deseables. Los primeros se formulan en términos de lo que la unidad *debe* cumplir y los segundos se señalan con el término *debieran*. (ver cuadro N° 6)

2.4.5. Criterios para la evaluación de carreras

Las carreras que se incorporen al proceso de acreditación son evaluadas respecto a:

a) El perfil de egreso de la respectiva carrera: la definición del perfil de egreso deberá considerar, el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión y los propósitos y fines institucionales.

En el contexto del modelo de la CNA-Chile, el perfil de egreso debe entenderse como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación” (Manual para el desarrollo de los procesos de autoevaluación, 2008: 29) En otras palabras, el perfil de egreso define qué espera lograr la unidad y los criterios de evaluación definen la forma en que se organiza para lograrlo.

El perfil de egreso constituye el marco de referencia para que la unidad organice su proceso formativo. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza de aprendizaje, las modalidades de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro del perfil.

b) *El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera.* De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil.

Por su parte las carreras serán evaluadas sobre la base de los criterios de evaluación, los que definen las expectativas que deben satisfacer las carreras, en el marco de su perfil de egreso.

2.4.6. Autoevaluación o evaluación interna

Esta fase corresponde al proceso a través del cual una carrera reúne, valida y jerarquiza información sustantiva acerca de su desempeño, sobre la base de sus propósitos declarados y los criterios de evaluación definidos.

El manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación de la CNA-Chile (2007:3), describe la autoevaluación como *“el momento en que una unidad académica busca generar mecanismos de control y garantía de la calidad de su programa de formación, reúne información sustantiva acerca del cumplimiento de sus propósitos declarados y la analiza a la luz de un conjunto de criterios previamente definidos con el fin de tomar decisiones que orienten su acción futura.”* Según esta definición, la autoevaluación corresponde a un proceso participativo de reflexión sobre el ser, hacer y saber de una unidad, con el propósito de confrontar los resultados a estándares establecidos y tomar decisiones de acciones futuras.

La CNA-Chile, a través de la Secretaría Ejecutiva pone a disposición de las carreras el material de apoyo que se ha diseñado para el desarrollo de este proceso de autoevaluación y presta asistencia técnica a solicitud de los interesados. El proceso de autoevaluación finaliza con un informe que la carrera debe presentar a la comisión.

El informe de autoevaluación debe contener:

- 1) *Marco de referencia*: Este describe el proyecto académico de la carrera, el contexto institucional en que éste se sitúa, las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y el perfil de egreso que espera formar.
- 2) *Evaluación de la carrera respecto del grado en que se cumplen los criterios de evaluación y el perfil de egreso definido*. Describe las fortalezas y debilidades detectadas respecto de cada uno de los criterios de evaluación y contiene un análisis del proceso de autoevaluación desarrollado.
- 3) *Conclusiones y plan de mejoramiento*: La carrera debe jerarquizar los resultados obtenidos de la autoevaluación y establecer un plan de trabajo para enfrentar el desarrollo futuro de la carrera.
- 4) *Guía de formularios para la acreditación de la carrera*.
- 5) *Anexos*: considera los antecedentes de respaldo de los juicios emitidos en el informe de autoevaluación.

La CNA-Chile puede devolver, en cualquier etapa del proceso de acreditación, los informes de autoevaluación presentados que, a su juicio, no cumplan satisfactoriamente con los aspectos requeridos, indicando las observaciones correspondientes y el plazo en el cual se deberán corregir.

El proceso siguiente corresponde a la evaluación externa, momento en que la carrera es visitada por los pares evaluadores que deben elaborar un informe que contendrá juicios relativos al proceso de autoevaluación desarrollado por la carrera y a las principales fortalezas y debilidades que ella presenta, a la luz de los criterios de evaluación previamente definidos. De igual manera que con el proceso de evaluación institucional, la visita de pares finaliza con un informe oral destinado al directivo máximo de la carrera y a todos los docentes y alumnos que él invite, informe que de acuerdo a lo establecido no es objeto de comentarios o reparos de la audiencia. (CNA-Chile, 2007)

El siguiente cuadro presenta las dimensiones que se consideran en el proceso de acreditación de carreras, la definición de estas y los criterios conducentes a obtener las evidencias que permitan adoptar las resoluciones de evaluación.

Cuadro N° 7 Dimensiones y criterios para la evaluación de programas de pregrado

Dimensión	Definición	Criterios
1. Estructura curricular	La unidad debe estructurar el currículo de la carrera en función del perfil previamente definido, considerando tanto las competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como las de carácter general y complementario.	1.1. El plan de estudio y los respectivos programas deben ser consistentes con la declaración de principios y objetivos de la unidad y con las definiciones y perfil de egreso de la carrera.
		1.2. El plan de estudio y los respectivos programas deben ser coherentes, coordinados y de público conocimiento de los estudiantes.
		1.3. Los programas de estudio de la carrera, deben integrar actividades teóricas y prácticas que garanticen la experiencia de los alumnos en labores de terreno. Asimismo, deben proporcionar instancias de vinculación con el medio externo a través de actividades tales como visitas técnicas y prácticas en instituciones afines.
		1.4. Para el proceso de titulación, los estudiantes deben desarrollar una actividad en la que demuestren su capacidad para integrar la formación disciplinaria y profesional recibida, a través de: el desarrollo de tesis o proyectos profesionales refrendados con documentos evaluables y/o la realización de una práctica supervisada y evaluada, de acuerdo a los objetivos definidos en el plan de estudio.
		1.5. La unidad debe contar con mecanismos o disposiciones que permitan evaluar periódicamente el plan de estudio y los programas, proponer modificaciones y evaluarlas en función de su actualización. Dicha evaluación debiera considerar opiniones internas y externas, de académicos, estudiantes, titulados, empleadores y otros cuerpos especializados cuando corresponda.

		<p>1.6. El plan de estudios debiera contemplar explícitamente objetivos de aprendizaje de carácter general, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación: Capacidad para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito, y de en guaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión. • Pensamiento crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados. • Solución de problemas: Capacidad para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos. • Interacción social: Capacidad para formar parte de equipos de trabajo, y participar en proyectos grupales. • Auto aprendizaje e iniciativa personal: Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos anteriores. • Formación y consistencia ética: Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social. • Pensamiento globalizado: Capacidad para comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado. • Formación ciudadana: Capacidad para integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana. • Sensibilidad estética: Capacidad de apreciar y valorar diversas formas artísticas y los contextos de donde provienen.
<p>2. Resultados del proceso de formación:</p>	<p>La unidad debe hacer un seguimiento de sus procesos académicos (tasa de retención, de aprobación, de titulación, tiempo de egreso, niveles de exigencia), así como desarrollar procesos de seguimiento de sus egresados. La unidad debiera también consultar a empleadores o usuarios de los</p>	<p>2.1. La unidad debe medir la eficiencia de la enseñanza tomando en consideración el tiempo medio real de egreso de los estudiantes con relación a la duración oficial de la carrera. En el tiempo, estos indicadores debieran tender a coincidir.</p> <p>2.2. La unidad debe desarrollar procesos de seguimiento de egresados que le permitan conocer la forma en que se desempeñan, el ajuste percibido entre la formación y los requerimientos del</p>

	<p>profesionales que forma y utilizar los antecedentes recogidos en los procesos señalados para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudio e impulsar diversas actividades de actualización de los egresados.</p>	<p>medio laboral y sus necesidades de actualización y reciclaje.</p> <p>2.3. La unidad debe establecer y utilizar vínculos con empleadores y eventuales fuentes laborales de la profesión.</p> <p>2.4. La unidad debiera utilizar los antecedentes recogidos como fruto de los anteriores procesos para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudios e impulsar proceso para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudios e impulsar diversas actividades de actualización y formación continua de los egresados.</p>
<p>3. Vinculación con el medio</p>	<p>La unidad debe mantener vínculos con el ámbito disciplinario y profesional que le corresponde, con el fin de actualizar el conocimiento que imparte, conocer el estado del arte en dicho ámbito y exponer a sus docentes y estudiantes a ideas, información y trabajos de especialistas externos. Asimismo, debiera identificar, conocer y analizar su entorno significativo y considerar dicha información para la planificación de sus actividades. En todos los casos, debe definir una política clara y explícita que le permita planificar, organizar y desarrollar las actividades que elija llevar a cabo, asignando recursos de todo tipo que sean necesarios.</p>	<p>3.1. La unidad debe contar con una política explícita para promover la actualización profesional y disciplinaria de sus académicos, indicando las acciones consideradas, los mecanismos de acceso a ellas los recursos que se le asignan y la forma en que serán considerados en la evaluación académica.</p> <p>3.2. La unidad debe contar con una política explícita que oriente las actividades de investigación que decida desarrollar. Esta política debiera considerar al menos la definición de áreas prioritarias, la dotación de recursos humanos y las fuentes de recursos humanos y las fuentes de recursos para desarrollar actividades propias de esta función.</p> <p>3.3. La unidad debe considerar mecanismos y formas de vinculación eficaces con los sectores sociales, productivo y de servicio que le son afines, así como el seguimiento y la evaluación de los resultados de las actividades que emprenda en este ámbito.</p> <p>3.4. La unidad debiera considerar la participación externa, sobre todo en el sector profesional y productivo, en sus instancias de planificación, desarrollo, revisión de planes y programas de estudio y las relaciones de vinculación.</p> <p>3.5. La unidad debiera llevar a cabo actividades de extensión que le permitan poner a disposición de la comunidad que haya definido como su “área de influencia”, los conocimientos y competencias que desarrolle. Estas actividades deben enmarcarse en una política clara y explícita.</p>

		3.6. En caso de que la unidad desarrolle actividades de prestación de servicios, estas deben organizarse de manera clara y explícita, para no interferir con las tareas prioritarias de la carrera.
4. Estructura organizacional, administrativa y financiera	La unidad debe demostrar que dispone de un adecuado sistema de gobierno y que cuenta con una eficaz gestión institucional, administrativa y financiera, incluyendo mecanismos para evaluar el grado de cumplimiento de sus metas y objetivos.	4.1. La unidad y la institución a la que pertenece deben tener una estructura organizacional, que facilite el logro exitoso de su misión y objetivos. La administración y la gestión de la unidad deben responder debidamente al desarrollo de las funciones establecidas en su misión y objetivos.
		4.2. La unidad debe tener un cuerpo directivo superior, con responsabilidades, funciones y atribuciones claramente definidas.
		4.3. Los académicos que desempeñen las funciones directivas superiores, deben contar con las calificaciones y experiencias necesarias. Dichas calificaciones y experiencia debieran incluir tanto antecedentes académicos como de gestión.
		4.4. La unidad debe tender al mejoramiento de la calidad del servicio formativo que ofrece a través de un proceso de evaluación permanente. En el proceso de evaluación, la unidad debe utilizar instrumentos que le permitan progresar y fortalecer su capacidad de auto regulación, considerando los criterios generales y específicos de evaluación y las recomendaciones que impartan entidades de acreditación reconocidas.
		4.5. La organización de la unidad debe contar con adecuados mecanismos que permitan al cuerpo académico participar en la formulación de planes y programas en el desarrollo de recursos humanos y en la identificación de los recursos educativos requeridos.
		4.6. En la unidad deben existir mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces y claramente establecidos, que faciliten la coordinación de sus miembros en las materias que son propias de sus funciones.
		4.7. La unidad debe contar con los recursos financieros necesarios, para llevar a cabo satisfactoriamente las actividades que le son propias.

		4.8. La institución en la cual se inserta la unidad debe garantizar la estabilidad y viabilidad financiera de esta, ejerciendo una administración idónea y apropiada de los recursos financieros en función de los propósitos que la unidad ha definido. En este sentido, la administración financiera debe contemplar, a lo menos, una adecuada planificación y mecanismos eficaces de control presupuestario.
5. Recursos humanos	La unidad debe demostrar que cuenta con una dotación académica adecuada en número, dedicación y calificaciones para cubrir el conjunto de funciones definidas en sus propósitos. La unidad debe tener criterios claros y conocidos para la selección, contratación, perfeccionamiento y evaluación de su personal académico y administrativo.	5.1. La unidad debe disponer de docentes idóneos, en número suficiente y con la dedicación necesaria, para cumplir sus funciones y objetivos de las distintas áreas de su quehacer.
		5.2. La idoneidad del cuerpo docente debe establecerse tomando en consideración la formación recibida, su experiencia en el ámbito académico o profesional, o su producción en el campo científico, profesional o educativo.
		5.3. La unidad debe establecer claramente las políticas, normas y mecanismos de incorporación, evaluación y promoción de académicos, de acuerdo a los propósitos y objetivos que haya establecido previamente en su declaración de misión, reflejando su compromiso con calidad y transparencia de los procedimientos.
		5.4. La unidad debe contar con un sistema de perfeccionamiento docente que permita la actualización de sus académicos tanto en los aspectos pedagógicos como en los propiamente disciplinarios y profesionales. El sistema debiera considerar acciones tales como el acceso a programas de posgrado o postítulo, la asistencia a congresos y reuniones técnicas nacionales e internacionales, la realización de pasantías o el intercambio de académicos.
		5.5. La unidad debe incentivar a sus académicos a participar en actividades de docencia, investigación, desarrollo tecnológico u otras que se deriven de su proyecto institucional. Asimismo, la unidad debiera contar con mecanismos que permitan a sus académicos participar en proyectos

		<p>interinstitucionales con el objeto de compartir experiencias y fomentar la calidad de la formación de profesionales del rubro.</p>
		<p>5.6. La unidad debe contar con mecanismos que permitan la evaluación y desarrollo de la actividad docente. Estos mecanismos debieran considerar la opinión de los estudiantes.</p>
		<p>5.7. La unidad debe contar con personal administrativo, técnico y de apoyo debidamente capacitado, suficiente en número y dedicación horaria para cumplir adecuadamente sus funciones y cubrir necesidades de desarrollo del plan de estudios.</p>
6. Efectividad del proceso de enseñanza	<p>La unidad debe poseer criterios de admisión claramente establecidos, públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudios. El proceso de enseñanza debe tomar en cuenta las competencias de los estudiantes y los requerimientos del plan de estudios, proporcionando oportunidades de aprendizajes teóricas y prácticas, según corresponda. La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios.</p>	<p>6.1. La unidad debe establecer claramente sus criterios y mecanismos de admisión de alumnos. Estos deben ser de conocimiento público y apropiado para que los estudiantes tengan oportunidad de alcanzar el grado y título profesional en un plazo razonable.</p>
		<p>6.2. La unidad debe realizar un diagnóstico de la preparación de los alumnos que ingresen a la carrera, tomando en consideración los resultados de dicho diagnóstico en el diseño del plan de estudios y en el establecimiento de instancias de nivelación iniciales y oportunas.</p>
		<p>6.3. La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos definidos, incluyendo aprendizaje cognoscitivo, la adquisición de destrezas prácticas y la habilidad para resolver problemas según corresponda.</p>
		<p>6.4. La unidad debe contar con normas claras y utilizar vínculos con empleadores y eventuales fuentes laborales de la profesión.</p>
		<p>6.5. La unidad debiera utilizar los antecedentes recogidos como fruto de los anteriores procesos para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudios e impulsar diversas actividades de actualización y formación continua de los egresados.</p>

<p>7. Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza</p>	<p>La unidad debe proporcionar las instalaciones y recursos (infraestructura, instalaciones, laboratorios, talleres, bibliotecas, equipamiento, etc.) que sean necesarios para satisfacer plenamente sus propósitos, lograr los resultados de aprendizaje esperados y cumplir su proyecto de desarrollo. Estos deben ser apropiados en número y calidad, y encontrarse en buenas condiciones de mantención y actualización. La unidad debe asimismo demostrar que el proceso de enseñanza considera el uso adecuado y frecuente de los recursos. La unidad debiera tener y aplicar mecanismos claros para identificar y resolver las necesidades de adquisición y renovación de recursos.</p>	<p>7.1. Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La biblioteca debe asegurar a sus docentes y estudiantes el acceso a una biblioteca que disponga de instalaciones, equipos, personal especializado y procesos técnicos que permitan proporcionarles una adecuada atención. 2. La biblioteca debe contar con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados, concordantes con las necesidades del perfil de egreso, el plan de estudios y las orientaciones y principios institucionales. 3. La biblioteca debiera constituirse en un sistema de información con acceso a redes. <p>7.2. Recintos e instalaciones:</p> <p>La unidad debe contar con infraestructura e instalaciones adecuadas, proporcionales al tamaño y a las actividades de la unidad, accesibles y seguras para sus miembros.</p> <p>7.3. Laboratorios y talleres:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7.3.1. La unidad debe contar con talleres, laboratorios y equipamiento especializado en cantidad suficiente, actualizados y seguros, que faciliten el logro de objetivos planteados en el plan de estudios. <p>7.4. Equipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7.4.1. La unidad debe disponer de recursos computacionales suficientes en cantidad, calidad y actualización, que permitan desarrollar las actividades propias de la carrera, aprovechando adecuadamente los adelantos tecnológicos vigentes. 7.4.2. La unidad debe disponer de los recursos de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje concordantes al nivel de desarrollo tecnológico propio de la carrera en sus aspectos disciplinarios, profesionales y pedagógicos.
--	---	---

		7.5. La unidad debe garantizar a sus académicos y estudiantes el acceso oportuno a los recintos, instalaciones y biblioteca, considerando la disponibilidad de recursos educacionales, el horario de atención y los servicios prestados.
		7.6. La unidad debiera cautelar que sus recintos e instalaciones sean accesibles a académicos, estudiantes y administrativos minusválidos
		7.7. Los docentes de la unidad deben desarrollar y mantener actualizados los materiales didácticos, guías y apuntes que faciliten el aprendizaje.
		7.8. Los docentes deben estimular el uso de los recursos educacionales por parte de los estudiantes, desarrollando actividades que promuevan su capacidad de aprendizaje autónomo.
		7.9. La unidad debe proveer las facilidades necesarias para llevar a cabo prácticas profesionales, salidas a terreno, trabajos de titulación, tesis de grado o cualquier otra actividad contemplada en el plan de estudio.
		7.10. La unidad debe contar con mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza, considerando el desarrollo actual de la carrera y sus proyecciones hacia el futuro.
		7.11. La institución debe contar con instrumentos legales que respalden, a largo plazo, el uso o propiedad de la infraestructura y las instalaciones que sirvan a la unidad, asegurando su disponibilidad en el tiempo y las facilidades de acceso acordes con las necesidades del plan de estudios.
		7.12. Los estudiantes de la unidad o institución a la que pertenecen debieran contar con un programa adecuado de servicios para atenderles en sus problemas y necesidades personales de carácter socioeconómico y de salud, el que debe ser conocido por toda la comunidad.
8. <i>Propósitos.</i>	La carrera o programa académico <i>debe</i> contar con una declaración	8.1. La unidad debe formular explícitamente sus propósitos de tal manera que éstos permitan establecer las metas y objetivos

	<p>explícita de sus propósitos claramente definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la institución a la cual pertenece. El programa <i>debe</i> también contar con una clara definición de sus metas y objetivos, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se pretende formar. En particular, cuando la carrera conduce al título profesional considera, además, un grado académico, éste debe encontrarse justificado en competencias del perfil de egreso y debidamente respaldado por contenidos teóricos y metodológicos en el plan de estudio. Por último es esencial que existan mecanismos que permitan evaluar el logro de los propósitos definidos.</p>	<p>de la carrera, definir prioridades y tomar decisiones. La misión debe incluir la identificación de aspectos significativos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Declaración de principios, ▪ Énfasis básicos y peso relativo de las distintas funciones institucionales (docencia, investigación, extensión, servicios), e ▪ Impacto esperado en el entorno y usuarios de la unidad y la carrera. <p>8.2. La misión, propósitos y objetivos de la unidad deben ser coherentes con la misión y el proyecto de la institución en la que está inserta, enunciarse de manera clara y concisa, y ser conocidos y comprendidos por las autoridades académicas y administrativas y por el cuerpo docente de la unidad.</p> <p>8.3. La unidad debe definir con claridad las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que configuran el perfil de egreso esperado para sus estudiantes, y demostrar que en dicha definición ha tomado en cuenta los siguientes antecedentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar. b. Orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión y los propósitos y fines de la institución en la cual se inserta la carrera. c. Consulta al medio profesional en el cual profesionales del área se desempeñan satisfactoriamente. <p>8.4. Cuando la carrera conduce al título profesional considera, además, un grado académico asociado, debe encontrarse justificado en competencias del perfil de egreso y debidamente respaldado en contenidos curriculares teóricos y metodológicos en el plan de estudio.</p> <p>8.5. La unidad debe demostrar que tiene y aplica mecanismos que permiten la evaluación periódica de la misión, propósitos y objetivos de la carrera, así como su ajuste.</p>
--	--	--

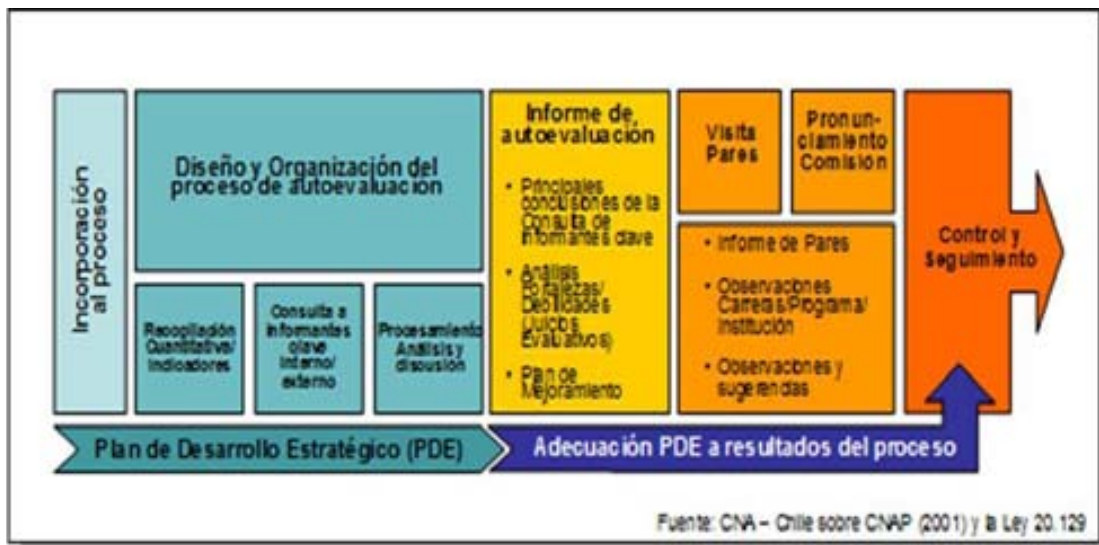
<p>9. Integridad.</p>	<p>La unidad debe demostrar sus condiciones para avanzar responsablemente en el cumplimiento de sus propósitos. Debe, también, proporcionar información completa, clara y realista a los usuarios de sus servicios y a sus miembros y respetar las condiciones esenciales de enseñanza en que se matricularon sus alumnos.</p>	<p>9.1. La unidad debe organizar y conducir los procesos de toma de decisiones en virtud de los propósitos y objetivos que se ha dado, avanzando responsablemente en el logro de los mismos.</p> <p>9.2. Los programas recursos y equipamiento de que dispone la carrera deben guardar relación con sus propósitos.</p> <p>9.3. La unidad debe cuidar que exista un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y el total de recursos del programa, considerando sus académicos, su infraestructura, equipamiento y presupuesto.</p> <p>9.4. La publicidad de la unidad, y en general, la información directa o indirectamente entregada al público debe ser clara y expresar fielmente la realidad de la institución.</p> <p>9.5. La unidad debe reunir y generar información completa acerca de los servicios que ofrece y sus principales características, la que debe ser difundida a los usuarios y a la comunidad en general. Asimismo, la unidad debe proporcionar a los estudiantes los servicios ofrecidos y respetar las condiciones esenciales de enseñanza bajo cuales éstos ingresan a la carrera.</p> <p>9.6. La información relativa a los procesos académicos de los alumnos deben estar registrada adecuadamente y ser accesibles para su consulta. Asimismo, la unidad debe contemplar mecanismos adecuados para corregir posibles errores en los registros.</p> <p>9.7. El cuerpo directivo superior de la unidad debe adoptar sus decisiones con criterios académicos. La unidad debe establecer procedimientos adecuados para resolver conflictos de intereses al momento de adoptar sus decisiones.</p> <p>9.8. La unidad debe organizar y conducir los procesos de toma de decisiones de acuerdo a la ley y respectivos reglamentos. Asimismo, la unidad debe perfeccionar permanentemente los reglamentos y normativas internas de manera que los procesos de toma de decisiones sean públicamente conocidos y debidamente aplicados.</p>
------------------------------	--	---

		<p>9.9. La unidad debe contar con un reglamento claro y ampliamente difundido donde se establezcan los derechos y deberes de los estudiantes, y se considere aspectos tales como carga docente, calificaciones, normas relativas a la promoción, plan de estudio y eliminación, procedimientos y disposiciones de homologación y convalidación de estudios previos, comportamiento estudiantil y otros.</p>
		<p>9.10. La reglamentación académica y las normas aplicadas a los estudiantes, académicos y personal de apoyo debieran permitirse organizarse en función de sus intereses estamentales.</p>

Fuente: CNA-Chile. (2007) Diseño propio.

La siguiente figura presenta las diferentes fases y procedimientos descritos en páginas anteriores sobre la acreditación de programas de pregrado, el que se inicia con la solicitud de participación y concluye con el compromiso de la institución de incorporar los cambios necesarios para continuar optimizando o mejorando sus procesos formativos.

Figura N°2 Esquema del proceso de acreditación CNA-Chile



2.4.7. Acreditación institucional.

Los procesos de acreditación institucional comenzaron a desarrollarse el año 2003 por parte de la CNAP y participaron voluntariamente en estos procesos las instituciones de educación superior autónomas del país. (Ipsos, 2010)

Como se mencionó en página anterior, la acreditación institucional tiene como objetivo evaluar el cumplimiento de la misión institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de la calidad.

Este proceso de evaluación se refiere principalmente a la verificación de la existencia formal y a la aplicación sistemática de políticas y mecanismos tendientes a velar por el cumplimiento de los propósitos institucionales declarados, y que contempla necesariamente las funciones de gestión institucional y docencia de pregrado. Sin embargo, se permite a las instituciones agregar otras áreas que estén declaradas en su misión y que sean consideradas como áreas electivas de acreditación institucional, tales como la investigación, la docencia de post grado y la vinculación con el medio.

En términos concretos, la acreditación institucional tiene como objetivo lograr el avance de las instituciones de educación superior en relación a las definiciones de sus propias políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, consolidando una cultura evaluativa de control y desarrollo de calidad, incorporando buenas prácticas en la gestión institucional y la docencia. Esto a partir de la instalación de sistemas de información, procesos de evaluación permanente, planificación de procesos, seguimiento de resultados y ajustes continuos de sus actividades.

2.4.7.1. Criterios para la acreditación onal.

Para estos efectos la institución debe contar con:

- a. Propósitos y fines institucionales apropiados y claros, que orienten adecuadamente su desarrollo.
- b. Políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad que se apliquen sistemáticamente en los diversos niveles institucionales, de modo eficiente y eficaz.
- c. Evidencias de resultados concordantes con los propósitos institucionales declarados y cautelados mediante políticas y mecanismos de autorregulación.
- d. Mecanismos que permitan demostrar que tiene capacidad para efectuar ajustes y cambios necesarios para mejorar la calidad y avanzar constantemente hacia el logro de sus propósitos declarados.

El proceso de acreditación institucional se inicia con el envío de una “Solicitud de Incorporación al Proceso de Acreditación Institucional” en dicho documento, se debe incluir la ficha introductoria institucional, documento en el cual se informa respecto las características centrales de la institución. Asimismo, se debe indicar el grado de avance en el que se encuentra el proceso de evaluación interna.

La fase siguiente corresponde a la convocatoria del representante máximo de la institución a celebrar un “Convenio de Acreditación Institucional”, el que se establecen, los aranceles del proceso, los tiempos comprometidos para el desarrollo del proceso y las condiciones en que se realizará la evaluación, entre otras cosas. De igual manera, la institución declara conocer los lineamientos del proceso y se compromete a desarrollar la evaluación institucional según las normas establecidas por la CNA. Finalmente, la institución se compromete a tomar en cuenta los resultados de la acreditación en su planificación futura.

2.4.8. Proceso de evaluación para la acreditación institucional.

2.4.8.1. Autoevaluación o evaluación interna.

La autoevaluación consiste en un proceso analítico que consulta diferentes fuentes, tanto internas como externas, y que busca verificar el cumplimiento oportuno de los propósitos definidos en su misión y fines institucionales.

La autoevaluación conduce a la elaboración de un informe institucional o de autoevaluación institucional, cuyos contenidos se elaboran a partir de los siguientes componentes:

- Análisis de documentación e información institucional.
- Consulta a informantes claves y análisis de los resultados de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.
- Análisis de los resultados de proceso de evaluación anterior.

El informe de evaluación que deben elaborar las instituciones debe considerar los siguientes contenidos:

- 1) Ficha Institucional Introdutoria, que contiene información cuantitativa básica sobre características centrales de la institución.
- 2) Marco de referencia institucional, que contiene una breve descripción de la institución, sus funciones y sus autoridades; las metas y objetivos institucionales, y la forma en que éstas se traducen en las distintas instancias institucionales, y la estructura de gobierno, incluyendo los órganos unipersonales y colegiados, así como las relaciones entre ellos.

- 3) Análisis crítico de los resultados de la autoevaluación realizada, en el que debe hacerse referencia a la vigencia, aplicación y resultados de los mecanismos de aseguramiento de la calidad para cada una de las áreas en evaluación. Dicho análisis debe hacer referencia a los criterios de evaluación adoptados y contemplar los distintos niveles y unidades de la institución. Este análisis debe informar del proceso de evaluación y los resultados de la consulta a los informantes claves.
- 4) Los avances y ajustes implementados como resultado del proceso de evaluación anterior si correspondiera.
- 5) Los ajustes previstos o planes de mejoramiento destinados a perfeccionar las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, identificando las áreas prioritarias, las acciones previstas, los resultados esperados, los plazos considerados y los mecanismos de verificación establecidos.
- 6) Los documentos anexos de respaldo, de acuerdo a lo indicado en la guía correspondiente.
- 7) El informe de autoevaluación debe ser presentado en 5 ejemplares impresos con respaldo electrónico de toda la información.

2.4.8.2. Evaluación externa

Este proceso está a cargo de un comité de pares de expertos, designados por la CNA-Chile y aceptados por la institución evaluada. El resultado es un informe de evaluación que contiene juicios relativos al cumplimiento de los criterios de evaluación, para cada una de las áreas contempladas en la evaluación.

El comité de pares evaluadores externos es designado por la CNA-Chile a partir del registro de pares evaluadores y en consulta con la institución, la que tiene el derecho a vetar a uno o más de los pares propuestos, sin expresión de causa y hasta por tres veces.

Los pares evaluadores son personas naturales o jurídicas, nacionales o extranjeras, quienes son seleccionados por concurso público de antecedentes y quienes además, deben encontrarse incorporadas en un registro público de la CNA-Chile según lo indicado en la ley.

El comité de pares está integrado por tres o más evaluadores, uno de los cuales es el presidente. A este comité se agrega un profesional de la Secretaría Ejecutiva de la CNA-Chile, quien no cumple funciones de evaluador actuando solamente como ministro de fe.

Las funciones del comité de pares son:

- 1) Evaluar el grado en que la carrera o programa se ajusta a los criterios y parámetros establecidos.
- 2) Evaluar el grado de cumplimiento de los propósitos que la carrera o programa se ha definido.
- 3) Validar el informe de autoevaluación.

Una vez designados, los pares evaluadores analizan detenidamente el informe de evaluación interna presentada por la institución más otros elementos y realizan una visita en terreno que permite al comité interiorizarse acerca de las diferentes modalidades, sedes o alternativas de operación de la institución. Durante la visita, el comité de pares sostiene entrevistas con los principales actores asociados a la carrera o programa. Puede también reunirse con directivos o administradores de la institución cuando se considere necesario para complementar información relevante para la evaluación.

La visita finaliza con un informe oral del comité de pares destinado al directivo máximo de la institución o carrera y a todas las personas que él invite. Este es un informe breve y preliminar, que anticipa los aspectos centrales que posteriormente serán detallados en el informe escrito del comité de pares. Finalizado el informe oral, el que no puede ser grabado ni objeto de discusión, se pone término a la visita y finaliza toda relación entre el comité de pares y la institución.

El comité de pares debe presentar su informe de evaluación a la Secretaría Ejecutiva de la CNA-Chile. Dicho informe debe incorporar los juicios del comité acerca del nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación para cada una de las áreas consideradas en el proceso.

El informe de pares será puesto en conocimiento de la institución, la que podrá efectuar correcciones a la información que sustenta los juicios de los pares evaluadores, dentro del plazo máximo de 10 días hábiles. Las observaciones al informe deben ser presentadas a la Secretaría Ejecutiva de la CNA-Chile. En caso de que la institución formule observaciones sustantivas al informe, la CNA-Chile solicita al presidente del comité de pares o al comité de pares en conjunto sus opiniones respecto las observaciones presentadas, consultando si éstas modifican el tenor del informe final.

2.4.8.3. Pronunciamiento de acreditación

El pronunciamiento de acreditación será adoptado por la Comisión sobre la base de criterios de evaluación previamente definidos, del informe de evaluación interna, el informe de pares evaluadores y las observaciones de la institución.

De acuerdo a la Ley 20.129, la CNA-Chile puede rechazar el informe de pares, en cuyo caso podrá convocar al directivo máximo de la institución y/o al presidente del comité de pares a presentar nuevos antecedentes a la sesión de trabajo de la comisión o bien, a algunos de sus miembros, si así lo considera conveniente.

El juicio de acreditación que entrega la CNA-Chile corresponde a alguno de los siguientes:

- 1) Acreditar la institución, cuando a su juicio ésta cumpla satisfactoriamente con todos los criterios de evaluación para las áreas comunes u obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado).
- 2) No acreditar la institución, cuando ella no alcance un adecuado nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación para las áreas comunes ya mencionadas.

Adicionalmente, la CNA-Chile se pronunciará sobre el grado de cumplimiento de las áreas electivas, acreditándolas o no, de la misma manera que respecto de las áreas comunes obligatorias. Sin embargo, el juicio de las áreas electivas no afecta la decisión de acreditación de la institución.

De acuerdo a la Ley 20.129 la acreditación tiene una vigencia determinada variando de uno a siete años para instituciones y carreras de pregrado, y de uno a diez años para programas de postgrado. El plazo se define en función del grado de consolidación de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad y de su aplicación, y expresará la opinión de la Comisión acerca del período que considera necesario presentarse nuevamente a la evaluación.

En el caso que una institución no acredite, esta no podrá presentar una nueva solicitud de acreditación sino hasta transcurridos dos años desde la finalización del proceso que no la acreditó. En este caso, el proceso debe incluir las respuestas a las observaciones y recomendaciones formuladas por la CNA-Chile y también las medidas adoptadas para su superación.

El juicio de acreditación de la CNA-Chile es formalizado a través de un documento fundado, “Dictamen de Acreditación”, el cual es puesto en conocimiento de la institución en primer lugar y posteriormente serán de público conocimiento. (Anexo 3)

Si alguna institución se muestra disconforme con los acuerdos adoptados por la Comisión, puede solicitar la reconsideración de los acuerdos si existieran documentos que la Comisión no tuvo en cuenta al momento de adoptar el acuerdo de acreditación. La

Comisión debe pronunciarse sobre las reconsideraciones que se le presentan, evaluando los antecedentes no considerados anteriormente y conforme a los criterios de evaluación definidos, dentro de un plazo de 30 días hábiles.

Durante la vigencia de la acreditación, las instituciones deben informar a la CNA-Chile acerca de los cambios sustantivos que se produzcan en ellas, tales como la apertura de carreras en nuevas áreas de conocimiento, la apertura de un nuevo nivel de formación, el establecimiento de nuevas sedes institucionales, el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza, o cambios sustanciales en la propiedad de la institución.

Según lo faculta la ley, la Comisión puede poner término anticipado a la acreditación de una institución cuando exista, a su juicio, un deterioro significativo de las condiciones bajo las cuales otorgó la acreditación. En este caso, la CNA-Chile notificará a la institución afectada, indicándole los criterios que han sido incumplidos y otorgándole un plazo máximo de 30 días hábiles para informar sobre el particular. (Reglamento de acreditación institucional. Resolución Exento: DJ N° 03)

2.4.9. Acreditación de programas de postgrado

El modelo de acreditación CNA-Chile, considera también los procesos de certificación de calidad de programas de postgrado, al que se someten voluntariamente los programas de magister y doctorados. Mediante este proceso se certifica la calidad de estos programas en función de los propósitos declarados por la institución que los imparte y los criterios o estándares establecidos para este fin por la comunidad científica o disciplinaria correspondiente.

Si bien la certificación de programas de postgrado no se vincula directamente con este estudio, en las páginas siguientes se incluye información sobre los criterios de acreditación de estos, con el propósito de informar sobre la cobertura de la función de la CNA-Chile y entregar una visión amplia de los criterios establecidos para la certificación de la calidad en ambos programas.

2.4.9.1. Criterios para la acreditación de programas de doctorado

- 1) *Carácter y Objetivos*: Para la acreditación de un programa de doctorado se considerará el estudio de una disciplina, a través de un programa de estudios y cursos, seminarios y actividades de investigación, que incluirán la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, y cuyo propósito es capacitar al candidato a Doctor para la realización de investigación independiente y original.
- 2) *Requisitos de admisión*: Para los efectos de estas normas, los programas de doctorado deberán considerar como requisito de admisión de los candidatos, tener el grado académico de licenciado y/o magister. Se requerirá, además, que los postulantes rindan un examen formal de admisión.
- 3) *Duración*: Se considera en los programas conducentes al grado de Doctor, como criterio general, tener una residencia mínima de 4 semestres académicos. La duración máxima es de 12 semestres en jornada completa (o tiempo equivalente para casos de jornada parcial).
- 4) *Estructura del programa*: el programa El programa deberá tener, como regla general, cursos, seminarios y/o unidades de investigación, los que deberán normalmente completarse en los dos primeros años de estudio. El estudiante, posteriormente, deberá rendir su examen de calificación (preliminar o de candidatura) y aprobar su proyecto de tesis.
- 5) *Examen de calificación y defensa de tesis*: En este examen preliminar de candidatura, el estudiante deberá demostrar que posee conocimientos amplios y actualizados en su área, capacidad para formular hipótesis y discutir crítica e integralmente problemas científicos. Dicho examen podrá tener diversas modalidades:

- a. Estar basado en la defensa del proyecto de tesis.
 - b. Estar basado en el conocimiento y habilidades adquiridas en la etapa de cursos.
 - c. Estar basado en conocimientos y habilidades adquiridos en la etapa de cursos y en la defensa del proyecto de tesis. En el caso que se excluya la defensa del proyecto de tesis del examen de calificación, deberá existir una defensa formal del proyecto en una etapa anterior.
- 6) Tesis: La investigación culminará con la presentación de un trabajo escrito, original e independiente, el cual deberá ser defendido públicamente ante una comisión que incluya expertos en la disciplina, y que preferentemente, tengan el grado de Doctor. La Comisión formulará recomendaciones de carácter general a las universidades sobre esta materia.
- 7) Profesores de programa; El programa deberá estar a cargo de un núcleo estable de académicos con jornada completa en la institución proponente. Los docentes deben constituir grupos académicos que aporten un medio estimulante y variado que complemente la formación del candidato. La universidad deberá definir el cuerpo de directores de tesis, los profesores encargados de los cursos y los profesores visitantes. La cantidad requerida de profesores en cada categoría variará de acuerdo a los objetivos y amplitud del programa. En todo caso, la institución proponente deberá contar con un número de profesores que pertenezcan a las dos más altas jerarquías académicas, con jornada completa que asegure la diversidad, estabilidad del programa y adecuada atención de los estudiantes.

Los profesores serán los únicos autorizados para dirigir tesis en el programa y deberán poseer el grado de Doctor y/o tener una reconocida productividad atingente al área. En el caso que un profesor externo a la institución dirija una tesis, uno de los profesores del programa deberá actuar como profesor patrocinante.

1. *Apoyo institucional*: Es de responsabilidad de la universidad y del programa respectivo, poner a disposición de los estudiantes, a lo menos, biblioteca, laboratorios, equipamiento e instalaciones adecuadas para la realización de los programas de doctorado. El apoyo institucional para las actividades del programa se considera en el proceso de acreditación. Por apoyo institucional se entiende, especialmente, la existencia de becas y la participación en el financiamiento de tesis, ayudas para la participación de profesores de otras unidades académicas, apoyo a la participación de estudiantes en congresos de la especialidad o cursos específicos en otras unidades académicas y cualquier otro programa de apoyo que facilite el cumplimiento de los objetivos del programa.

2.4.9.2. Criterios para la acreditación de programas de magister

- 1) *Carácter y objetivos*: Para la acreditación de un programa de magíster se considera el estudio avanzado de disciplinas científicas, humanistas, artísticas, o de orden profesional, que incluye la realización individual de una tesis de grado o actividad formativa equivalente. Su objetivo primordial es formar especialistas en las disciplinas o materias profesionales en estudio con capacidad para realizar investigación, innovación artística, tecnológica o gestión.
- 2) *Duración*: Para los efectos del proceso de acreditación, se considera en los programas conducentes al grado de magíster, como criterio general, tener una duración mínima de un año académico o dos años en jornada completa (o tiempo equivalente para casos de jornada parcial).
- 3) *Requisitos de admisión*: Para los efectos de estas normas, los programas de magíster deben considerar como requisito de admisión de los candidatos, tener el grado académico de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenidos sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.

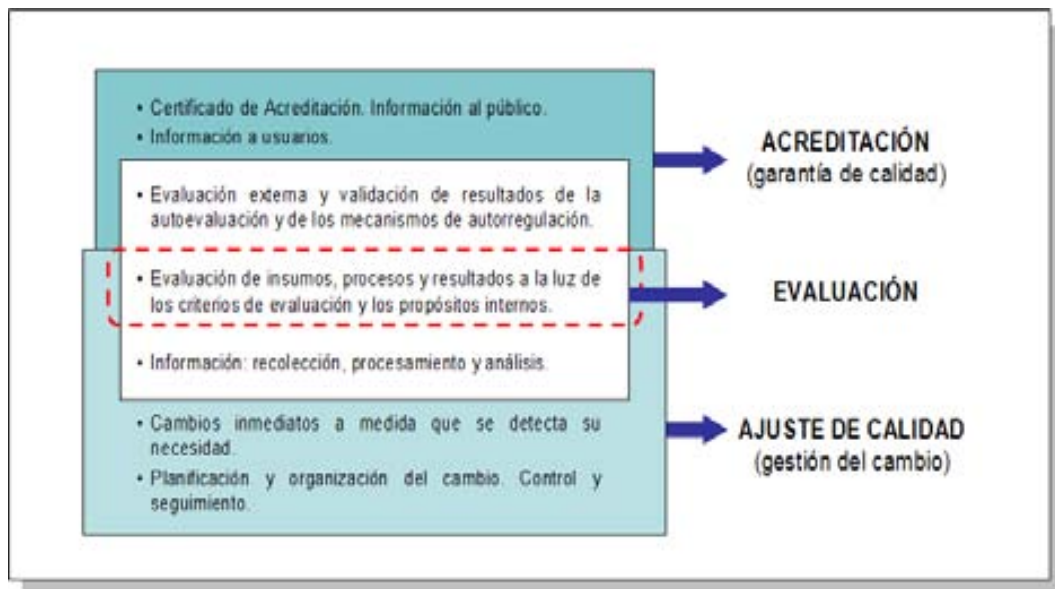
- 4) *Estructura del programa* Los programas de magíster, por regla general, deben tener cursos obligatorios y electivos, seminarios y/o unidades de investigación.
- 5) *Profesores del programa*: el programa debe estar a cargo de un núcleo estable de académicos, cuyo mínimo depende de la naturaleza del programa, pero no inferior a cuatro. Los docentes deben constituir grupos académicos que aporten un medio estimulante y variado que complemente la formación del candidato.

El programa debe definir el cuerpo de directores de tesis, los profesores encargados de los cursos y los profesores visitantes.

Pueden ser profesores del programa los académicos que pertenezcan a las dos más altas jerarquías académicas y que posean al menos el grado de magíster o una reconocida productividad atingente al área. Estos profesores son los únicos autorizados para dirigir tesis en el programa. La cantidad requerida de profesores en esta categoría varía de acuerdo a los objetivos y amplitud del programa. En todo caso, el mínimo para los programas de menor amplitud no puede ser inferior a cuatro profesores en la categoría de directores de tesis, que cumplen con los requisitos, preferentemente con jornada completa en la institución.

- 6) *Apoyo institucional*: Es responsabilidad de la universidad y del programa respectivo, poner a disposición de los estudiantes, a lo menos, acceso a biblioteca, laboratorios, equipamiento e instalaciones adecuadas para la realización de los programas de magíster. Se debe considerar el apoyo institucional para las actividades del programa (becas, ayudas para la participación de profesores de otras unidades académicas, apoyo a la participación de estudiantes en congresos de la especialidad o cursos específicos en otras unidades académicas).

Figura N° 3 Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad



Fuente CNA-Chile 2007

El diagrama pone de relieve tres aspectos centrales.

- 1) *La acreditación o garantía pública de la calidad.* La acreditación la otorga solamente un organismo público o privado, autorizado para ello. Esta certificación de que las instituciones cumplen con los niveles deseables es una manera de garantizar a la sociedad la calidad del desempeño global de estas, de sus programas y servicios. Las agencias acreditadoras u otros organismos oficiales ponen información de las institucionales al servicio de los usuarios. De esta manera los usuarios tienen elementos objetivos que les permiten comparar ciertos indicadores y tomar decisiones sobre el uso de los servicios, los beneficios que se ofrecen y la calidad de los recursos dispuestos al funcionamiento institucional.
- 2) *La evaluación.* Esta instancia es básica en el modelo de aseguramiento de la calidad, pues sin un proceso sistemático y continuo de evaluación, no es posible la calidad. El modelo considera dos modalidades de evaluación; la primera, un proceso interno de *autoevaluación*, desarrollado por los propios actores, tanto a nivel de la institución como de los programas y la *evaluación externa*, desarrollada por evaluadores externos designados por el organismo acreditador.

- 3) *El ajuste de calidad de cambio.* Todo proceso de evaluación debe generar un cambio o tener consecuencias. Debe orientarse a corregir aspectos deficitarios detectados y también a fortalecer aquellos aspectos que resultaron mejor evaluados. En el caso de los cambios esperados en las instituciones y programas acreditados, se espera que estas elaboren sus propios planes de mejora y desarrollo atendiendo a aquellas dimensiones que han demostrado ser deficientes u objeto de mejoras y que se monitoree de manera continua el nivel que estas van alcanzando.

2.5. EL SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La elaboración de este sub-capítulo tiene como propósito central caracterizar el actual sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. A través de la presentación de los actores y funciones de los organismos que integran el sistema de aseguramiento. La acreditación de programas de pregrado es la acción final de un sistema estructurado especialmente para certificar y dar fe pública que la calidad de la educación de dichos programas, medida con estándares establecidos, es posible alcanzar y demostrar en las aulas de las unidades formadoras de profesionales. El impacto de los procesos de acreditación al buen desarrollo y funcionamiento de la unidades académicas, objetivo de este estudio, deriva de un procedimiento normado y administrados por una entidad integrante del sistema orientada a certificar la calidad (CNA-Chile), entidad que interactúa con otra que permite a las instituciones de educación superior su funcionamiento autónomo, requisito para la acreditación, (CNED) y otra que provee el marco jurídico, e informativo del sistema (DIVESUP).

Tras la expansión, diversificación y masificación que ha tenido la educación superior en Chile durante los últimos 30 años, surge la noción de aseguramiento de la calidad de la educación; proceso que ha tenido como propósitos asegurar su calidad, regular el sistema, cautelar por la equidad y la eficiencia, y por otro, resguardar el interés de quienes financian estas instituciones y el de los propios estudiantes por un uso adecuado de su dinero.

Con anterioridad a 1990, el aseguramiento de la calidad de la educación en Chile y su regulación estuvo centrado en los mecanismos consensuados por las ocho universidades existentes hasta entonces, proceso basado en el control de pares y el resguardo del prestigio institucional y el rol que jugaban los diversos organismos colegiados.

El aseguramiento de la calidad se introdujo en la agenda de la educación superior chilena de manera explícita durante la década de los ochenta, con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Educación de Enseñanza 18.962, ley que constituyó el Consejo Superior de Educación, actualmente Consejo Nacional de Educación. A este

organismo correspondió ser la entidad pública, académica y técnica, encargada de resguardar el derecho constitucional de la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, velar por la calidad de las instituciones de educación superior en uso de esa libertad. (CSE, 2010)

A partir de entonces, es posible observar una evolución sostenida en el ámbito de la calidad de la educación superior en el país a través de la promulgación de leyes que regularizan y reglamentan el funcionamiento de entidades encargadas de colaborar al sistema, mediante la creación de organismo responsables de consolidar las funciones encomendadas y a través de la difusión de la información generada del ejercicio del sistema.

El aseguramiento de la calidad es una expresión genérica que se utiliza para describir un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad; estos mecanismos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organización, incluyendo a la educación superior. (Fernández, 2013). Para Woodhouse (OECD, 2013) el aseguramiento de la calidad se refiere a las políticas, las actitudes, las acciones y los procedimientos necesarios para garantizar el mantenimiento y la mejora de la calidad, pero continúa afirmando que en ocasiones se emplea el término en un sentido más restringido, ya sea para denotar la obtención de un estándar mínimo o en referencia al hecho de asegurar a las partes interesadas que se obtiene un determinado grado de calidad. Es decir, rendición de cuenta.

El uso del concepto de aseguramiento de la calidad tiene por objetivo enfatizar que se trata de un conjunto de acciones que van más allá de lo que tradicionalmente se entiende por regulación y acreditación. Si bien la regulación, entendida como *“un mecanismo de política mediante el cual un organismo externo establece ciertas normas de funcionamiento a la institución y supervisa su cumplimiento”* (Lavados, 2005:138) es parte de un sistema de aseguramiento de la calidad, esta no se agota en su efecto regulador, sino que va más allá, al comprometer a las instituciones con su propio mejoramiento. La acreditación, en cambio, es el componente del sistema que da garantía pública acerca del cumplimiento de las instituciones de ciertos requisitos o estándares previamente definidos. Los sistemas de aseguramiento de la calidad exigen que dichas garantías se sustenten mecanismos de autoevaluación y acciones planificadas de seguimiento necesarias para efectuar los ajustes necesarios.

En general, hay consenso en que cuando se habla de aseguramiento de la calidad se hace referencia a... *“un concepto amplio, que se refiere a un proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad de un sistema, instituciones y programas de educación. Por evaluación en este caso, se entiende evaluación propiamente tal, así como monitoreo, garantía, mantención y mejora de estos niveles. En cuanto mecanismo regulatorio, el AC contempla tanto la rendición de cuentas (accountability) como el mejoramiento mediante la provisión de información en juicios, a través de un proceso concordado y consistente y de criterios claramente establecidos”* (Proyecto Alfa N° DCI-ALA/2008/42)

2.5.1. Funciones y componentes del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINAC-ES), proporciona el marco con los componentes y las funciones necesarias para permitir la interacción entre los diferentes organismos que lo integran

La Ley 20.129 establece cinco funciones para el sistema de aseguramiento de la calidad, las que se definen de la siguiente manera:

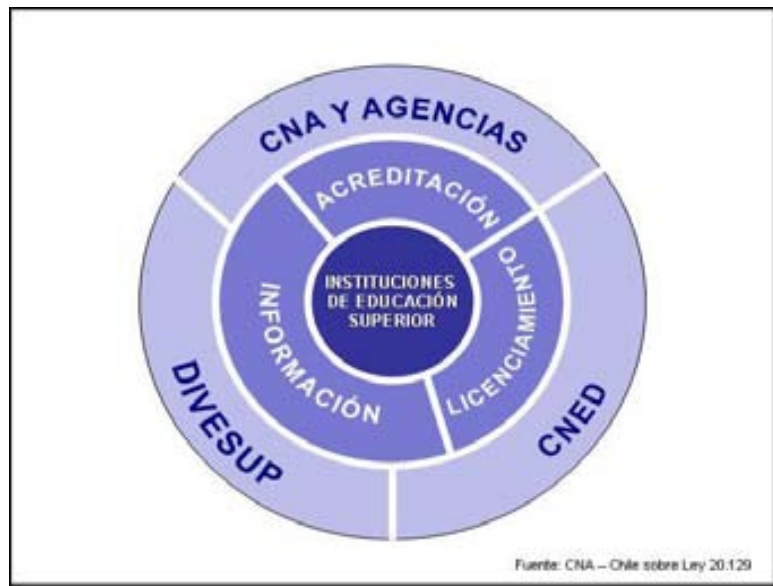
- *La función de información:* esta función constituye un mecanismo esencial para favorecer un sistema de aseguramiento. La información que se genera apunta a los distintos participantes del sistema, y permite la gestión de éste, la gestión institucional, información al público, a los distintos usuarios, en relación a las instituciones y en relación a la oferta de empleo. En otras palabras, la función de información se refiere a la identificación, recolección y difusión de antecedentes necesarios para la gestión del sistema, la gestión institucional y la información pública, destinada a los distintos usuarios de la educación superior. La ley encomienda esta función al Ministerio de Educación.

- *La función de licenciamiento:* tiene como propósito aprobar proyectos de instituciones privadas nuevas, verificar su desarrollo y certificar su autonomía. Su funcionamiento está normado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), bajo la acción del Consejo Superior de Educación, organismo público, autónomo, que cumple el rol de agencia certificadora, supervisando a las universidades e institutos profesionales. Los procedimientos que desarrolla consisten en una supervisión directa durante seis a once años, período durante el cual la institución debe proporcionar información significativa sobre el avance de los principales procesos, y el organismo certificador realiza procesos de evaluación externa, operados por comisiones designadas por este y finalmente toma decisiones respecto de y la capacidad de realización de las instituciones. Al término del período de supervisión, el sistema certifica la autonomía o el cierre de la institución. La ley encomienda esta función al Consejo Nacional de Educación.
- *La función de acreditación institucional:* contempla el análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones de educación superior y tiene como propósito dar garantía pública de la calidad de las carreras ofrecidas por instituciones autónomas y promover el mejoramiento de la calidad. Este proceso considera la acreditación de la institución por un máximo de siete años y un mínimo de dos años. También el dictamen puede ser de no acreditación cuando la institución no alcance los niveles mínimos de calidad. Esta función corresponde a la Comisión Nacional de Acreditación. CNA-Chile
- *La función de acreditación de carreras o programas de postgrado:* se refiere a la verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y las normas establecidas por la comunidad académica y profesional correspondiente. En el caso de los programas de postgrado, estos están a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile y de las agencias de acreditación autorizadas.

- *La función de habilitación profesional* corresponde a la certificación de que una persona ha adquirido los conocimientos, habilidades, actitudes y otros logros educativos necesarios para iniciar responsablemente su actividad en el ámbito profesional o técnico correspondiente. La Ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, señala que el Ministerio de Educación debía elaborar una propuesta al respecto dentro de los dos años siguientes a su promulgación (plazo vencido en diciembre de 2008)

La Ley 20.129 constituye, tal como lo muestra la figura N° 5, un sistema integrado de actores y funciones con el propósito de asegurar la calidad de la educación y orientarla hacia su mejoramiento continuo. Es pertinente mencionar que los actores y funciones de acreditación, información y licenciamiento ya existían con anterioridad a la Ley, pero es a partir de la nueva legislación que se articulan sistemáticamente para colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación impartida por las instituciones del país.

Figura N° 4 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: Actores y funciones.



Las principales funciones y estructuras orgánicas de las tres instituciones que componen el sistema de aseguramiento de la calidad superior, se describen en las siguientes páginas, presentándose en ellas información que permita conocer de manera más detallada la gestión y funcionamiento de ellas.

2.5.2. Consejo Nacional de Educación

La creación del Consejo Superior de Educación (CSE) surge de la dictación de la Ley 18.962 de 1990, Orgánica constitucional de Enseñanza (LOCE) que lo define como *“el organismo público autónomo, encargado de administrar el proceso de licenciamiento de los proyectos institucionales de las nuevas instituciones privadas de educación superior y de aprobar, a propuesta del Ministerio de Educación, el marco curricular de la enseñanza básica y media.”*

Con la dictación de la Ley 20.370, General de Educación, publicada el 12 de septiembre de 2009, el Consejo Nacional de Educación, creado por dicha norma, se constituye en el sucesor del Consejo Superior de Educación (CNED) y asume todas las funciones del organismo anterior, además de las otras tareas que le encomienda el nuevo ordenamiento jurídico. (CNE, 2010: 5)

Con relación a la educación escolar, el Consejo Nacional de Educación debe aprobar las propuestas del Ministerio de Educación referentes a las bases curriculares para la educación parvularia, básica, media, y para las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial, así como para las modalidades específicas que pudieran crearse. Debe, asimismo, aprobar los respectivos planes y programas de estudio; el plan de evaluación de los objetivos de aprendizaje; e informar acerca de las normas de calificación y promoción, y sobre los estándares de calidad.

En la educación superior, el CNED desarrolla las funciones de licenciamiento de nuevas instituciones; es la instancia de apelación de las decisiones de acreditación adoptadas por la CNA-Chile y apoya al Ministerio de Educación en las decisiones de cierre de instituciones de educación superior. Además, el Consejo entrega información a

los usuarios sobre el funcionamiento del sistema de educación superior y promueve la reflexión y la investigación en el ámbito educacional.

Licenciamiento: Según la Ley 18.962, el licenciamiento es un procedimiento que comprende la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite medir el avance y concreción del proyecto educativo de toda nueva universidad o instituto profesional, y centro de formación técnica, a través de diferentes variables significativas del desarrollo institucional necesario para el cumplimiento de su misión.

El licenciamiento se caracteriza por ser un proceso obligatorio para las nuevas instituciones, que se aplica solamente a nuevas instituciones privadas y no a instituciones estatales y que se desarrolla, principalmente, mediante mecanismos de evaluación externa, donde cumple un rol importante la visita de una comisión de expertos designado para ello.

El proceso de licenciamiento se extiende por un lapso mínimo de seis años, desde el inicio de actividades académicas. Transcurrido este período, el Consejo puede certificar la autonomía de la institución si es que su desarrollo ha sido satisfactorio acorde a los criterios de evaluación definidos y al proyecto institucional aprobado, o bien, puede prorrogar su verificación hasta por cinco años más para entonces certificar la autonomía de la institución o decretar el cierre de esta.

Etapas: el licenciamiento considera las siguientes etapas:

Aprobación del proyecto institucional: el Consejo analiza el proyecto institucional que contiene la misión, los propósitos, el plan de desarrollo, los programas que desea ofrecer y los recursos comprometidos para su desarrollo. Si el proyecto institucional es aprobado, la institución podrá iniciar sus actividades académicas.

Verificación: en los años que transcurren desde la aprobación hasta el licenciamiento de la institución, el Consejo examina periódicamente su funcionamiento sobre la base de los criterios definidos. El consejo puede, en este período, solicitar al Ministerio de Educación el cierre de una institución si esta no atiende oportunamente las observaciones planteadas.

Autonomía: una vez que la institución haya cumplido en forma satisfactoria el período de verificación, el Consejo certifica la autonomía de la institución.

Criterios de evaluación: para los efectos de conducir el proceso de licenciamiento, el Consejo Nacional de Educación administra criterios de evaluación que le permiten supervisar periódicamente el desarrollo de los distintos proyectos institucionales. Estos criterios cubren las dimensiones involucradas en el quehacer de una institución de educación superior. Estas dimensiones son las mismas para universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, sin perjuicio de que los criterios de evaluación son específicos para cada tipo de institución (CNE, 2010)

A continuación se mencionan los principales aspectos considerados en el proceso de licenciamiento, los criterios de evaluación se encuentran publicados en la página web del Consejo. (<http://www.cne.cl>)

Integridad institucional: este criterio evalúa que las instituciones estén dispuestas a desarrollar su quehacer conforme a los criterios de evaluación del Consejo, y avanzar responsablemente en el cumplimiento de sus propósitos institucionales.

Propósitos institucionales: las instituciones deben contar con una declaración de misión institucional, completa y claramente establecida concordante con los propósitos específicos. Se espera que la misión institucional indique el carácter de la institución, el desarrollo al cual la institución aspira en docencia, extensión e investigación y que esta sea conocida, compartida y comprendida por todos los miembros del personal directivo y académico de la institución.

Administración institucional, gobierno y autorregulación: las instituciones deben demostrar que disponen de un adecuado sistema de gobierno, que cuentan con una eficaz gestión institucional y que aplican mecanismos apropiados de autorregulación.

Progresión de logros de los estudiantes: con este criterio se pretende asegurar que los sistemas de admisión de alumnos deben estar claramente establecidos y deben ser conocidos y apropiados para que los estudiantes tengan una razonable oportunidad de alcanzar un grado académico o un título profesional o técnico. De igual manera se espera que las instituciones proporcionen adecuados servicios de apoyo académico a los alumnos y que garanticen mecanismos que preserven la calidad de la enseñanza que imparten.

Servicios para los estudiantes: este criterio permite certificar la capacidad de las instituciones para desarrollar un adecuado programa de servicios para los estudiantes. Se espera que las instituciones aseguren el acceso de los estudiantes a servicios de asistencia personal y social para enfrentar necesidades específicas.

Académicos: proceso de enseñanza: las instituciones deben contar con un número adecuado de académicos apropiadamente calificados, en posesión de grados académicos superiores y en cantidad proporcional al tamaño a la complejidad de la institución.

Carreras y programas académicos: este criterio permite asegurar que las carreras y programas que ofrecen las instituciones están diseñados correctamente y son consistentes con los propósitos institucionales, que las carreras están estructuradas en secuencias coherentes de asignaturas o módulos, y que los programas académicos están respaldados por un aparato administrativo.

Investigación y creación artística: (aplicable sólo a universidades) las universidades que declaran en su misión que realizarán actividades de investigación deben poseer una política clara y explícita que oriente estas actividades. Para desarrollar esta tarea, las universidades deben contar con recursos adecuados, personal académico de jornada completa, colecciones bibliográficas sustantivas, equipamiento físico para la investigación o creación artística, y con una gestión especializada.

Extensión y servicios a la comunidad: (aplicable solamente a las universidades) se evalúa que aquellas universidades que han declarado en su misión que proporcionarán este tipo de servicio, organicen, capaciten al personal, administren y financien adecuadamente las actividades, para ofrecer servicios eficaces.

Recursos educacionales: este criterio permite certificar que las instituciones proporcionan recursos adecuados en cantidad, apropiados y suficientemente modernos para satisfacer sus propósitos y su proyecto en desarrollo. (Bibliotecas, recursos y materiales didácticos, equipamiento de laboratorios, medios audiovisuales, computadores, entre otros).

Administración financiera y recursos: las instituciones deben demostrar que pueden cumplir a cabalidad con los requerimientos financieros que demandan su misión y el desarrollo de su proyecto institucional.

Infraestructura física e instalaciones: este criterio permite evaluar la infraestructura física y las instalaciones de que dispone la institución, las que deben ser adecuadas para el desarrollo de sus actividades. Se espera que los edificios y terrenos sean mantenidos en buen estado de conservación y que satisfagan los requisitos reglamentarios de seguridad y capacidad y que cumplan con las normas legales.

Información: Dentro de las funciones generales de fomento de la calidad que le corresponden al Consejo, se encuentran aquellas relacionadas con la promoción y difusión de la información en materia de educación superior, y el análisis informado de esos datos.

La Secretaría Técnica del Consejo administra un sistema de recolección y publicación de datos estadísticos de todas las instituciones de educación superior, denominado Indicadores, Números y Datos de Instituciones y Carreras de Educación Superior, INDICES. Este sistema, creado el año 1996, pone a disposición de la comunidad gratuitamente, información acerca de las instituciones de educación superior y su oferta de carreras y programas.

Además, en materia de educación superior, son funciones del Consejo:

- Administrar el sistema de licenciamiento de las nuevas instituciones de Educación Superior, en conformidad a las normas establecidas en la ley.
- Pronunciarse sobre los proyectos institucionales presentados por las nuevas instituciones de Educación Superior para efectos de su reconocimiento oficial.
- Verificar el desarrollo de los proyectos institucionales de las nuevas instituciones de Educación Superior que hayan sido aprobados.
- Establecer sistemas de examinación selectiva para las asignaturas o cursos de las carreras impartidas por las instituciones de educación adscritas a procesos de licenciamiento. Esta examinación tendrá por objeto evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y el rendimiento de los alumnos.

- Solicitar al Ministerio de Educación, de manera fundada, la revocación del reconocimiento oficial de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en proceso de licenciamiento.
- Administrar el proceso de revocación del reconocimiento oficial de las instituciones adscritas al sistema de licenciamiento, velando especialmente por la continuidad de estudios de los alumnos matriculados. Asimismo, le corresponderá la administración de los procesos de titulación pendientes, el otorgamiento de las certificaciones académicas que correspondan, y el resguardo de los registros curriculares y los planes y programas de las carreras de la institución.
- Apoyar al Ministerio de Educación en la administración de los procesos de cierre de las instituciones de Educación Superior autónomas, especialmente en lo que dice relación con los procesos de titulación de los estudiantes que se encuentran en esa etapa de sus estudios.
- 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 carreras, a pedido de éste, de acuerdo a las disposiciones de la ley N° 20.129.

Finalmente, para cumplir con su Misión, cautelar y promover de manera prioritaria la calidad de la educación, el Consejo Nacional de Educación busca promover la transparencia del sistema de educación superior, fomentar el análisis e intercambio de información acerca de la educación superior y proporcionar una adecuada información a los usuarios del sistema. Para esto el Consejo desarrolla las siguientes líneas de trabajo:

- Sustenta sistemas de información estadística y desarrolla bases de datos sobre el sistema de educación superior a fin de satisfacer los requerimientos de información de distintos usuarios (postulantes, estudiantes, investigadores, gestores de las instituciones y autoridades públicas).
- Promueve el desarrollo de investigación sobre la educación superior, asignando fondos para la realización proyectos en este campo.

- Edita la Revista Calidad en la Educación orientada a difundir estudios y presentaciones que se abocan al análisis de la educación superior, al intercambio de experiencias, y a promover el debate en torno a estos asuntos.
- Realiza seminarios y talleres para extender el ámbito de las acciones relativas al desarrollo de una cultura evaluativa, al conjunto del sistema de educación superior.

2.5.3. División Superior de Educación

Según establece la Ley 18.956 en su artículo 8º, *“La División de Educación Superior es la unidad encargada de velar por el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias que regulan la educación superior en el ámbito de competencia del Ministerio; de asesorar en la proposición de la política de este nivel de enseñanza y de establecer las relaciones institucionales con las entidades de educación superior reconocidas oficialmente. En especial deberá proponer la asignación presupuestaria estatal a las instituciones de educación superior, de acuerdo a la normativa vigente”* (DIVESUP, 2012). Según esta disposición, corresponde a la DIVESUP asegurar el cumplimiento de las leyes, reconocer formalmente las instituciones de educación superior, gestionar propuestas políticas y administrar los recursos económicos asignados por el Estado al sistema de educación.

Corresponde también a la DIVESUP desarrollar y mantener el Sistema Nacional de Información de Educación Superior que contiene los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas en el sector de educación superior. Esta función la cumple el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), servicio que surge de la ley que creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad”, y cuyo objetivo es contribuir al aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, desde la función de la información, considerando la autonomía en la gestión institucional de las instituciones de Educación Superior. El artículo 49º señala *“corresponderá al Ministerio de Educación, a través de su División de Educación Superior, desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, que contenga los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas destinadas al sector de educación superior, para la gestión institucional y la información pública de manera de lograr una amplia y completa transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de educación superior”*. (Ley 20.129)

Otra de las funciones asignadas por la Ley a esta División, se relaciona con un aspecto trascendente e importante para el funcionamiento del sistema universitario, como lo es la asignación de recursos económicos, sobre la base de criterios ampliamente conocidos a nivel nacional y enmarcados dentro de la reglamentación vigente.

El Estado chileno ha contribuido al sustento y financiamiento de las universidades desde el origen de estas, asigna a las instituciones reconocidas recursos mediante diferentes vías, estos recursos, con el paso del tiempo y las nuevas realidades que se han ido configurando en el país, producto del gran crecimiento del sistema de educación superior, se ha ido extendiendo también hacia las instituciones de educación superior privada, mediante aportes a la demanda de educación en estas instituciones por parte de una población que demanda educación superior, pero que no dispone de los recursos económicos para financiar su costo en instituciones de educación privada.

2.5.4. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)

La implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad en la Educación Superior comenzó en Chile con la instalación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), en 1999, a la cual correspondió desarrollar procesos experimentales de acreditación de carreras e instituciones y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Dicha propuesta sirvió de base a la dictación de la Ley 20.129, promulgada el 23 de noviembre de 2006, la que dio forma a un sistema nacional, y atribuyó a la CNA-Chile, constituida el 4 de enero de 2007, la acreditación institucional.

El aporte de ambas comisiones (CNAP y CNA-Chile), ha sido esencial para establecer un sistema de acreditación en Chile, prueba de ellos son los 1.062 programas y carreras que han participado en procesos de evaluación de calidad. (CNA-Chile, 2014) Si bien, la acreditación es obligatoria para las carreras de pedagogía y medicina, muchas carreras de otras áreas han participado voluntariamente de este proceso.

Desde el punto de vista organizacional, el trabajo de la comisión Nacional de Acreditación considera la participación de diversos actores: ³

³ Lo que sigue, basado en El modelo chileno de acreditación de la educación superior, 1999-2007, CNA, 2007. En Aseguramiento de la calidad en la educación superior, 2007-2010, CNA, 2010. En Rendición de

Pleno de la Comisión Nacional de Acreditación: Este es un organismo colegiado encargado de adoptar los acuerdos y definir procedimientos y criterios de acreditación, autorizar agencias acreditadoras y entregar los lineamientos para su funcionamiento.

Específicamente, las funciones de la Comisión son:

1. Pronunciarse sobre la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnicos.
2. Pronunciarse acerca de las solicitudes de autorización que presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magister y programas de especialidades en el área de la salud y supervigilar su funcionamiento.
3. Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas, en el caso de que no exista ninguna agencia autorizada para acreditar carreras profesionales o técnicas, o programas de pregrado en una determinada área.
4. Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas.
5. Mantener sistema de información pública que contengan las decisiones relevantes en relación con los procesos de acreditación y autorización a su cargo, y que le permitan responder a las solicitudes de información por parte de otros organismos públicos, instituciones de educación superior y público en general.

Secretaría Ejecutiva: Este organismo es el encargado de ejecutar los acuerdos de la Comisión, desarrollar los procesos de acreditación y las actividades de la promoción de la calidad, coordinar comités consultivos técnicos y de área, desarrollar procesos de autorización y supervisión de agencias acreditadoras, representar legalmente a la comisión y responder ante los organismos reguladores de la administración del Estado.

Comités Consultivos: De acuerdo a la Ley N° 20.129, el trabajo de la comisión debe recurrir a la asesoría técnica de expertos en todas las materias que estime necesaria

cuenta pública de la comisión nacional de acreditación 2009, CNA, 2009. En Cuenta consejeros Abril 2012 – mayo 2013. CNA 2013. En Cartilla de Acreditación CNA 2007)

para el desempeño de sus funciones. Se debe constituir, al menos, tres comités consultivos para asesora a la comisión en el diseño de normas y procedimientos para la acreditación institucional, de programas de postgrado y de carrera de pregrado. La CNA-Chile, en el curso del desarrollo de su funciones ha creado tres comités que han aportado valiosa información para el desarrollo de las áreas de acreditación de especialidades médicas, autorización y supervisión de agencias acreditadoras y diseño de criterios para la acreditación institucional de institutos de de formación profesional y centros de formación técnica. Estos seis comités consultivos desarrollan propuestas a solicitud de la Comisión en el ámbito de competencia de cada uno de ellos.

Comité consultivo de acreditación institucional: desarrolla su trabajo en el mejoramiento de los criterios de evaluación y mejoramiento de los criterios de evaluación y procedimientos en ese ámbito.

Comité consultivo de institutos profesionales y centros de formación técnica: desarrolla su tarea en relación con los criterios de evaluación de los IP y CFT, y en el mejoramiento de estos criterios.

Comité consultivo de pregrado: es el encargado de realizar observaciones y entregar lineamientos de mejoramiento de criterios e instrumento de evaluación de carreras y programas de pregrado.

Comité consultivo de postgrado: desarrolla su trabajo en el mejoramiento de los criterios de evaluación y procedimientos para la acreditación de programas de pregrado.

Comité consultivo de especialidades médicas: es el encargado de realizar observaciones y entregar lineamientos de mejoramiento de criterios e instrumento de evaluación de carreras y programas de las especialidades médicas.

Comité consultivo de mecanismos de autorización y seguimiento de agencias acreditadoras: es el encargado de realizar observaciones y proponer mejoras a los criterios y procedimientos para la autorización de funcionamiento de las agencias acreditadoras.

Comités técnicos: estos comités tienen por objetivo entregar a la CNA-Chile propuestas de criterios de evaluación en ámbitos determinados y específicos. Para este propósito se crearon cuatro comités conformados por especialistas en las respectivas áreas de desarrollo.

Comité técnico Educación: encargado de realizar mejoras y proponer mejoras a los criterios de evaluación para la acreditación de aquellas carreras que al momento de ser acreditadas no tienen egresados.

Comité técnico Medicina: cumple idéntica función al comité técnico Educación pero con aquellas carreras de medicina o del ámbito de la salud.

Comité técnico de Formación Virtual: es el encargado de entregar las propuestas de mejoramiento de los criterios de evaluación de instituciones y programas que desarrollan actividades formativas en la modalidad de educación a distancia o semi presenciales.

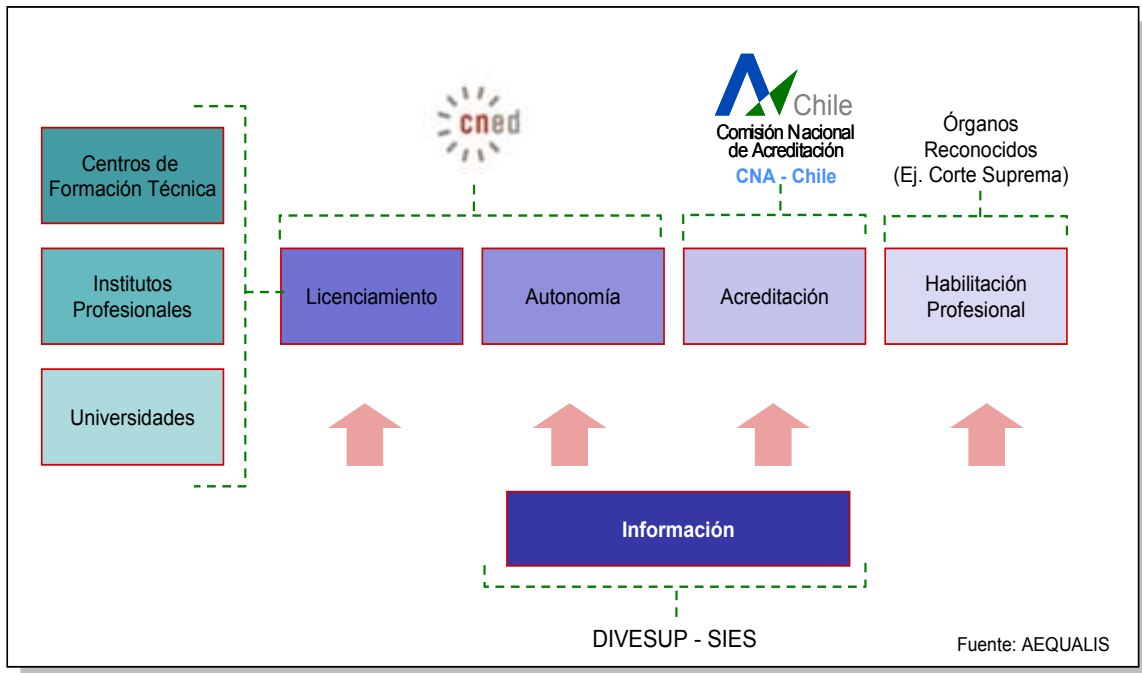
Comité técnico de Vinculación con el Medio: encargado de realizar mejoras y proponer mejoras a los criterios de evaluación para esta área electiva de acreditación institucional.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile se sustenta en el marco legal que nace de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962. Durante los años de funcionamiento de este sistema, los organismos que lo integran han ido perfeccionando y adecuando sus funciones a la realidad política y económica que ha experimentado el país en los últimos 40 años. En este lapso, el Estado ha tenido un rol importante y determinante en el desarrollo de la educación superior cautelando por la equidad y la eficiencia del sistema, resguardando además el buen uso y administración de los recursos invertidos en apoyo al desarrollo de una de sus funciones principales; la educación y formación de sus ciudadanos.

La tarea de las instituciones encargadas de asegurar la calidad de la educación superior es valorada en el país, y regularmente se comenta en los diversos círculos relacionados con el sistema educativo las propuestas e iniciativas para optimizar su funcionamiento como la ha sido las propuestas a nivel político por modificar el actual sistema de aseguramiento de la educación que desarrolla la CNA-Chile, el financiamiento

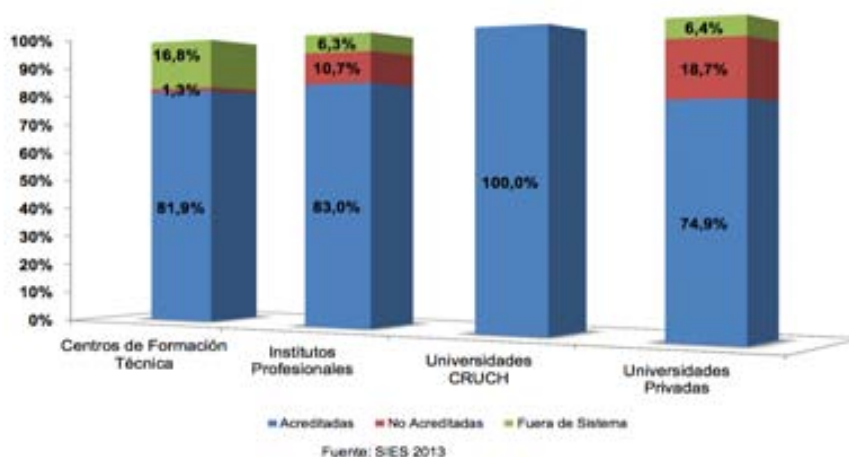
de las universidades públicas y privadas, el control al lucro en las universidades privadas y la gran reforma a la educación que está proponiendo el gobierno que recientemente ha asumido. Todo ello orientado a un único fin; asegurar a los chilenos un mejor sistema de educación superior.

Figura N° 5 Funciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y relación entre los agentes responsables.



En los siguientes gráficos se muestran diferentes resultados de los procesos de acreditación desarrollados por la CNA-Chile durante el año 2013. La información correspondiente a la Cuenta Pública 2013, fue extraída del sitio oficial de dicha agencia (<http://cnachile.cl/>)

Gráfico N° 2 Cobertura de acreditación institucional según matrícula de pregrado.



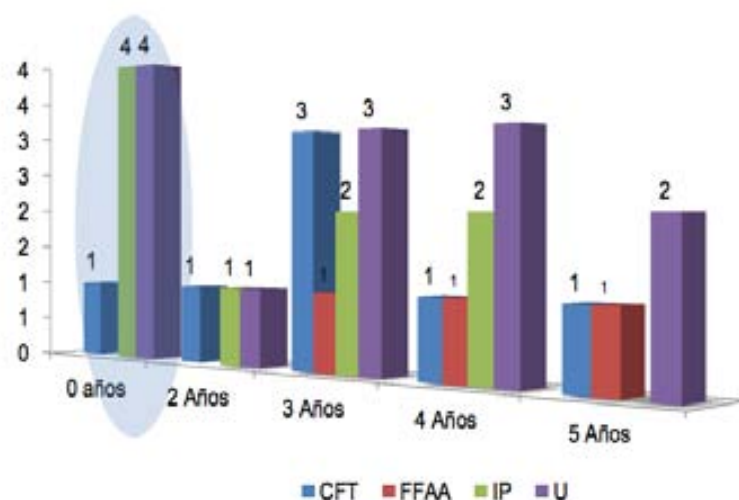
El gráfico presenta en porcentajes la cantidad de estudiantes de IES que han sido acreditadas institucionalmente. Se observa que el 100% de estudiantes de universidades públicas (CRUCH), estudian en instituciones acreditadas y que el 74,9% de estudiantes de universidades privadas lo hacen en instituciones que no han recibido la acreditación institucional. El 81,9% de los estudiantes de centros de formación técnica y el 83% de estudiantes de institutos profesionales estudian en instituciones acreditadas institucionalmente. La categoría “Fuera del Sistema” corresponde a aquellas instituciones que han optado por no participar en los procesos de acreditación. Se debe recordar que este proceso es voluntario.

Gráfico N° 3 Cobertura de acreditación según matrícula de pregrado.



De la totalidad de estudiantes en el sistema de educación superior, el gráfico muestra que el 84,9% de ellos lo hace en instituciones acreditadas, el 9,2% estudia en instituciones no acreditadas y que el 5,9% lo hace en instituciones que optaron por no participar en la acreditación.

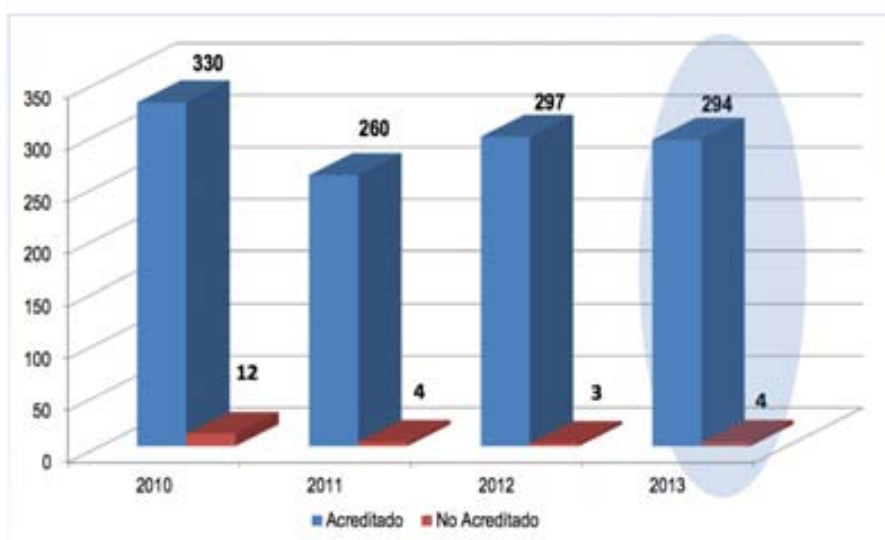
Gráfico N° 4 Distribución de años de acreditación por tipo de IES, según resultados los procesos de acreditación institucional dirigidos por la CNA-Chile, 2013



Fuente: CNA-Chile, 2014.

El gráfico muestra los años de acreditación otorgados a las instituciones de educación superior en los procesos de acreditación que condujo la CNA-Chile el año 2013. Nueve instituciones no fueron acreditadas, tres fueron acreditadas por dos años, nueve por tres años, siete por cuatro años y solamente cuatro universidades fueron acreditadas por cinco años.

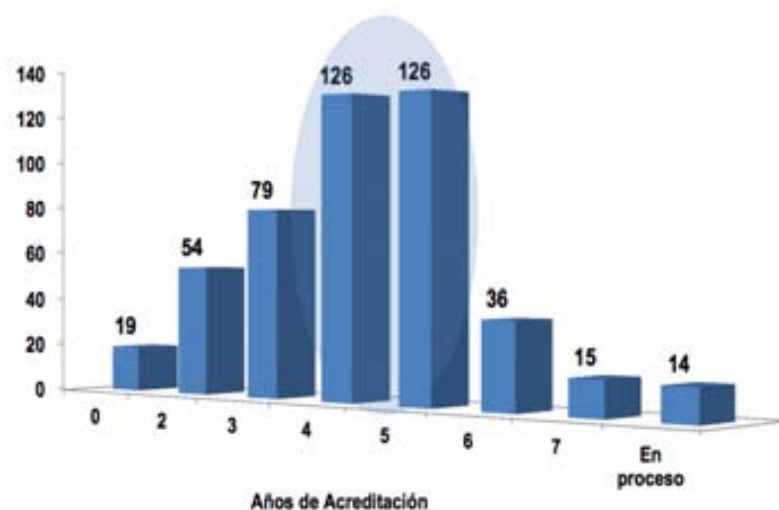
Gráfico N° 5 Evolución de resultados de acreditación de pregrado 2010 - 2013



Fuente: CNA-Chile, 2014

El gráfico presenta los resultados de los procesos de acreditación de pregrado desarrollados durante los últimos cuatro años (2010 – 2013). Del total de procesos de acreditación de carreras que debieron presentarse de manera obligatoria (pedagogías y carreras relacionadas con la salud) y voluntaria, se contabilizan 1.204. De este total, tan solo 23 carreras no fueron acreditadas y 1.184 si lo fueron, lo que corresponde a un 0,2 y 99,8% respectivamente.

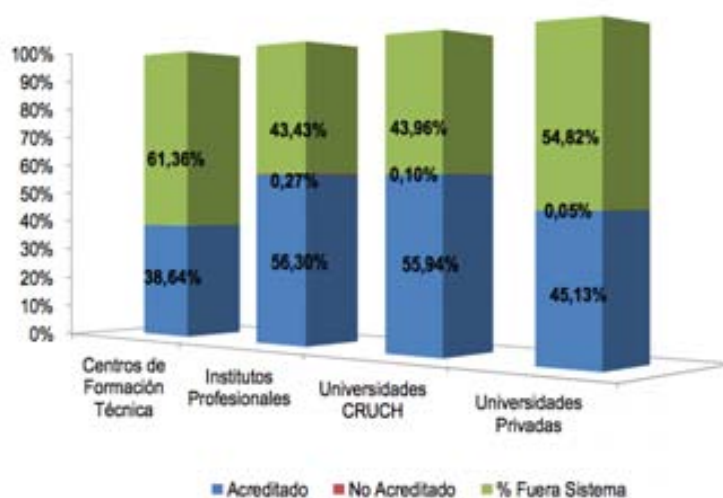
Gráfico N° 6 Carreras obligatorias de pedagogía según años de acreditación



Fuente: CNA-Chile, 2014

El gráfico presenta la cantidad de carreras de pedagogía acreditadas el año 2013 y los años concedidos a ellas. De las 469 carreras que se presentaron para ser acreditadas diecinueve (2,47%), no consiguieron su propósito. Quince carreras (3,13%), alcanzaron el máximo de años otorgados a las carreras de pregrado. 126 carreras que representan al 37,2% de las carreras acreditadas logro acreditar por cuatro años. Igual número de carreras logró acreditar por cinco años.

Gráfico N° 7 Cobertura de acreditación de pregrado en base a la matrícula por institución.



Fuente: CNA-Chile, 2014

El gráfico presenta los porcentajes de estudiantes que estudian en carreras acreditadas en los IES. El mayor porcentaje por institución corresponde a los alumnos de institutos profesionales. Del total, el 56,30% lo hace en carreras acreditadas. El 55,9% de los estudiantes de universidades públicas (CRUCH), lo hacen en carreras acreditadas, el 45,13% de los estudiantes de universidades privadas cursa carreras acreditadas y tan solo el 38,64% de estudiantes de centros de formación técnica cursa estudios en carreras acreditadas.

Gráfico N° 8 Evolución de resultados de acreditación institucional 2010 - 2013



Fuente: CNA-Chile, 2014

El gráfico muestra la evolución de los resultados de los procesos de acreditación institucional que conduce la CNA-Chile. En ellos se percibe las fluctuaciones en la cantidad de instituciones que se han presentado al proceso, observándose una tendencia al aumento en las instituciones que no obtienen la acreditación. Durante el período 2010 – 2013 se observa que aproximadamente un 15% de las instituciones que se han presentado a acreditar no lo han logrado.

2.6. Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina.

A partir de los años 70, varios países de América Latina ya introducen el tema de la calidad en sus propuestas de reforma de la educación superior. Sin embargo, el tema de la calidad de la educación comienza a aparecer en las agendas de los países hacia fines de los 80 y principios de los 90 (Fernández, 2001), para otros autores este inicio es más tardío y los sitúan a mediados de los 90 (Pires y Lemaitre, 2010). Pero, independientemente del momento exacto del surgimiento de la preocupación por la calidad de la educación superior, no existe discrepancia respecto las razones que originan este interés: por una parte, el explosivo incremento de la demanda por educación superior, y por otra, el desarrollo del sector privado de corte empresarial en la educación (Brunner y Ferrada (2011), Lemaitre y Zenteno (2012), Espinoza y González (2012), Salazar y Caillón, 2012). El incremento de la demanda por la educación superior está asociado al éxito de las reformas educativas de los 70 en varios países latinoamericanos:(Chile, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Perú, Panamá, etc.), cuyos principales desafíos lo constituían aspectos cualitativos y vinculados con los económico y social, tales como el crecimiento, la ampliación de la cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de calidad.

El desarrollo del sector privado en la educación superior, se explica y entiende en el contexto socio económico derivado de los procesos de globalización de fines de los 80 e inicios de los 90, cuando se introdujeron estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las tradicionales políticas en materias educativas impulsadas por los Estados, por otras en que predominaban las concepciones del mercado y de privatización de servicios públicos, entre ellos la educación.

Para atender la gran demanda de educación que surgía del fuerte incremento de la cobertura y permanencia de la población escolar en el sistema, se fueron creando diversos tipos de instituciones de educación superior universitaria y no universitaria –en su mayoría de carácter privado- y sin criterios previos en cuanto a su calidad y de su pertinencia institucional. Este hecho generó una fuerte diversificación de la educación

superior y una gran heterogeneidad en materia de calidad. Citando a Brunner y García (2001), “*El número de instituciones universitarias en América Latina pasó de 75 en 1950, a 330 en 1975, a 450 en 1985 y a 812 en 1995. De ellas, 319 eran instituciones públicas y 493 privadas. El número de instituciones no universitarias era de 4.626 en 1995 de las que 2.196 eran públicas y 2.430 privadas*, en la actualidad, se contabilizan en el espacio iberoamericano alrededor de diez mil instituciones de educación superior, de las cuales un tercio son universidades. (cf. Brunner, J.J., op.cit. p.73). Si bien este gran desarrollo de la cobertura de la educación superior es un gran avance para esta región, estos niveles de cobertura son todavía muy dispares e inferiores a los de los países desarrollados.

La mayor demanda por educación superior significó cambiar el modelo selectivo y elitista que tenía la educación superior en América Latina por una perspectiva de mayor inclusión, asociada a una nueva población estudiantil de menores recursos económicos y culturales.

Como ya se señaló, durante la década del 90 se generó en la mayor parte de los países de América Latina la preocupación por la temática de la calidad universitaria, por lo que se fueron creando organismos para su evaluación y acreditación. En México, en 1989, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); en Chile, en 1990, se creó el Consejo Superior de Educación (CSE); en Colombia, en 1992, se creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en Brasil, en 1993, se puso en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB); en Argentina, en 1996, se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Como resultado de esta tendencia a nivel regional, en la actualidad, año 2014, prácticamente todos los países latinoamericanos tienen integrado a sus sistemas de educación las estructuras e instituciones administrativas que cautelan la calidad de la enseñanza superior, las que se encuentran en diferentes fases de desarrollo. Consolidadas, en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México; en fase inicial, Brasil, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay; en proceso de formación, Bolivia, Venezuela. (Lemaitre, 2012)

2.6.1. Algunas iniciativas regionales

En el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior, América Latina está entre las regiones pioneras considerando que, con excepción de los Estados Unidos de Norteamérica, se trata de procesos relativamente recientes. En Europa, si bien ya existían procesos de evaluación, la acreditación comenzó a desarrollarse después del 2000 (Lemaitre,2012).

Resulta interesante analizar la forma en que se han ido desarrollando los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica, como también la diversidad de modelos que existen en la región. Estos procesos se inician con diversos modelos, lo que redundo en un alto grado de heterogeneidad como se leerá en las páginas siguientes.

2.6.2. Característica de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación en algunos países de América Latina.

La abundante literatura disponible relacionada con las características de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación en los países de esta región permite obtener información sistemática y confiable para investigar las tendencias y comparar la forma en que la educación superior se ha ido desarrollando en cada país. Los informes regionales elaborados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en los años 2007, 2011 y 2012, la información disponible en las agencias regionales encargadas de promover entre los países latinoamericanos la cooperación y el intercambio en materias de aseguramiento de la calidad de la educación, Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones (ARCU-SUR), y los sitios en Internet administrados por las oficinas y agencias encargadas de administrar los sistemas en cada permiten acceder a tal cantidad que al momento de dar cuenta de ella en este informe, invita a tomar la decisión de qué sistemas presentar y destacar, para no extender este capítulo a un extenso recorrido por cada uno de sistemas en la región.

Para seleccionar los países y sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación se tomó como criterio de inclusión en este sub capítulo, aquellos sistemas que presentan un alto nivel de desarrollo y que ya se encuentran consolidados, a diferencia de otros desarrollando actividades preparatorias o revisando sustancialmente los procesos en curso. Para esta selección se tomo la categorización establecida en el estudio conducido por Lemaitre y Zenteno, (2012). Los sistemas nacionales que a continuación se presentan son los de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica y México.

Si bien, en este subcapítulo no se presenta información sobre el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile por haber sido este tratado ampliamente en los capítulos X1 y X2. En el cuadro resumen se incluye información de este sistema y se agrega como uno más en la muestra de sistemas revisados, aún cuando no se describe el sistema en este capítulo.

2.6.2.1. Argentina

El sistema de educación superior en Argentina está constituido por el sector de instituciones universitarias y el de instituciones superiores no universitarias. El sector universitario está a su vez integrado por universidades e institutos universitarios estatales. (nacionales y provinciales) y privados. (Bunner: 2011)

El organismo encargado de la administración del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Este Comisión, es dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y fue creada mediante la Ley de Educación Superior 24.521 del año 1995.

La misión institucional de la CONEAU es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. Referente a la acreditación, ésta es obligatoria para las carreras de pregrado incluidas en la Ley 24.521, la evaluación institucional es voluntaria y sólo con fines de mejoramiento. Las funciones principales de la Comisión son:

- a) **Evaluación externa:** La CONEAU tiene por función las evaluaciones externas de las instituciones universitarias. Las evaluaciones externas tienen como objetivo principal asistir a las instituciones en sus propuestas de mejoramiento de la calidad. Consisten en el análisis de las características y desarrollo de las instituciones universitarias en el marco de sus misiones y objetivos. Estas evaluaciones que se realizan como mínimo cada seis años son complementarias de las evaluaciones que realizan los establecimientos para analizar sus logros y dificultades. Los informes de evaluación externa tienen carácter público. (<http://coneau.gov.ar>)
- b) **Proyectos Institucionales:** La CONEAU tiene facultades legales para intervenir en la autorización de nuevas instituciones universitarias pronunciándose acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de nuevas universitarias nacionales previamente creadas por ley provincial y para el otorgamiento de autorización provisoria de nuevas instituciones privadas así como su seguimiento y reconocimiento definitivo. Las resoluciones de la CONEAU, elevadas al Ministerio, son vinculantes cuando recomiendan no autorizar instituciones. (<http://coneau.gov.ar>)
- c) **Acreditación de carreras de pregrado:** La acreditación tiene como finalidad garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad en las carreras de pregrado denominadas de interés público e impulsar la realización de mejoras en aquellas carreras que no alcanzan los estándares establecidos. Para realizar la acreditación de carreras de pregrado, la CONEAU requiere que el Ministerio de Educación establezca las actividades reservadas al título, la carga horaria, los contenidos curriculares básicos, la intensidad en la formación práctica y los estándares de acreditación. (<http://coneau.gov.ar>)
- d) **Acreditación de carreras de postgrado:** La CONEAU tiene a su cargo la acreditación periódicas de programas de maestrías y doctorados conformes a los criterios y estándares que establece el Ministerio de Educación en acuerdo con el

Consejo de Universidades. Los objetivos del proceso de acreditación de las carreras de postgrado son los siguientes: (Lemaitre: 2012)

- a) Propiciar la consolidación y calificación del sistema de posgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente.
- b) Promover el mejoramiento de la calidad de la oferta de posgrados.
- c) Promover la formación de recursos humanos altamente calificados, tanta para las actividades académicas de docencia e investigación, cuanto para la especialización profesional.
- d) Ofrecer a la sociedad información confiable acerca de la calidad de la oferta educativa de posgrado, a fin de ampliar su capacidad de elección

e. Seguimiento de instituciones universitarias privadas con autorización provisoria y reconocimiento definitivo: La CONEAU entrega las indicaciones al Ministerio de Educación para que este realice el seguimiento de las instituciones privadas con autoridad provisoria, el cual se realiza a través de informes que éstas deben presentar anualmente y en los cuales se debe reflejar el grado de desarrollo respecto el plan de acción contenido en la solicitud de autorización provisoria. Las instituciones universitarias con autorización provisoria pueden solicitar su reconocimiento definitivo una vez transcurridos seis años de funcionamiento con autorización provisoria. En estos casos, la CONEAU elabora informes, sobre la base de evaluaciones de las solicitudes respectivas, acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación las reconozca definitivamente.

f. Acreditación de carreras de grado en el marco del MERCOSUR: La CONEAU participa en el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) a través del cual se llevan a cabo acreditaciones conjuntas de carreras de pregrado en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. En la acreditación MEXA La acreditación se realiza de acuerdo con parámetros de calidad comunes, previamente definidos para el MERCOSUR en el documento "Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores"

g. Pronunciamiento sobre nuevas ofertas de instituciones universitarias e instalaciones de sedes de instituciones extranjeras en el país: la CONEAU emite pronunciamientos a solicitud del Consejo de Universidades sobre las propuestas de apertura de ofertas de grado y posgrado de instituciones universitarias fuera del ámbito del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) al que pertenecen, para que las mismas sean reconocidas Asimismo, prepara los informes correspondientes a solicitudes de reconocimiento de ofertas educativas en el país de instituciones universitarias extranjeras previo reconocimiento legal de la personería jurídica de las mismas y teniendo en cuenta los resultados de procesos de evaluación efectuados por agencias de reconocido prestigio, así como los antecedentes nacionales e internacionales de la institución solicitante.

h. Reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación (EPEAUS): la CONEAU tiene mandato legal para dictaminar sobre el reconocimiento de las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, (agencias acreditadoras) de conformidad con la reglamentación que fije el Ministerio de Educación con respecto a la naturaleza y forma de constitución de dichas entidades. (Lemaitre: 2012)

2.6.2.2. Brasil:

A nivel de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, Brasil cuenta con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), organismo creado bajo la Ley N° 10.861, el 14 de abril de 2004. Las funciones principales del SINAES son: la evaluación de las instituciones, de las carreras y del desempeño de los estudiantes. Además, evalúa todos los aspectos que giran en torno a esos tres ejes: la enseñanza, las investigaciones, la extensión, la responsabilidad social, el desempeño de los alumnos, la gestión de la institución, el cuerpo docente, las instalaciones y varios otros aspectos.

Posee a su vez, una serie de instrumentos complementarios tales como: auto-evaluación, evaluación externa, el ENADE⁴, evaluación de las carreras de pregrado e instrumentos de recolección de información (censo y catastro). Los resultados de las evaluaciones permiten hacerse una idea de la calidad de las carreras y de las instituciones de educación superior del país. Los procesos evaluativos son coordinados y supervisados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)⁵ y su funcionamiento es de responsabilidad del INEP⁶.

Las informaciones o resultados obtenidos por el SINAES son utilizados por la organización de Instituciones de Educación Superior (IES), tanto para la orientación de

⁴ Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes. Evalúa el rendimiento de los alumnos nuevos y egresados de las carreras de pregrado, en relación a los contenidos curriculares de las carreras en las que están matriculados. El examen es obligatorio para los alumnos seleccionados y requisito indispensable para la emisión del certificado de concentración de notas o *Certificado histórico escolar*, que es un documento oficial, registrado en el MEC, que detalla toda la matriz curricular de la carrera, el número de horas de cada asignatura, el equivalente de las horas en créditos, y por supuesto, las notas obtenidas hasta la fecha de solicitud de dicho certificado. Éste tiene en Brasil incluso más importancia que el propio certificado de título y sin duda, más aún que el mismo diploma. Es una especie de currículo detallado de los años de estudio. Su primera aplicación fue en el año 2004 y la periodicidad máxima de la evaluación es trienal para cada área del conocimiento.

⁵ *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior*.

⁶ *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira). Es una autarquía federal vinculada al Ministerio de Educación (MEC), cuya misión es la de promover estudios, investigaciones y evaluaciones sobre el Sistema Educativo Brasileño con el objetivo de subsidiar la creación e implementación de políticas públicas en el área educacional a partir de parámetros de calidad y equidad, así como también el de entregar informaciones claras y confiables a los gestores, investigadores, educadores y público en general.

Para generar sus datos y estudios educacionales el INEP realiza levantamientos estadísticos y evaluativos en todos los niveles y modalidades de la enseñanza, además de promover encuentros de discusión sobre la educación.

su eficacia institucional como para la efectividad académica y social; por los organismos gubernamentales para guiar políticas públicas, y por los estudiantes, apoderados, instituciones académicas y público en general para guiar sus decisiones de acuerdo a la realidad de las carreras y de las instituciones

Los objetivos declarados de las IES son:

1. Identificar mérito y valores de las instituciones, áreas, carreras y programas, en las dimensiones de enseñanza, investigación, extensión, gestión y formación;
2. Mejorar la calidad de la educación superior, orientar la expansión de la oferta;
3. Promover la responsabilidad social de las IES, respetando la identidad institucional y la autonomía.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) estudia las instituciones, las carreras y el desempeño de los estudiantes. El proceso de evaluación considera aspectos como la enseñanza, investigación, extensión, responsabilidad social, gestión de la institución y del cuerpo docente. El SINAES también reúne los resultados del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) y los de las evaluaciones tanto institucionales como de las propias carreras. Las informaciones obtenidas son utilizadas como guía institucional para los establecimientos de educación superior y para fundamentar políticas públicas. Ahora bien, estos datos, también son útiles para la sociedad educacional, especialmente para los estudiantes, como referencia sobre las condiciones de las carreras e instituciones.

Los procesos evaluativos del SINAES son coordinados y supervisados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES). El funcionamiento es responsabilidad del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP).

Instrumentos

Proceso de evaluación:

La evaluación institucional administrada por el SINAES integrada por diversos instrumentos complementarios:

- Autoevaluación- realizada por la CPA⁷ (Comisión Propia de Evaluación)

Cada institución realizará una autoevaluación, la cual será el primer instrumento a ser incorporado al conjunto de instrumentos constitutivos del proceso global de regulación y evaluación.

La autoevaluación articula un autoestudio de acuerdo a la pauta general propuesta a nivel nacional, con la incorporación de indicadores específicos como, proyecto pedagógico, institucional, catastro y censo.

El informe de la autoevaluación debe contener todas las informaciones y elementos evaluativos solicitados en la pauta común nacional, análisis cualitativo y acciones de carácter administrativo, político, pedagógico y técnico-científico que la IES pretende emprender como consecuencia del proceso auto evaluativo, también la identificación de los medios y recursos necesarios para la realización de mejoras, así como la redacción y evaluación de los aciertos y errores del propio proceso de evaluación.

- Evaluación externa

Esta evaluación es realizada por miembros externos, pertenecientes a la comunidad académica y científica, reconocidos por su competencia en sus respectivas áreas, y por su cabal conocimiento en instituciones universitarias.

- Censo

El Censo es un instrumento independiente que conlleva un gran potencial informativo, el cual puede traer a su vez, importantes elementos de reflexión para la comunidad académica, el Estado y la población en general. Por ello, es preferible que los instrumentos de recolección de informaciones censitarias integren también los procesos de evaluación institucional, que ofrezcan elementos útiles para la comprensión de la

⁷Comissão Própria de Avaliação.

institución y del sistema. Los datos del Censo también harán parte del conjunto de análisis y estudios de la evaluación institucional interna y externa, contribuyendo así para la construcción de dossiers institucionales y de las carreras, los cuales serán publicados en el Catastro de las Instituciones de Educación Superior.

- Catastro

De acuerdo a las pautas del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y de la CONAES, también serán puestas a disposición para el acceso público las informaciones del Catastro de las IES y sus respectivas carreras. Dichas informaciones, que también serán materia de análisis por parte de las comisiones de evaluación, en los procesos internos y externos de la evaluación institucional, formarán la base para la orientación permanente de padres, alumnos y de la sociedad en general sobre el desempeño de las carreras e instituciones.

2.6.2.3. Chile. La información sobre el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile se presenta en detalles en los apartados 2.4 y 2.5.

2.6.2.4. Colombia

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) fue creado por la Ley 872 de 2003, con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior y los programas académicos acreditados cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos.

El SACES está integrado por un ente coordinador que es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante su Vice ministerio de Educación Superior. El MEN coordina la ejecución de la política de Educación Superior mediante el direccionamiento de varios organismos, como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo gubernamental creado por la Ley 30 de 1992, encargado de las acreditaciones a nivel de pregrado y postgrado; el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que asesora al MEN en las políticas de educación superior; la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), quien coordina y

evalúa el aseguramiento de la calidad y autoriza la creación y modificaciones de institutos de educación superior; y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que administra el examen de Estado de la calidad de la educación superior. (Lemaitre: 2012, Roa, 2005)

La acreditación en Colombia es de carácter voluntario y temporal y considera tres niveles:

- a) Acreditación Institucional:** la acreditación institucional es la instancia que permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones como un todo, así como valorar el cumplimiento de su misión y su impacto social. Esta acreditación, según el modelo colombiano, complementa y asume como requisito previo la acreditación de programas de pregrado. Además, la acreditación institucional ofrece la posibilidad de valorar la capacidad de las instituciones de desplegar recursos físicos y humanos para el cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable.

La acreditación institucional apunta sustancialmente a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo, su proyecto institucional y educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno. Es más, una mirada hacia delante, hacia el futuro. (<http://www.cna.gov.co>)

- b) Acreditación de programas de pregrado:** la acreditación de programas es considerada en el modelo colombiano como el instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional.

En este proceso de acreditación se distinguen dos aspectos: la evaluación de la calidad realizada por la institución misma y por agentes externos y el reconocimiento público de la calidad.

Los tres componentes de la evaluación de programas de pregrado se traducen en tres etapas dentro del proceso de acreditación. Ellas son:

- *La autoevaluación*, que consiste en el estudio que llevan a cabo las instituciones o programas académicos, sobre la base de criterios, las características, y los indicadores definidos por el CNA.
- *La evaluación externa o evaluación de pares*, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye sobre la calidad de una u otros.
- *La evaluación final*, que realiza el CNA a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

c) **Acreditación de programas de postgrado:** El CNA también administra los procesos de acreditación de programas de maestrías y doctorados. Este proceso se realiza como consecuencia de dos factores complementarios: la creciente importancia de las maestrías y doctorados en la consolidación de una educación superior de calidad y la globalización de la educación superior y de los proceso de generación de conocimientos.

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia es uno de los escasos sistemas que incluye la evaluación a nivel de personas. *“Es uno de los sistemas de aseguramiento líderes en el mundo que considera la evaluación de valor agregado de los estudiantes como parte central del aseguramiento de la calidad”* (Célis, 2013: 9). Este proceso se realiza a través del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES), el que consiste en pruebas académicas de carácter oficial y obligatorias que forman parte, entre otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el gobierno nacional dispone para comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior. (<http://www.colombiaprende.edu.co>)

2.6.2.5. Costa Rica

En Costa Rica existen dos sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Uno de carácter estatal y autónomo, cuya misión es fomentar la calidad de la educación de las universidades estatales y consolidar una vigorosa cultura de calidad y evaluación permanente. El otro sistema es de carácter privado y también tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad, pero en las carreras que ofrecen las universidades privadas.

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), creada en el año 2002 como iniciativa de las universidades estatales, es la agencia de acreditación oficial, única entidad facultada para dar fe pública de la calidad de las instituciones, carreras y programas de educación superior y es la encargada de propiciar los espacios académicos de investigación, análisis conjunto, discusión e información a la comunidad nacional en torno a la educación y a la sociedad costarricense. Además, la SINAES realiza los procesos de acreditación oficial de la calidad académica de las diversas instituciones, carreras y programas que se sometan a evaluaciones tanto públicas como privadas. (SINAES: 2014)

Una de las características distintivas del sistema costarricense de acreditación, que lo diferencia de la mayoría de las experiencias internacionales, es que el gobierno central no desempeña un papel importante como rector de la educación nacional, con potestades para exigir rendición de cuentas a las instituciones que conforman el sistema nacional de educación, como sucede en la mayoría de las experiencias internacionales. (Guido y Herrera, 2012)

“El proceso de acreditación que lleva a cabo el SINAES se caracteriza por ser voluntario (son las unidades académicas que imparten las carreras las que deciden someterse a él) confidencial y temporal, así como por ser transparente y tener como base la auto-evaluación, es decir, inicia con una mirada ‘hacia adentro’ que los mismos centros de enseñanza realizan en torno a su quehacer. La evaluación abarca aspectos vinculados con el personal académico, el currículum, los estudiantes, la infraestructura, el equipamiento, la administración y el impacto y proyección de la carrera”. (Macaya: 2006)

El proceso de acreditación proceso conlleva una evaluación realizada por un órgano competente respaldado por el Estado. En Costa Rica la desarrolla el SINAES. Este proceso evaluativo está basado en criterios y estándares de calidad previamente establecidos e implica el cumplimiento de las siguientes fases:

- La autoevaluación.
- La evaluación externa.
- El seguimiento

El otro sistema de aseguramiento de la calidad de la educación lo constituye el Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica (SUPRICORI), organismo que agrupa a las universidades privadas del país.

Al igual que en el SINAES las carreras de las universidades privadas son acreditadas por cuatro años y también pueden prorrogarse su acreditación cada cuatro años, pero a diferencia del SINAES, que contempla en su ley como causa de pérdida de la acreditación la modificación, sin autorización escrita del SINAES del currículo de la carrera acreditada, el reglamento del SUPRICORI permite re acreditar aún cuando no se haya modificado más del 60% del plan de estudios originalmente acreditado mientras se mantenga el envío de información certera. Sin embargo, el SINAES en su manual de acreditación considera un cambio de carrera la modificación del título de la carrera y una modificación del plan de estudios mayor al 30 % entre sus cursos y actividades o que varíe la distribución de los créditos, situación que requerirá una nueva acreditación. (Macaya: 2006)

En Costa Rica el licenciamiento de nuevas instituciones de educación superior es responsabilidad del Ministerio de Educación. En cuanto a la evaluación de programas, para dictar nuevas carreras se requiere la aprobación de del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) o del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), según se trate de una institución pública o privada.

2.6.2.6.México:

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en México está compuesto por diferentes instancias e instituciones orientadas a la mejora continua, los cuales se organizan según la naturaleza de las instituciones (público/privado) y el nivel que estas atienden (pregrado/postgrado).

Dentro de las instituciones, se cuenta con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Estos fueron creados en 1991 a través de la Coordinación Nacional Para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Las funciones principales de los CIEES se relacionan con la evaluación de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos, la acreditación y reconocimiento de programas académicos y la asesoría a instituciones de educación superior. Los CIEES han dirigido evaluaciones diagnósticas, pero no han realizado acreditaciones de programas, como lo establecía originalmente su funciones, ya que estas fueron posteriormente asignadas a organismos acreditadores externos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (Lemaitre: 2012)

El COPAES fue creado con el objetivo de conferir reconocimiento formal a las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrecen instituciones públicas y particulares, y regular la capacidad técnica y operativa de esas organizaciones.

Las funciones principales del COPAES son garantizar que las organizaciones que acreditan programas de educación superior, cumplan con los mecanismos que aseguren rigor académico e imparcial, del profesionalismo de los evaluadores, la pertinencia de los procedimientos, la imparcialidad de la evaluación y, en general, todo lo que propicie su actuación de acuerdo con los principios éticos correspondientes. (<http://www.copaes.org.mx>) Reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos; formular un marco general para los procesos de acreditación; evaluar formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como organismos

acreditadores; difundir buenas prácticas y supervisar que los criterios y procedimientos que empleen los organismos acreditadores.

Otras instituciones que también forman parte de los mecanismos de evaluación institucional son la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), aun cuando en México no existen procesos de acreditación obligatorios oficiales, ambos organismos han desarrollado evaluaciones institucionales.

La ANUIES es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agrupa a las principales instituciones de educación superior en México, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (<http://www.anui.es.mx>). Esta asociación cuenta con un sistema de evaluación institucional no conducente a la acreditación, pero que evalúa las principales funciones institucionales. Por su parte la FIMPES cuenta con un sistema de acreditación voluntario, que si bien es a nivel institucional, evalúa los programas académicos conducentes a programas de licenciatura postgrado y educación continua. Dentro de sus criterios la FIMPES verifica la adecuación de los espacios físicos y de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior. La acreditación es periódica y debe ser renovada cada siete años (Lemaitre:2012).

Además de estas instituciones, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Superior, ha impulsado una serie de políticas asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación superior, lo que se ha traducido en fondos para el mejoramiento de las instituciones públicas. La Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) fue una de las primeras establecidas en esta materia. La CONAEVA fue creada en 1989 con el objetivo de formular y desarrollar estrategias nacionales para la creación y operación de un Sistema Nacional de Evaluación, estableciendo tres líneas de acción: la autoevaluación de las instituciones, la evaluación del sistema y los subsistema, y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones a través de la evaluación de pares calificados externos.

Cuadro sinóptico con características y aplicación de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Sistema de aseguramiento de la calidad

Una revisión de los diferentes modelos de aseguramiento de la calidad en América Latina muestra una gran diversidad, los que se han ido desarrollando en función de las necesidades de los respectivos países y de las características socio políticas y económicas de ellos.

A continuación se presenta un cuadro sinóptico que refleja las características y la aplicación de los sistemas de aseguramiento en los considerados en este informe. En él se destacan aquellos sistemas consolidados, que tienen varios años de aplicación y una experiencia significativa.

Tabla N° 5 Características de los sistemas de aseguramiento revisados

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
Argentina	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Estatal	Evaluación externa universidades. Acreditación obligatoria de carreras reguladas. Acreditación de programas de postgrado Pronunciamiento sobre proyectos de nuevas universidades nacionales y provinciales. Aprobación de nuevas universidades privadas. Acreditación de agencias evaluadoras privadas.	Voluntaria (institucional) Obligatoria (carreras de pre y postgrado)	Autoevaluación Evaluación externa	Programas académicos; Instituciones Agencias
Brasil	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)	Estatal	Evaluación y seguimiento voluntario de los programas. Evaluación del desempeño de estudiantes mediante Examen Nacional de Desempeño (ENADE) Evaluación de instituciones	Obligatorio	Autoevaluación Evaluación externa	Individual Instituciones
	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)	Estatal	Coordinación y Supervisión de las evaluaciones realizadas por el SINAES			

	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES)	Estatal	Evaluación de programas de pregrado y postgrado. Define metas y objetivos de investigaciones científicas.			
Chile	Consejo Nacional de Educación (CNED)	Público, autónomo	Licenciamiento, control y fomento de la calidad y la autorregulación.	Obligatorio para nuevas instituciones de educación superior.	Entrega de información básica. Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y Dictámenes.	Instituciones
	Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	Público, autónomo	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional. Acreditación de programas de doctorado.	Voluntaria	Autoevaluación Evaluación externa y dictamen	Instituciones. Agencias de Acreditación. Programas académicos en el caso que no exista una agencia acreditadora.
	División Superior de Educación (DIVESUP)	Estatal				
	Agencias Acreditadoras autorizadas	Privadas	Acreditación de pregrado y postgrado. Verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas.			
Colombia	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES)	Estatal	El registro calificado es el instrumento del sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad por parte de las instituciones de educación superior.	Obligatoria	Autoevaluación Evaluación Externa Dictamen Coordina y evalúa los procesos de aseguramiento de la calidad	Pregrado Postgrado Instituciones
	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Estatal	Mediante la acreditación el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos (de pregrado y postgrado), su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.	Voluntaria	Autoevaluación Evaluación Externa Dictamen	Pregrado Postgrado Instituciones
	Instituto Colombiano para		El Estado, en el ejercicio de su función de inspección y vigilancia de la educación se vale de exámenes de estado y pruebas externas para		Administra exámenes de egreso que se aplican a los	

	el Fomento de la Educación Superior	Estatal	medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación	Obligatoria	estudiantes al finalizar la educación media y la educación de pregrado	Pregrado
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)	Estatal. Autónomo	Planificar, organizar desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a los procesos de acreditación que garanticen la calidad de las carreras o programas.	Voluntario	Autoevaluación Evaluación externa Dictamen del consejo de Acreditación Autorregulación de la carrera.	Pregrado Postgrado
	Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica (SUPRICORI)	Dependiente de la Unidad de Rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE)	Contribuir al mejoramiento de la calidad de las carreras que se ofrecen en las universidades privadas. Proporcionar la confianza de la sociedad costarricense en la educación superior privada. Certificar la calidad de las carreras sometidas a acreditación de conformidad con los estándares aplicados en el proceso	Voluntario	Autoevaluación Evaluación externa Dictamen del consejo de Acreditación. Certificación de la calidad de la carrera de universidades privadas.	Pregrado Postgrado
México	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	No gubernamental Autónoma	Control y fomento de la calidad y autorregulación	Obligatoria para el ingreso y permanencia en la asociación.	Entrega de información básica Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y dictámenes.	Institucional
	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)	No gubernamental Autónoma	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional u autorregulación en el sector privado	Voluntaria (Obligatoria para ingresar y permanecer en la federación.)	Autoevaluación Evaluación externa y dictamen.	Institucional
	Comités Inter institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	No gubernamental Autónomo	Fomento a la calidad de programas educativos	Voluntario	Autoevaluación Evaluación externa y dictamen.	Pregrado Postgrado
	Consejo de Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	No gubernamental Autónomo	Fomento a la calidad de programas educativos.	Voluntario	Autoevaluación Evaluación externa y dictamen.	Agencias de Acreditación disciplinarias
	Agencias de Acreditación Disciplinarias	Privadas	Acreditación de pregrado, verificación y fomento de la calidad a nivel de programas.	Voluntario	Autoevaluación Evaluación externa y dictamen.	Programas académicos de licenciatura.
	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)	No gubernamental Autónomo	Fomento y acreditación de la calidad de programas educativos.	Voluntario	Exámenes estandarizados para el ingreso a licenciaturas, maestrías y postgrado, doctorados.	Individual Licenciatura

					Exámenes estandarizados de egreso por carreras de pregrado.	
--	--	--	--	--	---	--

Fuentes:

Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011. CINDA – Universia. Editor: José Joaquín Brunner. Editora Adjunta: Rocío Ferrada. Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica – Informe 2012. CINDA – Universia. Editora: María José Lemaitre. Editora Adjunta: María Elisa Zenteno. Red iberoamericana para la acreditación de la calidad de la educación superior. (RIACES)

A partir de la breve síntesis de la composición y estructura de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en los países citados, se observan diversos modelos y respuestas para asumir la regulación y la reglamentación del correcto funcionamiento y desarrollo de las instituciones de educación superior, las que permiten concluir que:

Se observa modelos y experiencias de evaluación y acreditación muy diversas. En general se observa una tendencia a la instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad complejos, que involucran licenciamiento (autorización de nuevas instituciones), de acreditación a diferentes niveles (carreras profesionales, programas de pre y postgrado), de evaluación (instituciones y personas).

La instalación de una cultura de la calidad a nivel de sistemas y de las instituciones, lo que se refleja en la participación de diversos actores involucrados en los procesos de superación y mejoramiento y en los diversos mecanismos que existen para controlar y cautelar la calidad de la educación superior.

En estos seis países seleccionados se han generado sistemas complejos y complementarios de aseguramiento de la calidad, con una diversidad en los focos y propósitos, en algunos países con diferentes organismos (Chile, México, Brasil, Colombia y Costa Rica), en Argentina a cargo de un organismo único (CONEAU).

Todos los sistemas surgen de iniciativas estatales y funcionan como entidades autónomas y descentralizadas de los ministerios de educación, encargadas del aseguramiento de la calidad. Sin embargo, la acreditación de carreras en algunos países, como en Chile y en México corresponde a agencias autorizadas, que pueden ser públicas o privadas.

Respecto los propósitos de los sistemas, estos en general cumplen el propósito de dar garantía pública de la calidad, mediante la acreditación de programas de pregrado y carreras y también de carreras de postgrado. Algunos países han incorporado adicionalmente una evaluación de aprendizajes, o evaluación a nivel de personas, a través de exámenes administrados a los alumnos o egresados. En Colombia se aplican exámenes de egreso denominados ECAES o SABER PRO y en Brasil se aplica el ENADE (Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes). En Chile, desde el año 2012 se ha estado aplicado de manera experimental la prueba Inicia para algunas carreras de pedagogía y para los egresados de las carreras de medicina de universidades públicas y privadas interesadas en obtener información actualizada acerca del nivel de logro de dichos egresados, en aspectos fundamentales de su futuro desempeño como docentes.

En relación a la participación de las instituciones y programas en los procesos de acreditación, en general estos son voluntarios (Chile, Colombia, Costa Rica y México), aunque en algunos casos hay estímulos para quienes participan, permitiéndoles acceder a fondos y beneficios públicos previa acreditación, lo que pone en duda la voluntariedad de participación en estos procesos (Chile y México). En Argentina, el proceso de acreditación es obligatorio para las carreras definidas como de “interés público” y para los programas de postgrado. En Chile se exige la acreditación a la carrera de medicina y a la de formación de profesores.

En algunos países, Argentina, Brasil y Chile las agencias nacionales tienen el mandato para autorizar y evaluar a los organismos públicos o privados responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad. En Argentina, la autorización es solamente para la acreditación de carreras de pregrado. En Brasil y Chile estos organismos son los responsables de acreditar programas de pre y postgrado.

En todos los países citados, la acreditación se basa en procesos de autoevaluación, desarrollados por las propias carreras o la institución, validados a través de un proceso de evaluación externa, aunque existe una excepción, como es el caso de la evaluación de programas de doctorado en Chile, que sólo considera procesos de evaluación extern

Respecto el nivel de cobertura de estos sistemas, se enfatiza la acreditación de carreras o programas de pregrado, conducentes a un grado académico o título habilitante y la evaluación de las instituciones. Adicionalmente, en algunos países se evalúan programas de postgrado (Argentina, Brasil, Chile y México), con el propósito de autorizar su funcionamiento o asegurar la calidad de estos programas. Solamente en tres países existen iniciativas para la evaluación de individuos mediante la aplicación de exámenes de egreso (Brasil, Chile y Colombia).

Cuadro N° 8 Niveles de aseguramiento de la calidad existentes en los países citados.

Niveles	Países
Pregrado	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México
Postgrado	Argentina, Brasil, Chile, México
Instituciones	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica
Individuos	Brasil, Chile, Colombia

Fuente: Tomado y adaptado de Lemaitre: 2012

Estas observaciones, derivadas de aquellos sistemas considerados como consolidados a nivel latinoamericano, permiten una mirada global de las decisiones adoptadas para enfrentar los desafíos que ha traído el gran desarrollo de los sistemas educativos de nivel superior y la participación de nuevos actores a la oferta educativa. El desarrollo pionero de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y la diversidad que se observa en los procedimientos e instituciones que participan en los diferentes modelos revisados brevemente, es comprensible en el contexto de las diferentes realidades sociales, históricas y económicas que marcan el desarrollo de estos países, y en la relevancia asignada a la educación y su calidad principalmente, como la herramienta clave para su desarrollo.

En las páginas siguientes, se agregan a este listado de países con sistemas de acreditación consolidados, dos países con una larga trayectoria en el desarrollo de la

educación superior y que actualmente poseen las más prestigiosas universidades a nivel mundial, como lo son los Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra. Esta poderosa razón justifica dar una breve mirada al funcionamiento de sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior y ampliar esta revisión más allá del contexto latinoamericano.

2.6.2.7. Los Estados Unidos de Norteamérica

El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior de Estados Unidos de Norteamérica es uno de los más antiguos del mundo. La característica más importante de este sistema es que es un proceso voluntario y no gubernamental, en la cual se evalúa una institución y sus programas con los estándares de calidad establecidos. El propósito de la acreditación es asegurar que la educación proporcionada por las instituciones superiores La meta de la acreditación es asegurarse de que la educación proporcionó por las instituciones reúne los niveles aceptables de calidad. (Graduate Guide: 2014).

En un sistema de educación superior con aproximadamente de 3000 instituciones, (Conicyt, 2012), la acreditación forma parte de una supervisión de la educación universitaria que se comparte en tres instancias: el nivel estado, el que da licencias para el otorgamiento de grados académicos; el nivel regional, con las seis asociaciones regionales de acreditación encargadas de acreditar instituciones; y el de los colegios profesionales, establecidos a nivel nacional para distintas profesiones con el fin de acreditar carreras que requieren de este tipo de aval para funcionar y posibilitar la habilitación profesional. (Marquina; 2013)

El panorama se vuelve aún más complejo si se considera que los Estados Unidos de Norteamérica no tiene un ministerio de educación a nivel nacional, sino una Secretaría de Educación que se encarga de actividades muy limitadas, tales como las de proveer fondos para investigación, desarrollo del currículo y para programas de créditos para estudiantes de nivel superior. La Secretaria también tiene autoridad para proponer legislación relacionada con la nivelación de desigualdades. Sin embargo, dentro de estas

funciones no se encuentra la de la supervisión de la calidad, aunque los resultados de las acreditaciones tienen algún tipo de vinculación indirecta con las funciones descritas, en la medida que la provisión de fondos por parte del estado federal estará condicionada a que la institución de que se trate esté acreditada.

Esta estructura que responde a las características políticas-estatales de los Estados Unidos ha permitido la existencia de un sistema integrado a nivel nacional, en que las asociaciones regionales no acreditan universidades que no tienen su licencia de estado; los colegios profesionales no acreditan carreras de universidades que no tienen acreditación regional. Así, se tiene participación estatal, regional y nacional sin la participación del gobierno nacional. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) se mantiene un sistema balanceado de influencia. (Marquina, 2013).

La *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC), creada en 1885, es la agencia de acreditación más antigua en los Estados Unidos, cuya misión es establecer y mantener altos estándares de calidad para todos los niveles de educación. En este marco, la asociación sirve a casi 2000 instituciones públicas y privadas en los estados de Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island and Vermont. Se organiza en comisiones por nivel educativo, una de las cuales es la Comisión de Educación Superior (CIHE). La CIHE se encuentra conformada por dieciocho miembros representantes de las instituciones que son electos en la reunión anual de NEASC por un término de tres años. (Marquina, 2013)

La *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET), la agencia profesional encargada de la acreditación de programas de ingeniería y tecnología se estableció en Nueva York en 1932 con el fin de crear un programa conjunto para la creación de la ingeniería como profesión, por parte de treinta asociaciones profesionales de las áreas de tecnología, ingeniería y ciencias aplicadas. Cada año cerca de 1500 voluntarios contribuyen con la asociación sirviendo como evaluadores de programa, miembros de comités, comisionados y representantes del consejo.

Como se mencionó anteriormente, resalta en sistema el estadounidense la independencia del gobierno respecto de las agencias responsables de los procesos de evaluación. En el caso de las agencias regionales, su existencia se debe a las propias instituciones quienes, asociadas para llevar adelante los procesos, sostienen económicamente sus actividades. En el caso de las agencias profesionales, se apoyan en las asociaciones profesionales que se integran para llevar adelante los procesos de acreditación por especialidad.

Sin embargo, en la década de los '90 se producen algunos movimientos que modificaron en parte estas características. El gobierno federal establece un mecanismo de reconocimiento de agencias de acreditación institucional y de programas a través de la constitución de un *Comité Nacional Asesor* (NACIQUI) mientras que el sector de las instituciones promueve la creación de una agencia no gubernamental, el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), que se constituye en nexo entre las instituciones, las agencias y el Gobierno. (CONEAU, 1997).

Para Marquina (2013), estos cambios obedecen a cierto interés del gobierno federal por incidir en estos procesos que durante años se han desarrollado de manera independiente. La autora plantea, además, que motivos de exigencia de *accountability* explicarían estas modificaciones y mayor participación del Estado en estas materias, así como el desarrollo de procesos educativos que exigen mayores controles, como el de programas universitarios dictados a distancia. En los últimos años el gobierno norteamericano ha comenzado a ejercer presión sobre el sistema de acreditación institucional demandando a las instituciones la generación de información accesible y entendible que permita que la rendición de cuentas se realice directamente a los consumidores. Al respecto, cabe mencionar que el reconocimiento de las agencias acreditadoras y los procesos asociados, fueron incluidos en la enmienda de 1998 de Ley de Educación Superior.

La Secretaría de Educación a través del Departamento de Educación del Gobierno de Estados Unidos, reconoce a un grupo de agencias acreditadoras. La acreditación de una agencia acreditadora reconocida es uno de los requisitos para las instituciones que deseen participar en los programas federales de ayuda estudiantil.

En los Estados Unidos hay dos tipos de acreditación: institucional y de programas. La acreditación de programas normalmente se aplica a una institución como un todo, mientras que la acreditación de programas normalmente se aplica a programas, departamentos o escuelas que forman parte de la institución. Si una institución está acreditada por una agencia reconocida, sus profesores, cursos, instalaciones, equipos y suministros se revisan de forma rutinaria para asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad.

2.6.2.8. Inglaterra.

Describir el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Inglaterra es referirse al sistema de educación superior en el Reino Unido, integrado además por Gales, Escocia e Irlanda del Norte. La magnitud y diversidad del sistema presenta una heterogeneidad que constituye una fortaleza fundamental de un sistema que cubre las distintas necesidades de los diferentes tipos de estudiantes así como la amplia gama de misiones institucionales.

Las instituciones de educación superior en el Reino Unido son autónomas, y cada una de ellas es responsable de mantener la calidad de la educación que imparte y los estándares de calidad que ofrece. Aunque no son propiedad del gobierno ni administradas por él, prácticamente todas las instituciones reciben financiamiento gubernamental que son distribuidos por los distintos Consejos de Financiamiento, de Inglaterra, Gales y Escocia así como por el Departamento de Empleo y Aprendizaje en Irlanda del Norte. Las entidades encargadas del financiamiento de la educación están obligadas por estatuto a garantizar que la calidad de la educación superior que financian sea de buena calidad. Cada una de las entidades de financiamiento tiene sus propias políticas de calidad insatisfactoria que podrían conducir a la remoción del financiamiento.

Para la certificación de la calidad de la educación existe la Agencia para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (QAA, por su sigla en inglés), organización que pertenece y es operada por la comunidad universitaria, cuya función consiste en verificar e informar respecto a qué tan satisfactoriamente las universidades

del Reino Unido plantean y mantienen su calidad y estándares académicos y apoyar a estas instituciones por medio de actividades de perfeccionamiento. (Baskerville, 2014).

El proceso de verificación puede variar levemente en los distintos países del Reino Unido, pero generalmente consiste en la visita de tres académicos de alto rango y una secretaria auditora que visita una institución, sostiene reuniones con una amplia variedad de académicos y estudiantes. Se trata de obtener un panorama lo más claro posible del sistema o aparato de control de la calidad de la universidad, así como localizar cualquier sector que pueda necesitar alguna modificación. La comisión visitadora se concentra en comprender los métodos que usa la institución para evaluar la calidad de su trabajo y si se requiere mejorar algunos puntos del sistema de control de calidad para alcanzar el nivel deseado. Si la comisión de verificación determina que la institución requiere mejoría para cumplir o que no cumple con las expectativas del Reino Unido en una o más de las áreas de verificación, se instituye un programa formal de seguimiento para atender las recomendaciones de dicha verificación.

El sistema actual que tiene el Reino Unido para garantizar la calidad y los estándares se basa en siete características fundamentales.

- *La verificación externa independiente de las universidades y colleges:* todas las instituciones de educación superior están suscritas a la QAA, organismo encargado del proceso de verificación. Este proceso incluye visitas regulares a las instituciones y colleges, la publicación de informes sobre la confianza que se puede depositar en la capacidad de cada institución para mantener sus estándares de calidad, el seguimiento a áreas en las que se requieran medidas para atender a deficiencias detectadas en la visita realizada y provee información a las entidades de financiamiento del Reino Unido.
- *El código del Reino Unido para la Educación Superior:* este código de referencia es conocido como el “Código de Calidad” (UK Quality Code for Higher Education), y es el que utilizan las instituciones para orientar sus políticas con el propósito de mantener la calidad y los estándares académicos. Este código contiene las expectativas que todas las instituciones de educación superior en el

Reino Unido están obligados a cumplir al diseñar e impartir sus programas de estudio, así como una serie de indicadores acordados por las instituciones de educación superior, a través de los cuales pueden demostrar que están cumpliendo con las expectativas relevantes.

- *Sistemas internos de las instituciones de educación superior para mantener su calidad y sus estándares:* de forma rutinaria, las instituciones de educación superior evalúan sus cursos y sistemas para asegurar que los estudiantes reciben apoyo continuamente y que los cursos estén actualizados. Existen diferentes formas de realizar estas revisiones: conducidas por expertos externos, o a través de consultas a los estudiantes, profesores y los recién egresados. Estos sistemas internos también regulan la forma en que los estudiantes son examinados para asegurar que se mantengan los estándares.
- *El compromiso con entidades profesionales, estatutarias y reguladoras:* las instituciones de educación superior en el Reino Unido trabajan con una gran cantidad de entidades profesionales, estatutarias y reguladoras (PSRBs por su sigla en inglés) para asegurar que sus graduados están debidamente preparados para el empleo. Estas incluyen organizaciones que agrupan a profesionales de la salud, abogados, ingenieros, arquitectos. Para aquellas profesiones reguladas por la ley, solo quienes se gradúan en instituciones acreditadas reciben la autorización para practicar su profesión.
- *Compromiso con otros interesados:* la QAA consulta y trabaja con una amplia gama de grupos de interesados a los que les concierne la calidad de la educación y promueve entre las instituciones de educación superior que también hagan lo mismo. Estos grupos incluyen a: personal de educación superior, estudiantes, empleados, entidades gubernamentales, los consejos de Financiamiento de la Educación Superior del Reino Unido y los sectores europeos e internacionales de educación superior. Esta interacción permite asegurar que la educación superior permanezca al tanto de las necesidades e intereses de las comunidades a las que sirven.

- *Apoyo al mejoramiento de la calidad:* en su propósito de cautelar por la calidad de la educación que imparten las instituciones de educación superior, el sistema de aseguramiento del Reino Unido considera el apoyo a las instituciones a través de entidades independientes (Academia de la Educación Superior, la Fundación para el Liderazgo en la Educación Superior y la QAA). Estas instituciones apoyan a las universidades y colleges en su propósitos por mejorar la calidad de la educación superior brindando desarrollo profesional a profesores, directivos y administradores.
- *Atención a las quejas de los estudiantes:* el sistema considera la existencia de oficinas encargadas de atender y responder a las quejas de los estudiantes en todas las instituciones de educación superior. En caso que se hayan agotado todos los procedimientos internos para responder a los reclamos de los estudiantes, el sistema considera la concurrencia a instituciones de los sistemas jurídicos en los países del Reino Unido.

2.7. Mecanismos y procesos regionales y subregionales de acreditación de la calidad universitaria.

A nivel regional y subregional han surgido diferentes iniciativas en el ámbito de la asociación e integración a organizaciones orientadas a estimular el desarrollo de mejores sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, a la innovación de procedimientos y a compartir experiencias en estas materias.

Nuevamente, y ante la decisión de qué organizaciones e iniciativas regionales y subregionales citar en este estudio, producto de la abundante información que ofrece una revisión bibliográfica, se adoptó como criterio para la selección y presentación de estas experiencias el aporte al desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad en los países que las integran, la vigencia y continuidad de ellas en el tiempo, y los países que estas agrupan, privilegiando aquellas en las que participa el país de este autor.

2.7.1. Iniciativas regionales

2.7.1.1. La red Riaces

Una de las experiencias de acreditación que alcanza mayor amplitud a nivel regional es, sin duda, la de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, RIACES. Esta red se constituyó en Buenos Aires, en 2003, con la participación de dieciocho países y el apoyo de organismos internacionales como UNESCO, la Organización de Estados Americanos para la Educación y la Cultura (OEI), y el Consejo Superior Universitario Centro Americano (CSUCA). La RIACES pretende llegar a todos los países de la región, razón por la cual su membresía se define en términos inclusivos, pudiendo participar en ella no sólo las agencias de acreditación establecidas sino diversos organismos públicos o privados cuyo propósito principal sea el fomento de la calidad de la educación superior.

La RIACES tiene como objetivos principales promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias en el campo de la acreditación; contribuir al reconocimiento de títulos, de períodos y de grados de estudio para facilitar la movilidad

de estudiantes, de académicos y de profesionales; colaborar para el fomento de acciones de aseguramiento de la calidad, y apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y de acreditación en los países que carezcan de ellas; e impulsar la reflexión sobre futuros escenarios de la educación superior, con el fin de contribuir a su mejora permanente. (Villanueva, E. y Marcellán F.:2004)

En la actualidad esta red lleva a cabo variadas actividades, entre las que se cuentan la elaboración de un manual para evaluadores externos, un registro de especialistas que estén en condiciones de prestar asesorías a los miembros de la Red, el diseño de una página web, que se encuentra en operación en <http://www.riaces.org>, y un glosario de términos relacionados con el aseguramiento de la calidad.

Se trata de una ambiciosa oportunidad para avanzar en el conocimiento mutuo de los países, y para promover el desarrollo de diferentes modelos de aseguramiento de la calidad. Resulta particularmente interesante al considerar que, en América Latina, coexisten diversos modelos que pueden contribuir de manera significativa a poner en marcha respuestas innovadoras a problemas que, siendo comunes a la mayoría de los países, se expresan en contextos diferentes que requieren respuestas apropiadas a las características y a las condiciones en las que se desarrollan los respectivos sistemas de educación superior.

2.7.2. Iniciativas subregionales:

Además del marco iberoamericano ya mencionado, resulta útil para la comprensión del tema en desarrollo dos iniciativas subregionales de búsqueda de modelos de acreditación con alcance regional. No son las únicas, pero destacan por el alcance de sus objetivos y por el grado de avance que han logrado en sus respectivas áreas de influencia.

2.7.2.1. El sistema de acreditación ARCU-SUR

Este mecanismo de acreditación Mercosur se inició el año 1998 con la suscripción de un memorándum de entendimiento por parte de los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, como miembros plenos de esta organización regional, y Bolivia y Chile como asociados, con el fin de establecer un mecanismo que permitiera la validación de títulos y grados en la región. Para lograrlo se definieron los perfiles de egreso y criterios de calidad para tres carreras: ingeniería, medicina y agronomía. Paralelamente se trabajó en la definición de los procedimientos que se aplicarían en la implementación del mecanismo. Junto a lo anterior, los ministros representantes de los países establecieron poner en funcionamiento un mecanismo experimental de acreditación así como normas y orientaciones para los procedimientos de acreditación, manuales y otros materiales y se ocuparon del entrenamiento de evaluadores y de la validación de criterios y procedimientos. En 2002 se aprobó el resultado de este trabajo y se puso en marcha la aplicación del Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR (MEXA) para las tres carreras en los seis países, proceso que se completó en 2006. La evaluación de la etapa experimental permitió verificar que el modelo aplicado, mediante el cual se definieron estándares básicos para la formación en tres áreas disciplinarias diferentes, resultó ser eficaz y de fácil aplicación.

El memorándum de entendimiento suscrito tenía como principios respetar las legislaciones de cada país, la autonomía de las instituciones universitarias, los parámetros de calidad comunes para cada carrera y requerir para cada acreditación la presentación de un informe institucional y evaluativo. Se instituyó, que el reconocimiento académico de los títulos universitarios que se otorgaran en virtud de la operación del mecanismo de

acreditación, no conferiría, de por sí, derecho al ejercicio de la profesión. Los efectos de la acreditación MERCOSUR tendrían validez solamente en los estados partes.

Durante este proceso experimental las propias agencias nacionales de evaluación, condujeron el proceso de acreditación para el MERCOSUR en sus respectivos países, tomando un rol preponderante en el diseño, implementación y evaluación del MEXA.

En virtud de esta aplicación del MEXA entre los años 2004 y 2006 fueron acreditadas un total de 62 carreras en los seis países participantes: 19 de agronomía, 29 de Ingeniería (Civil, Eléctrica/Electrónica, Industrial, Mecánica y Química) y 14 de medicina.

Cuadro N° 9 Resumen carreras acreditadas por el MEXA

Carrera	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay	Total
Agronomía	5	4	3	5	1	1	19
Ingeniería	6	6	6	0	5	6	29
Medicina	3	3	3	3	1	1	14
Subtotales	14	13	12	8	7	8	62

Fuente: Pires: 2006

Como consecuencia de esta experiencia, en 2007 la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur estableció un sistema permanente, denominado ARCU-SUR, que en la actualidad incluye a los programas mencionados más los de arquitectura, enfermería, medicina veterinaria y odontología.

Algunos de los principios generales del ARCU-SUR son las siguientes: (Sistema ARCU-SUR. Manual de Procedimientos del Sistema, 2008)

- La acreditación es el resultado de un proceso de evaluación, a través del cual se certifica la calidad académica de las carreras de pregrado, estableciendo que satisfacen el perfil de egreso y los criterios de calidad establecidos a nivel regional para cada titulación.

- La participación en el Sistema es de carácter voluntario y pueden participar en ella las instituciones oficialmente reconocida y autorizadas para otorgar los respectivos títulos, que tengan egresados, y de acuerdo a las normas de cada países miembros.
- El Sistema irá incorporando gradualmente nuevos títulos, de acuerdo a las decisiones de las reuniones de ministros y de acuerdo a las agencias nacionales de acreditación.
- El perfil de egreso y criterios regionales de calidad son elaborados por Comisiones consultivas para cada título. Estas comisiones están constituidas por expertos en el área y representan a cada país.
- El proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por un comité de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la respectiva agencia nacional de acreditación.
- La acreditación tiene una vigencia de seis años y será reconocida por los estados miembros del MERCOSUR y los asociados que adhieran al acuerdo.

Sobre los efectos que tuvo el MEXA (Pérez, 2008), coincide en que esta experiencia instauró la idea de la calidad universitaria como herramienta clave para el mejoramiento de los sistemas universitarios, en varios países posibilitó la constitución o fortalecimiento de las Agencias Nacionales de Evaluación, generó confianza mutua entre las instituciones universitarias y sentó las bases para la creación de un Mecanismo permanente de evaluación en el MERCOSUR.

Asimismo el MEXA fortaleció las competencias técnicas nacionales para la evaluación de calidad, aportó a las comunidades académicas a nivel internacional pares académicos seleccionados y entrenados a través de talleres nacionales y regionales, permitió la elaboración de acuerdos de criterios de calidad adecuados para instituciones heterogéneas demostrando que las normas nacionales y regionales pueden ser diferentes pero también compatibles y que lo fundamental en ambos casos es perseguir la excelencia en los procedimientos y en los resultados que se alcancen.

Cabe destacar que cuando se iniciaron las primeras conversaciones sobre acreditación el año 2002, la existencia o grado de desarrollo de las agencias de evaluación a nivel nacional era incipiente y a la fecha, la situación es muy diferente, lo que también repercute y modifica notablemente la dinámica y la riqueza de los procesos de acreditación regional.

Actualmente participan en la implementación del Sistema ARCU-SUR:

1. Argentina: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
2. Brasil: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) e Instituto Nacional de Estadística e Investigación (INEP)
3. Bolivia: Comisión ad-hoc del Ministerio de Educación
4. Chile: Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA-Chile)
5. Paraguay: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)
6. Uruguay: Comisión Ad Hoc, con legislación en trámite.
7. Venezuela: Comité Nacional de Acreditación

Si bien el desarrollo de las agencias nacionales es dispar en los países integrantes del ARCU-SUR, los beneficios obtenidos a partir de los procesos consensuados, compartidos y cooperativos como fue el MEXA han sido muy positivos y han permitido avanzar en mecanismos para el reconocimiento mutuo de títulos para el ejercicio profesional. Además, se espera que la confianza adquirida a través de los resultados de los procesos de evaluación y acreditación regional impulse la consolidación de convenios, tratados o acuerdos multilaterales de reconocimiento de títulos universitarios.

2.7.2.2. El Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA)

La firma del Protocolo de Tegucigalpa el 13 de diciembre de 1991, dio origen al Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) que integra a los Estados de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Este protocolo generó un nuevo contexto integracionista centroamericano a través de la formación de redes, alianzas, sistemas y normas de homologación, todo ello concentrado en el Consejo Superior Universitario de Centroamérica (CSUCA).

Por iniciativa del CSUCA, se buscó incorporar al análisis de la educación superior no sólo a las universidades públicas que lo integran, sino también a las privadas, a las asociaciones profesionales y a las instancias gubernamentales, con el fin de asumir en conjunto la responsabilidad de la calidad de la educación superior. Con tal propósito se organizaron los Foros Centroamericanos para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, los que generaron lo consensos para la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (<http://www.cca.ucr.ac.cr/>)

El CCA se define como “la instancia encargada de regular el proceso y otorgar reconocimiento de los organismos de acreditación que operen en la región. Dicho reconocimiento se otorgará según los lineamientos, características y marcos de referencia para la acreditación que el CCA defina” (Art. I del Acta de Creación).

Los objetivos estratégicos del CCA son los siguientes

- Consolidar el proceso de legitimización jurídica del CCA.
- Fomentar la cultura de calidad y el mejoramiento de la Educación Superior, mediante la acreditación.
- Promover el reconocimiento y equiparación de estudios, grados y títulos universitarios entre las instituciones universitarias de Centroamérica y El Caribe.
- Consolidar los procesos de desarrollo organizativo del CCA.
- Fortalecer el posicionamiento institucional y la comunicación del CCA con los grupos de interés y legitimar su labor.

El CCA está constituido por representantes de los siete países y por los distintos actores señalados, incluyendo en el medio universitario a sus autoridades, al personal académico y a los estudiantes. Es, por tanto, una iniciativa de alto valor, inédita en el mundo, y que aborda una problemática que surge con reiteración en los diversos foros internacionales: cómo trabajar el tema del aseguramiento de la calidad en países pequeños, con sistemas de educación superior compuestos por pocas universidades en las que el contingente de académicos es muy reducido, y en las que el número de carreras ofrecidas en cada uno de ellos es relativamente pequeño.

2.7.3. Redes de aseguramiento de la calidad

Actualmente, las redes de agencia de aseguramiento de la calidad están siendo un actor relevante en los sistemas de educación superior. Una de las primeras en surgir fue la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE, por su sigla en inglés), creada en 1991 como una red de alcance global.

Aunque con grados diferentes de consolidación y desarrollo, existe una gran variedad de redes de agencias de aseguramiento. Woodhouse (2006), citado por Salazar (2011) ha listado las siguientes agencias, incluyendo la fecha de su creación.

- Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE), (1991)
- Red Nórdica de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (1992)
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (1997)
- Consejo Centroamericano de Acreditación. (CCA)
- África Francoparlante: CAMES (2000)
- Red Iberoamericana de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) (2003)
- Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior/Asociación Europea para la Calidad de la Educación Superior (ENQA, por su sigla en inglés) (2004)
- Red de Europa Central y Oriental (CEENQA, por su sigla en inglés) (2011)

- Red de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Terciaria del Área del Caribe (CONQATE, por su sigla en inglés) (2003)
- Red de la Calidad del Asia Pacífico (APQN, por su sigla en inglés) (2003)
- Consorcio Europeo para la Acreditación en la Educación Superior (ECA, por su sigla en inglés) (2003)
- Red de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Euroasiática (EAQAN, por su sigla en inglés) (2004)
- Red Árabe de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior (ANQAHE, por su sigla en inglés) (2007)
- Red de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior Africana (AfriQAN, por su sigla en inglés) (2007)
- Red para el Aseguramiento de la Calidad de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (AQAN, por su sigla en inglés) (2008)
- Asociación de Agencias de Aseguramiento de la Calidad del Mundo Islámico (AQAAIW, por su sigla en inglés) (2011)

2.7.3.1. La red internacional de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior (INQAAHE)

La Red Internacional de Agencias para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE) fue creada en 1991 con tan sólo 8 miembros. Hoy, el número total supera las 250 organizaciones. Los objetivos principales de la INQAAHE son la recolección y la difusión de informaciones sobre la teoría y la práctica de los procesos de evaluación; el mejoramiento y la promoción de la calidad de la educación superior, incluyendo el apoyo a agencias en sus etapas iniciales de desarrollo; el fomento de buenas prácticas; y la información acerca de la manera en la que se desempeña esta función en los distintos países.

Para sus miembros, la participación en INQAAHE ha significado la oportunidad de tomar contacto con especialistas de los más diversos países, de conocer modelos y formas de operar en contextos diferentes, y, sobre todo, la de poder disponer de un espacio para analizar temas relativos a la calidad de la educación superior y a su aseguramiento. Esto se hace en dos instancias fundamentales: la primera está constituida por los seminarios bianuales, que reúnen a una amplia gama de agencias de aseguramiento de la calidad, a instituciones de educación superior, a representantes de gobiernos, a investigadores y a otros interesados en la calidad de la educación superior, que comparten y debaten sobre los temas centrales seleccionados en cada oportunidad. La segunda, por los talleres realizados en los años intermedios, en los que las agencias se reúnen para analizar temas más técnicos y específicos relacionados con su quehacer.

Sus miembros han solicitado a la Red que ponga a punto principios de buena práctica para las agencias que se ocupan del aseguramiento de la calidad. Tales principios, en una primera etapa, se utilizarán como elementos de juicio para que una agencia se mida internamente respecto de ellos, y para que tenga antecedentes empleados en ajustar su trabajo a las normas supra nacionales concordadas y reconocidas. Se espera que, una vez que dichos principios hayan sido afinados y ajustados a través de su utilización, puedan servir de base para la evaluación externa de las propias agencias, contribuyendo de este modo a su reconocimiento internacional. Una tercera etapa podría ser la acreditación de

agencias, dando así un reconocimiento formal a aquellas agencias que en concreto lo solicitaran.

Esta solicitud surge de la comprobación de que las actividades de aseguramiento de la calidad están en un proceso creciente de profesionalización. En efecto, exigen un aprendizaje sistemático, obedecen a normas y a principios generales que cada vez más son demandados por las instituciones de educación superior y por los gobiernos, y que han desarrollado procedimientos consistentes que pueden aplicarse –con los debidos ajustes– en contextos diferentes. Al mismo tiempo, y como contraparte, se observa el crecimiento de un mercado del aseguramiento de la calidad, y la presencia de agencias cuyos objetivos son sólo comerciales, sin un compromiso efectivo con la calidad. Así como ya expusimos el desarrollo de instituciones que vendían (y venden) títulos profesionales, hoy vemos que se comienza a comerciar con acreditaciones. Es imprescindible definir procedimientos para evitar que esto suceda, y el desarrollo de los principios y de su aplicación parece ser una iniciativa útil en esa dirección.

Un segundo aspecto que hay que destacar en el trabajo de INQAAHE es la importancia creciente que se asigna a las redes regionales o subregionales. Hace algunos años, las discusiones en las conferencias bianuales de la Red se centraban ante todo en temas generales. Hoy, si bien estos temas mantienen su vigencia, es cada vez más necesario especificarlos en términos de las características de las distintas regiones del mundo. Así, operan la Red Europea de Agencias de Calidad (ENQA), la Red de Calidad del Asia Pacífico (APQN), la RIACES, y otras redes informales. Aunque de éstas sólo APQN es una subred de INQAAHE, dicho organismo valora la existencia de todas y mantiene contacto permanente con ellas, sobre todo porque sus miembros son también, en la mayoría de los casos, miembros de INQAAHE, y en tal calidad participan en las diversas actividades de la Red.

Un último punto que ha sido tratado en profundidad en las reuniones de INQAAHE, y que constituye un tema de preocupación para muchos de sus miembros, es el de la educación transnacional. La educación superior que cruza fronteras suele escapar a los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los países proveedores (porque se ofrece en otro país), y a la de los países receptores (porque sus responsables no están sujetos a la jurisdicción de las agencias nacionales), de modo que se trata de un tema que

sin duda debe ser abordado con una perspectiva internacional. Este será uno de los temas centrales de la próxima conferencia, que se realizará en abril de 2005 en Nueva Zelanda.

De la información presentada en las páginas precedentes es posible concluir que la calidad de la educación superior es hoy un objetivo prioritario para todos los países. Sin embargo, no es fácil asegurar la calidad en un contexto de diversidad de oferta y de heterogeneidad de demanda, es necesario definir los mecanismos de evaluación que den cuenta de los propósitos de cada sistema de educación superior.

Las iniciativas analizadas muestran la importancia de la colaboración. Esta se da entre sectores, dentro de los países y entre los países, al abrirse a estrategias de reconocimiento mutuo, de aprendizaje conjunto, de estudios comparativos.

En América Latina y El Caribe se observa una amplia gama de respuestas, y, del análisis de las situaciones que generaron estas respuestas y de la forma en que cada uno de los países asumió o ha asumido el compromiso con la calidad, será posible avanzar juntos de manera sostenida en la calidad de la educación superior de la región.

2.8. El sistema de agencias aseguradoras de la calidad de la educación en Chile.

La calidad de los procesos educativos de los 18 programas académicos sobre los cuales se centra este estudio, fueron verificados por agencias acreditadoras autorizadas para cumplir este importante proceso. Las agencias que participan del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile han cumplido una importante función como entidades colaboradoras en las tareas de certificar la calidad de los programas de pre grado, según las facultas la Ley.

La presentación de la información sobre cómo opera el sistema de acreditación de carreras de pregrado en Chile, permite visualizar su inserción en el sistema, sus funciones y tareas que desarrollan, como también, presentar los requerimientos y procedimientos que tuvieron que cumplir los programas que sirvieron como fuente de información principal a este estudio para certificar su calidad.

La Ley 20.129, en su artículo 26, otorga a la Comisión Nacional de Acreditación la facultad de autorizar y supervisar el adecuado funcionamiento de las agencias encargadas de acreditar las carreras profesionales y técnicas y los programas de magister y de especialidades médicas del país. Este sistema de agencias mixto que incorpora entidades públicas y privadas implica una mayor apertura en los esquemas de aseguramiento de la calidad, en la medida en que nuevos actores académicos, disciplinares y profesionales participan en la conducción de procesos de acreditación y en el desarrollo de nuevas prácticas (Rodríguez, 2009). La ley también faculta a agencias extranjeras e internacionales a participar en los procesos de acreditación en las mismas áreas y niveles que faculta a las agencias nacionales.

Las agencias acreditadoras cumplen un rol fundamental en la promoción del servicio de acreditación, ellas son la encargadas de atender la gran demanda impuestas por las instituciones que buscan certificar la calidad de sus programas académicos y de sus programas de magister, correspondiendo a la CNA-Chile, en exclusividad, la acreditación de las instituciones de educación y de los programas de doctorado.

Las agencias acreditadoras también cumplen un papel importante en la formación y desarrollo de una comunidad de aseguramiento de la calidad de la educación superior integrada por pares evaluadores, consejos de acreditación, secretarios técnicos, entre otros actores.

La Resolución Exenta N° 165-3 del 14 de noviembre de 2007 faculta a la CNA-Chile para regular el funcionamiento de las agencias a través de un mecanismo de autorización y de un sistema de supervisión y seguimiento, con el propósito de asegurar la integridad y funcionamiento de las agencias acreditadoras en términos de la idoneidad técnica en la aplicación de los criterios y procedimientos de acreditación, la regulación de posibles conflictos de interés, su administración, su idoneidad técnica y su sustentabilidad financiera y administrativa.

Un conjunto de leyes, reglamentos y principios conformado por la Resolución Exenta N° 165-3 de 14 de noviembre de 2007, la Circular N° 7 de 13 de abril de 2009 y el Marco de Principios, Normas Legales y de Autorregulación aplicables al ejercicio del cargo de comisionado de la CNA-Chile, de julio de 2012, estructuran el cuerpo legal que reglamenta la autorización de las agencias acreditadoras y establece las inhabilidades e incompatibilidades aplicables a las agencias y a sus miembros.

Lo señalado en la Resolución Exenta citada, considera el cumplimiento de los siguientes aspectos fundamentales: (Resolución Exenta, 2009)

- El aseguramiento de la calidad de la educación debe ser una actividad central de la agencia.
- La autorización de operación de las agencias se extiende por un plazo de siete años.
- Las solicitudes de autorización deberán indicar expresamente el o los niveles de formación y las áreas en las que operarán, pudiendo ser estas carreras de nivel técnico superior, carreras y programas de pregrado, programas de magister y especialidades del área de la salud.
- Las agencias acreditadoras deberán contemplar la existencia de un Consejo de Acreditación por cada área y nivel, compuesto por cinco integrantes.

- Las agencias deben contemplar mecanismos apropiados para garantizar la independencia de juicios de acreditación.
- La existencia y aplicación de mecanismos que garanticen que los pares evaluadores contratados no presentan conflictos de interés, que han sido apropiadamente capacitados y que son académicos y profesionales del más alto nivel, con una sólida formación en el área correspondiente.
- Las agencias deberán indicar el monto de los aranceles, los que deberán ser de público conocimiento.
- Las agencias deben fijar los estándares y criterios de evaluación a aplicar en la acreditación de carreras y programas en la o las áreas y niveles en que se presenten. Los que deberán ser equivalentes a los que utiliza la CNA.
- Las agencias deben declarar los mecanismos de publicidad y transparencia de los criterios y procedimientos de evaluación y decisiones de acreditación.
- Las agencias deben dar cumplimiento de los requisitos definidos en la ley y en la Resolución Exenta, respetando los términos su autorización.

Con el propósito de no vulnerar el artículo 7° de la ley 20,129, este cuerpo legal establece en la Circular N° 7 las incompatibilidades aplicables a los miembros de las agencias acreditadoras. De un total de 13 acuerdos establecidos en la circular, se citan a continuación aquellos que reflejan de manera más evidente los posibles conflictos de interés que esta cautela. (Circular N° 7. 2009)

- No podrán integrar los consejos de una agencia de acreditación aquellas personas que desempeñen funciones directivas superiores en alguna institución de educación superior.
- El cargo de miembro de un consejo de acreditación es incompatible con la realización de actividad que impliquen una relación laboral o la participación en juntas directivas o consultivas, cualquiera sea su denominación, de las instituciones de la educación superior.
- Los miembros de los consejos de una agencia de acreditación tienen incompatibilidad para integrar consejos de agencias de otras acreditadoras.

- La función de integrantes de los consejos de acreditación es incompatible con la de par evaluador de la misma agencia.
- No es incompatible integrar algún consejo de alguna agencia acreditadora y formar parte del registro de pares evaluadores de la Comisión Nacional de Acreditación.
- No es incompatible formar parte del registro de pares evaluadores de una agencia y de la Comisión Nacional de Acreditación.
- Los miembros de los consejos de agencias acreditadoras y los pares evaluadores que se encuentren vinculados con alguna institución de educación superior, se encontrarán inhabilitados para participar en los procesos que se refieren a la respectiva institución.
- Las agencias acreditadoras, sus propietarios, socios o miembros directivos que hubieren, estén o vayan a brindar servicios de consultoría o asesoría a una institución de educación superior, no podrán desarrollar procesos de acreditación de tales instituciones por un lapso de veinticuatro meses contados desde la realización de la consultoría.

Si estas condiciones no se mantienen, afectando con ello la transparencia de los procesos de acreditación, la independencia de los juicios de acreditación, la equivalencia con los procedimientos y criterios utilizados por la CNA-Chile y la entrega de la información, la ley considera mecanismos de sanción que podrían concluir en la revocación de la autorización de operación de las agencias.

El artículo N° 8 de la misma ley, establece que para los efectos de supervisión de las agencias, la Comisión puede realizar evaluaciones selectivas determinadas aleatoriamente, y puede solicitar a las agencias las informaciones pertinentes. Además, puede auditar y observar los procesos de acreditación de carreras y programas en desarrollo.

Durante el año 2009 la CNA-Chile aprobó y puso en marcha un sistema de supervisión y seguimiento de las agencias acreditadoras que tiene como objetivo principal resguardar que los procesos de acreditación desarrollados por las agencias acreditadoras sean equivalentes a aquellos que realiza la Comisión. Esta condición es fundamental para garantizar la coherencia de un sistema que opera bajo los mismos lineamientos y criterios,

independientemente de la institución que desarrolle los procesos de acreditación. Para asegurar aquello el sistema busca asegurar que las agencias cumplan con las condiciones de operación bajo las cuales se les autorizó y que además apliquen los procedimientos y criterios establecidos.

Este sistema integra diferentes tareas tendientes a verificar que las agencias cumplan con los imperativos de transparencia e imparcialidad de sus juicios, el apego a los procedimientos y a los criterios de evaluación.



En Chile, existen actualmente nueve agencias autorizadas para conducir procesos de certificación de la calidad⁸. Estas agencias dan cobertura todas las áreas de conocimiento y niveles de formación del sistema de educación superior en el país. A continuación se presenta un cuadro resumen de las agencias con las áreas que cada una de ellas atiende.

⁸ Al inicio de este estudio, existían en Chile diez agencias acreditadoras autorizadas para dirigir los procesos de acreditación de carreras profesionales y de programas de magister, en mayo de 2014 la CNA-Chile tomó la decisión de cancelar la autorización de funcionamiento a la agencia AACCS.

Tabla N° 6 Agencias acreditadoras autorizadas por área de conocimiento

Agencia	Administ. y comercio Agropecu	Artes y arquitectur Ciencias	Ciencias sociales Derecho	Educación	Humanid.	Salud	Tecnología
Agencia AACCS	X	X		X		X	
AAD SA		X					
Qualitas S.A.		X	X	X			X
Akredita Q.A.	X		X	X		X	X
Acredita.CL	X	X	X				X
AcreditAcción	X	X		X		X	X
Acreditadora de Chile	X		X	X	X	X	
Agencia ADC		X	X	X			
APICE						X	
Total agencias por área	5	4	1	1	4	1	6

Fuente: CNA-Chile 2012

2.8.1. Funciones y tareas de las comisiones y de los pares evaluadores.

En Chile, mucho se habla y poco se sabe de la función de los pares evaluadores en el trabajo de aseguramiento de la educación superior, (Navarro, 2010) Los pares evaluadores o comisión de pares, como se les denomina comúnmente, son los actores más visibles de los procesos de acreditación y los que, en definitiva, son quienes verifican la consistencia de los procesos de autoevaluación, la correspondencia de la gestión institucional y las capacidades de las instituciones para cumplir con los propósitos y planes de mejora que ellas mismas se han planteado como tareas y desafíos a cumplir.

Son aproximadamente 3.803 los actuales pares evaluadores en Chile, quienes se distribuyen en las 9 agencias acreditadoras existentes en el país (CNA-Chile, 2013). Los pares evaluadores han contribuido al desarrollo de los procesos de aseguramiento de la

calidad en el país y han ayudado a introducir la voluntariedad de la autoevaluación en una cultura académica que en su esencia no consideraba esta práctica.

Según la Ley 20.129, un par evaluador es una persona natural o jurídica, nacional o extranjera, que para tener el carácter de tal, debe estar integrado a un registro público que la CNA-Chile llevará para este efecto y estar disponible para desarrollar procesos evaluativos en el marco del aseguramiento de la calidad en instituciones, carreras y programas de la educación superior en Chile.

El manual establece que para integrar un comité, los pares evaluadores deben cumplir, además de los requisitos ya mencionados en párrafos precedentes, con los siguientes:

- a) Haber participado en un taller de formación para pares evaluadores de la comisión o bien tener experiencia previa en procesos de evaluación externa que satisfaga los requerimientos de la CNA-Chile.
- b) No tener conflictos de interés, tales como vinculación laboral o académica reciente con la institución visitada o relaciones de parentesco cercano con directivos o académicos de la carrera o institución.

Para Navarro (2010), es de la esencia de un par evaluador no presentar conflicto de interés, actuar con independencia y estar adecuadamente capacitado para el desempeño de tan delicada función. Para este mismo autor, la independencia, una de las condiciones más deseables de un par evaluador, puede verse amenazada por la complejidad de la función, la contaminación medioambiental, la operacionalización de los criterios e instrumentos de acreditación y por la pertenencia a un modelo propio que es el de la institución o carrera en que el par evaluador trabaja.

El proceso de acreditación considera las siguientes funciones que los pares evaluadores deben cumplir durante su visita a la institución:

- Evaluar y validar el proceso de autoevaluación desarrollado por la unidad que voluntariamente se ha sometido a la acreditación, considerando las características que tuvo el proceso, la participación de la comunidad, la pertinencia del análisis efectuado, las medidas inmediatas de mejoría que se hayan aplicado, si fuera el caso, y las conclusiones de la carrera derivadas del diagnóstico;

- Juzgar la calidad del informe de autoevaluación, considerando si este recoge adecuadamente el diagnóstico que realizó la unidad y permite una evaluación realista de la carrera.
- Evaluar si el informe puede ser utilizado por las autoridades directivas de la carrera como un instrumento para la gestión de la misma. (Manual de pares evaluadores, 2007)

Para planificar una visita de evaluación externa, la secretaría técnica de la CNA o de la agencia acreditadora, junto al comité técnico correspondiente, identifican de sus registros, tres o cuatro posibles pares evaluadores externos. Entre los criterios para conformar el comité de pares para un programa académico, se considera prioritariamente el perfil de la carrera a evaluar, de manera que al menos uno de los evaluadores sea experto en las áreas de importancia del programa de estudio de la carrera. Además, se considera la ubicación geográfica de la carrera, la eventual existencia de sedes, la jornada en que se dicta el programa, el número de alumnos, la conformación del cuerpo directivo y docente, entre otros aspectos.

Una vez aprobada la propuesta hecha por la secretaría técnica de la agencia o de la CNA-Chile, la secretaría se pone en contacto con los evaluadores designados, invitándolos formalmente a participar en la visita.

La designación de los miembros de un comité de pares se realiza de acuerdo a las siguientes consideraciones:

- El comité de pares está constituido a lo menos por tres personas, una de las cuales debe ser designado presidente.
- Como norma general se privilegia la participación de, a lo menos, un evaluador extranjero en el comité.
- Las características y orientaciones de la carrera deben tomarse en cuenta a través de las especialidades de los integrantes del comité de pares.
- Las autoridades de la carrera que se visitará pueden opinar sobre el comité de pares evaluadores, tanto en lo que se refiere a su conformación como a la posibilidad de recusar algunos de los nombres propuestos, introduciendo cambios o ajustes.(idem)

Los comités de pares cuentan además de la participación de un profesional de la secretaría técnica de la agencia o de la CNA-Chile, quien desempeña la función de ministro de fe de la visita y de secretario del comité. El profesional de la secretaría técnica que integra un comité no es considerado un par, ni está facultado para evaluar.

El comité está presidido por un par evaluador designado por la agencia o la CNA-Chile como presidente. La presidencia es ocupada generalmente por el académico de mayor experiencia en el área a que pertenece la carrera y en procesos evaluativos de este tipo.

El presidente es el encargado de coordinar al grupo, hablar en su representación, y asumir otras responsabilidades que incluyen:

- Colaborar con la secretaría técnica en la organización de proceso de evaluación externa.
- Establecer una buena relación de trabajo con los directivos superiores de la carrera y de la institución.
- Cautelar el cumplimiento de los objetivos del proceso.
- Asignar funciones específicas al resto del comité de pares evaluadores si es necesario.
- Monitorear el trabajo del comité, facilitar los consensos entre los evaluadores y asegurar que el trabajo se mantenga ajustado a los objetivos de la visita y a los criterios de evaluación definidos.
- Organizar con el resto del comité de pares, el informe oral y escrito.
- Emite el informe oral de la visita ante las autoridades de la carrera.
- Redactar el informe escrito a partir de las conclusiones acordadas entre los miembros del comité durante la visita e inmediatamente después de ella.
- Preparar el informe escrito, trabajando con la secretaría técnica, y entregándolo dentro de los plazos establecidos.

En las páginas siguientes se presenta información relacionada con los resultados de los procesos de acreditación conducidos por las agencias acreditadoras, las áreas que atienden y la distribución de la cantidad de pares evaluadores por niveles de acreditación.

2.8.2. Resultados cuantitativos de los procesos de acreditación desarrollados por las agencias.

Tabla N° 7 Procesos de acreditación conducidos por agencias período 2008 – 2013

Agencia Acreditadora	Procesos Anuales					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
AACS			4	18	4	9
AAD	4	5	2	3	1	7
Apice		6	19	24	7	10
Acredita. CI	19	45	69	52	4	34
AcreditAcción	137	28	51	43	15	66
Acreditadora de Chile A & C		42	36	48	17	70
Akredita QA	50	91	49	67	2	60
Qualitas	38	50	37	41	12	45
Total general	248	267	267	296	62	301

Fuente: CNA Chile,2013

La tabla presenta las agencias acreditadoras en el área de educación y la cantidad de acreditaciones realizadas a partir de su año de funcionamiento. Se observa que, porcentualmente, tres agencias concentran la mayor cantidad de procesos de acreditación de carreras de pregrado y que el año 2013 fue el año que más procesos de acreditación se desarrollaron.

Tabla N° 8 Distribución resultados de acreditación por agencia Año 2013
(Acreditación de Pregrado)

Agencia Acreditadora	Acreditada	No acreditada	Total general	Promedio de Años	% Participación 2013
Agencia AACCS	9		9	5,78	3,0%
Agencia AAD	7		7	4,86	2,3%
Agencia Acredita CI	34	1	35	4,66	11,7%
Agencia AcreditAcción	66	1	67	4,46	22,5%
Agencia Acreditadora de Chile A&C	70		70	4,69	23,5%
Agencia ADC	2		2	3,50	0,7%
Agencia Akredita QA	58	2	60	3,58	20,1%
Agencia Qualitas	45		45	4,58	15,1%
CNA-Chile	3		3	4,67	1,0%
Total general	294	4	298	4,42	100,0%

Fuente CNA-Chile, 2014

La tabla presenta en detalles la cantidad de procesos de acreditación desarrollados por las agencias durante el año 2013. En ella se observa la cantidad de carreras acreditadas, los promedios de años de acreditación que concedieron las agencias a las carreras, y su participación porcentual en el total de procesos desarrollados en Chile el año 2013.

Del total de procesos de acreditación desarrollados el año 2013, se observa que existen tres agencias acreditadoras que, en conjunto, representan el 67% de los procesos de acreditación.

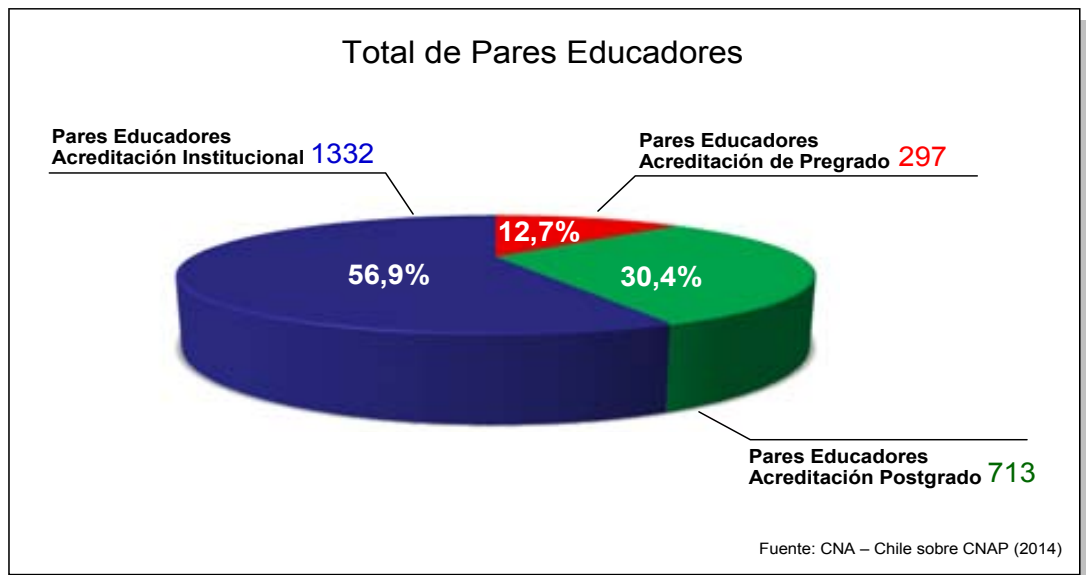


Figura N° 7 Total de pares evaluadores por tipo de acreditación.

La figura presenta la cantidad y porcentaje de pares evaluadores inscritos en los registros de la CNA-Chile. El porcentaje mayor de pares evaluadores (56,9%), cumple funciones como par evaluador de instituciones de educación superior. El 30,4% corresponde quienes cumplen funciones como para evaluador de programas de magister y doctorado y el 12,7% cumple funciones como para evaluador de programas de pregrado. Al respecto, es necesario señalar que la CNA-Chile acredita a aquellos áreas de pregrado que no son cubiertas por las agencias acreditadoras.

En todos los años que las agencias acreditadoras han colaborado al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, han contribuido con su gestión al posicionamiento y credibilidad de sistema de acreditación. El control fiscalizador que ejerce por ley la CNA-Chile sobre las agencias, ha sido también otro elemento importante al desarrollo de un sistema transparente que dé garantías de objetividad y que mantenga la credibilidad en el sistema.

2.9. Algunas experiencias y resultados en el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

El impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en los sistemas de educación superior, y en particular en las instituciones que los componen, es un tema de gran interés en la actualidad. La experiencia internacional indica que existe consenso respecto de que la aplicación de estos procesos incide en forma positiva en las instituciones (Lemaitre, 2012, XX 2011, XY, 2010). Sin embargo, es difícil establecer sus resultados concretos o, más aún, establecer relaciones causales en cuanto a que la aplicación de dichos mecanismos genere determinados cambios en las instituciones, lo que hace prácticamente imposible medir sus consecuencias en forma directa. Sin embargo es posible avanzar en esa dirección, en un proceso que permita dimensionar el impacto. (Lemaitre, 2012, Zapata y Torres, 2012, Salazar y Caillón, 2012).

Un referente citado por muchos investigadores en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior (Lemaitre, Zapata y Tejeda, Brunner), lo constituye los estudios desarrollados por L. Harvey. Este autor señala dos niveles en los cuales es posible identificar los impactos de los procesos externos de aseguramiento de la calidad en instituciones de educación superior.

Nivel de los aprendizajes: uno de los efectos más visibles en este nivel es la valoración de los procesos de formación, observándose ajustes en los procesos de formación, observándose ajustes curriculares, establecimiento de evaluaciones diagnósticas, preocupación por los indicadores de eficacia del proceso formativo, incorporación de instancias de innovación y evaluación de aprendizajes, entre otros.

Nivel de gestión de las instituciones: estos cambios son más evidentes y fáciles de identificar, incluyen ajustes en la declaración de la misión y propósitos institucionales, vinculación de los propósitos definidos por la institución y las políticas internas, incorporación de evidencias en procesos de toma de decisiones, vinculación entre los procesos de planificación y autoevaluación institucional, y mejoras en los sistemas de información.

Un estudio de Stensaker (2008), sintetiza los resultados de distintos estudios internacionales, señalando los ámbitos en los cuales parecen observarse impactos del aseguramiento de la calidad. En primer lugar, menciona cambios en la estructura de poder al interior de las instituciones de educación superior, señalando que los procesos de calidad generan un mayor peso en el liderazgo, centralización de decisiones, mayor integración de los estudiantes en procesos de gestión interna, participación de actores del medio externo, mayor nivel de formalización de procedimientos internos, definición de responsabilidades, explicitación de conocimientos respecto de la calidad, mayor y mejor cooperación entre académicos y entre estos y directivos. En segundo lugar Stensaker destaca los cambios en las relaciones públicas, ya que los resultados del aseguramiento de la calidad han hecho que estos se utilicen como elementos de marketing; y en tercer lugar, señala los efectos en la permeabilidad y transparencia, ya que la información se hace más transparente y accesible, lo que permite tomar decisiones más informadas.

Sin embargo, los diversos estudios revisados sobre impactos de aseguramiento de la calidad y acreditación mantienen serias dificultades para proveer evidencias sustanciales con relación a lo que resulta más importante, esto es, el impacto en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje (Stensaker, 2008). Para Zapata y Tejeda (2009: 203) los estudios han privilegiado los cambios ocurridos tras los procesos de evaluación en el plano organizacional, o bien el impacto percibido por los diversos actores institucionales.

En Chile existen algunos estudios que dan cuenta de los efectos que ha tenido la acreditación de las instituciones de educación superior, por lo que hay evidencias suficientes que identifican los mecanismos, los procedimientos y las prácticas que favorezcan una eficiente gestión de la calidad al interior de las instituciones. Esta información y conocimiento revela la necesidad de contar aún con más y mejor información respecto los efectos que genera la implementación de estos mecanismos.

De la búsqueda y revisión de estudios desarrollados a nivel nacional para determinar los impactos producidos en instituciones de educación superior, se citan en las páginas siguientes los objetivos y resultados más relevantes de cuatro estudios.

2.9.1. Los efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile.

Durante el año 2010, la agencia IPSOS realizó para la CNA-Chile un estudio exploratorio sobre los efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile. Este estudio se orientó a determinar los efectos asociados a la acreditación institucional, a través de la percepción que tienen los diferentes actores de las instituciones de educación superior que habían participado en esos procesos. Para esto se encuestaron varias autoridades y directivos universidades, así como actores relevantes del sistema; académicos, funcionarios y estudiantes. Dentro de los resultados relacionados con el impacto que ha tenido la implementación de mecanismos de aseguramiento al interior de las universidades, el estudio destaca los siguientes: (IPSOS, 2010)

- La efectividad de la acreditación alcanza las diferentes áreas del quehacer institucional, y en diferentes niveles. Los efectos tienden a concentrarse en el fortalecimiento de la gestión, mientras que en las otras áreas los impactos son también evidentes pero más difíciles de expresar como mejoramiento directos sobre la calidad. El desarrollo de la gestión institucional constituye el primer y fundamental paso para la consolidación de la capacidad de autorregulación de las instituciones de educación superior.
- La acreditación institucional es percibida como un proceso formativo y fiscalizador necesario para el adecuado funcionamiento del sistema. Asimismo, se indica que la acreditación instaura una mayor preocupación por el aseguramiento de la calidad. No obstante lo anterior, se indica que los procesos generados han significado una sobrecarga de trabajo para la comunidad institucional en general, específicamente para quienes ocupan cargos directivos.
- A nivel de vinculación con el medio, la contribución de la acreditación institucional se limita a la creación de políticas e instancias formales de vinculación con el medio donde se perciben importantes cambios asociados al proceso.

- Para las otras áreas de acreditación, la mayor percepción de efectos se encuentra en el área de docencia de pregrado, expresados en mayores ofertas de carreras y programas, la instalación de una cultura evaluativa, el perfeccionamiento docente y el apoyo a la docencia, así como una mejora en el seguimiento de los egresados.
- El hecho de que el proceso de acreditación se genere a partir de una revisión interna, provoca efectos positivos al interior de las instituciones independiente de la evaluación obtenida en el proceso de acreditación (acreditada/no acreditada, años de acreditación, etc.) Así, esta segunda etapa de evaluación por parte de los agentes externos a la institución tiene su principal valor en la identificación de estándares y brechas en orden de asegurar una educación de calidad.
- Se estima que la autoevaluación y/o evaluación interna ha permitido sistematizar los aprendizajes de las organizaciones y en la mayor parte de las organizaciones se han generado planes permanentes de autoevaluación y progreso institucional, contribuyendo de esta forma en los procesos de planificación y sistematización de la información interna.

La acreditación como sistema estaría cumpliendo un importante rol a nivel de información pública aportando a la equidad social en el sistema de educación superior en tanto se convierte en un factor relevante para la construcción del prestigio de las instituciones de educación superior, ya sea reforzando su posición adquirida con el tiempo y basado en el reconocimiento que la sociedad ha otorgado o bien actuando como fuente para el reconocimiento y legitimidad social de las instituciones de educación superior.

2.9.2. Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

Existen otras iniciativas orientadas a identificar los efectos de los procesos de acreditación en los sistemas de educación superior. Un artículo publicado recientemente en la revista *Calidad en la Educación* (julio 2012), presentó los resultados de un estudio orientado a contribuir al mejoramiento en la gestión de las instituciones de educación superior del país, mediante la generación de conocimiento que resulte de utilidad para el aseguramiento de la calidad. Su objetivo principal fue identificar y caracterizar los factores asociados a la gestión institucional que favorecen dicha mejora, para luego precisar cómo su desarrollo, en el contexto del sistema nacional de aseguramiento de calidad y específicamente los procesos de acreditación institucional, se han expresado en acreditaciones por más tiempo. (Lemaitre, 2012).

Este estudio de carácter exploratorio consultó la opinión de los vicerrectores o encargados de los procesos de acreditación de 10 universidades chilenas, agrupadas en tres grupos considerando la evolución que cada institución ha tenido entre uno y otro proceso de acreditación institucional. Los resultados obtenidos de este estudio permiten concluir lo siguiente:

- Se identificó como uno de los cambios más visibles del proceso de acreditación institucional la instalación de unidades técnicas de apoyo a los procesos de acreditación. Si bien todas las instituciones encuestadas señalan la creación de estas oficinas como una fortaleza asociada a la gestión, en opinión de los autores del estudio, existen otros factores que intervendrían en la eficacia de estas unidades como la capacitación del personal técnico de apoyo y la voluntad política de las autoridades directivas para asignar presupuestos para el desarrollo de estas actividades.
- Otro factor determinante en la acreditación es la operacionalización de la misión de cada universidad en metas y objetivos verificables. Se puede inferir que en la medida que las instituciones pasan de una misión declarativa y/o genérica a una en la cual establecen claramente prioridades y mecanismos de verificación, se

generaría una mayor sintonía entre políticas y mecanismos internos y resultados obtenidos.

- Respecto la estructura organizacional, las instituciones consolidadas no reportan ajustes a sus estructuras, sino mas bien los cambios se relacionan con la gestión interna, pasando de una centralizada a una donde existen espacios de mayor participación y desconcentración en los procesos de tomas de decisiones estrategias, además de cambios en la gestión financiera y asignación de recursos. Se puede decir que los procesos de gestión han tendido a profesionalizarse y alinearse con los objetivos estratégicos definidos por las mismas instituciones.
- Todas las instituciones señalaron que existe un mayor grado de involucramiento de los actores internos (estudiantes y profesores), la diferencia parece estar en el grado en que estos actores participan en la gestión cotidiana de la institución. Mientras que en algunas instituciones se establecen mecanismos formales de participación y se incorporan las opiniones de los actores internos y externos en los procesos de toma de decisiones, en otras la participación se limita a la recolección de opinión de los académicos no existiendo ningún mecanismo para actores externos como egresados y empleadores.
- Respecto a la gestión de la docencia, los resultados de los procesos de acreditación parecen ser menos evidentes o tener un menor impacto. No obstante, existen aspectos que se podrían vincular con los procesos de acreditación, como la existencia de modelos educativos y/o curricular que se aplican sistemáticamente en todos los niveles institucionales, unido a la incorporación de mecanismos de aseguramiento de la calidad para sus programas, un mayor control sobre las políticas de docencia y cambios curriculares.
- Otro punto significativo, y que fue mencionado solamente en las instituciones categorizadas como consolidadas en el estudio, tiene relación con el financiamiento a de recursos. Según los autores, en este tipo de instituciones se percibe un incremento de recursos, el que podría estar vinculado con mejores

logros en la acreditación y una docencia más consolidada o con mejores resultados.

Para los autores este estudio permitió identificar la existencia de elementos comunes a las universidades que se encuentran en un mismo nivel de desarrollo institucional y diferente entre universidades con desarrollo incipiente y consolidado. (Lemaitre 2012). Este hecho podría indicar la existencia de una senda evolutiva en los procesos en los procesos de acreditación institucional: revisión de la misión, incorporación de procesos de planeación, operacionalización de sus misiones, incorporación de organismos formales y sistemáticos de evaluación, adopción de modelos de gestión de calidad interna en cada una de ellas, senda por la cual las instituciones parecen transitar, aunque a distintos ritmos.

2.9.3. El impacto del aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile.

Otro estudio que aporta información a este incipiente campo de estudio en Chile lo constituye la investigación desarrollada por Rodríguez y Pedraza (2011). Los autores analizaron, en una muestra de 20 universidades privadas chilenas que han participado en los procesos de acreditación, la relación entre los sistemas de aseguramiento de la calidad de las universidades y el servicio entregado por estas universidades a la comunidad, considerando la relación existente entre los años de acreditación de las universidades privadas y el índice de reclamos presentados contra éstas por los estudiantes.

De la información obtenida del estudio de Rodríguez y Pedraza algunos resultados relevantes son:

- Los resultados permitieron demostrar una relación existente entre la calidad del servicio y la calidad de aseguramiento de la calidad, reafirmando la importancia que tienen los procesos que aseguran y resguardan la calidad institucional de las universidades, permitiendo con eso que los usuarios tengan una buena percepción de la calidad de los servicios entregados.
- La calidad en la educación superior se manifiesta como un aspecto diferenciador entre las universidades, siendo un aspecto a considerar por los estudiantes para evaluar y decidir en qué institución universitaria estudiar.
- El aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior se transforma en un tema clave para resguardar la calidad del servicio y lograr de esta forma una buena percepción y satisfacción por parte de los usuarios de éstas.
- De igual manera, el fortalecimiento de estrategias y mecanismos que logren mejorar la percepción que tienen los clientes de la educación superior respecto a los servicios recibidos se convierte en un factor fundamental para asegurar los niveles de calidad de las instituciones de educación superior.

2.9.4. Efectos de la acreditación en las instituciones de educación superior en Chile.

Un estudio desarrollado por Fernández (2013), tuvo como propósitos indagar sobre los efectos que produce la acreditación en las instituciones de educación superior, evaluar el impacto que este proceso produce en la instituciones y/o sus postulantes, como también, el impacto que genera la acreditación en los grupos de interés.

El estudio de Fernández, se basó en el análisis de datos cuantitativos obtenidos de instituciones de educación superior que han optado por los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación como “*instrumentos diferenciadores para alcanzar metas de admisión, posicionando a estas instituciones dentro de las preferencias educacionales al momento de tomar la determinación donde estudiar una carrera profesional...*” (Fernández, 2007:107). El autor asume el valor pragmático de la acreditación para las instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales centros de formación técnica e instituciones de las fuerzas armadas), ya que este proceso produce a nivel de opinión pública un cambio en la percepción y la imagen que tienen, la acreditación actuaría como un aval de calidad generándose una suerte de homologación con las universidades tradicionales, ampliando las alternativas de elección para futuros estudiantes.

De los resultados obtenidos de este estudio, se citan a continuación, algunas conclusiones que permiten apreciar los efectos producidos por el proceso de acreditación institucional.

- La principal idea que tiene la acreditación en la educación superior es la reflexión del “como hace las cosas” y que cada institución debe generar un informe de autoevaluación donde dejan establecido cuáles son sus fortalezas y debilidades para entregar un servicio de educación de calidad, donde en muchos de los casos, principalmente, se generan planes de mejoras y que van de la mano de los proceso de mejoramiento continuo que adoptan las instituciones.

- Existen instituciones que han optado por la acreditación solo con el interés del beneficio económico que se puede obtener en virtud del cambio de imagen, demostrando al público que han incorporado procesos de mejoramiento continuo al interior de sus organizaciones pero buscan en realidad conseguir mejorar sus metas de admisión, más que por un interés real asociados a la idea de mejorar la calidad de la educación.
- La acreditación es reconocida como una política instalada para el aseguramiento de calidad, cuyos efectos son verificables en mayor o menor medida siendo más efectiva en aquellas instituciones que realmente adoptan medidas de autorregulación y donde los efectos de los procesos de mejoramiento continuo son la estimulación a la definición, formalización e implementación de políticas y mecanismos de aseguramiento de calidad demostrando que la acreditación es para quienes quieren implementarla.
- De la acreditación solo se debe esperar efectos positivos en las distintas áreas de la institución, en los procesos administrativos; un ordenamiento y determinación de nuevos sistemas, en lo académico; un mayor compromiso con la educación y en la imagen, esto puede verse reflejado en la mirada de la comunidad respecto de la institución, que finalmente se observa en los indicadores de admisión y en la cantidad de alumnos que escogen a instituciones acreditadas como sus futuras casas de estudio.
- Todo proceso de implementación de calidad produce un rechazo natural de las personas y organizaciones, pero cuando estos son correctamente socializados informando las ventajas reales que estos procesos aportarán al funcionamiento de la organización terminan siendo grandes herramientas para la toma de decisiones estratégicas que deban realizar las instituciones de educación superior, teniendo como único norte mejorar la educación en función de la calidad.

De la revisión de estos estudios y de las conclusiones presentadas, es posible establecer como hallazgo común a todas ellas la valoración y percepción positiva de la acreditación institucional, la que es percibida como una instancia formativa y fiscalizadora, cuyos efectos alcanzarían a las diferentes áreas del quehacer institucional y a los diferentes niveles de las instituciones de educación superior. Se identifica como uno de los cambios más visibles la instalación de unidades técnicas de apoyo, la evaluación diagnóstica para el mejoramiento de la calidad, la desconcentración de los procesos de toma de decisiones estratégicas, un incremento de recursos y una docencia más consolidada o con mejores resultados.

Los estudios también aportan como evidencia positivas de la acreditación la generación de planes de mejora, ajustes a las estructuras organizativas, cambios significativos en el ámbito organizacional, una mayor apertura a la participación académica, y una tendencia hacia la profesionalización de la gestión institucional (IPSOS, 2010; Rodríguez y Pedraza, 2011; Lemaitre, 2012; Fernández, 2013)

Respecto los efectos negativos de la acreditación institucional, de estos cuatro estudios solamente en uno se menciona el rechazo que produciría la implementación de estos procesos en las personas y organizaciones, principalmente por la desinformación que existiría sobre las ventajas que estos procesos aportaría.

En resumen, de los resultados de estos estudios se percibe ciertos consensos sobre el impacto del aseguramiento de la calidad en ciertas áreas. Sin embargo, es está claro cuán profundo y permanentes sean estos cambios, lo que dependerá en gran medida de la evolución del sistema.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de diseño

Según su diseño, este estudio corresponde a uno de tipo descriptivo, a través de él se indagó la incidencia del fenómeno ya enunciado, consultando a las diferentes fuentes relacionadas con éste para proporcionar una descripción amplia de los resultados en capítulos posteriores de este informe. Dentro de esta categoría, y de acuerdo a la clasificación presentada por Cea (2001: 102), el diseño de este estudio es seccional. Para Cea, los diseños seccionales se distinguen porque la recogida de información se lleva a cabo de una sola vez, aunque se incluyan circunstancias temporales diferentes.

Otra categorización dentro de la cual se puede clasificar este estudio corresponde a su carácter de diseño no experimental. Se observó el resultado de los procesos de acreditación tal cual son percibidos por académicos, alumnos y jefes o directores de carreras, sin intervenir ni manipular aquellas variables que generan esta percepción o valoración de los procesos.

Como plantea Bolívar, (citado por Rodríguez, 2006) dentro de las grandes plataformas conceptuales y epistemológicas de investigación, hoy se asume que lo que define a una investigación no es prioritariamente el método de técnicas o instrumentos empleados en la recogida y análisis de datos, sino, los supuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación y fines de la investigación.

En este estudio, la orientación predominante tiene un carácter descriptivo en la medida en que el objetivo general que se persigue es describir los resultados de procesos instituidos para evaluar la calidad de la educación que entregan los programas de pregrado en las universidades chilenas.

Por ello se optó por un modelo de investigación centrado en la recopilación de información a través de instrumentos cualitativos y cuantitativos que se complementan y permiten acceder a las evidencias con las que mejor se puede lograr los objetivos de este estudio.

3.2. Etapas de la investigación

Con el propósito de presentar las diferentes etapas en el desarrollo de este estudio en el orden cronológico en que se fueron sucediendo, se optó por presentar la información agrupada en tres etapas: inicial, empírica y final.

3.2.1. Etapa inicial

En esta etapa se fundamenta el problema, se busca y revisa la literatura pertinente para acotar la cobertura del estudio y se toma como fuente primaria para el diseño y construcción de los instrumentos para la obtención de la información, la extensa documentación elaborada por la Comisión Nacional de Acreditación para guiar los procesos de acreditación en los diferentes niveles. Además, en esta etapa se incluye el diseño y la elaboración de los instrumentos.

3.2.1.1. Análisis de documentos

Como procedimiento inicial al proceso de diseño, construcción, validación y administración de los instrumentos necesarios para la obtención de la información requerida, se comenzó con la revisión de las leyes, documentos y cartillas que reglamentan las funciones y procesos que desarrolla la Comisión Nacional de Acreditación, especialmente aquellos relacionados con los criterios y estándares para la evaluación de carreras profesionales definidas por la Comisión. Esta aproximación permitió conocer el cuerpo de leyes que reglamenta y estructura el funcionamiento de la entidad encargada de la administración de los procesos de certificación de la calidad de la educación superior en el país a nivel institucional y programático.

Esta revisión previa y estudio del tema consideró también la lectura del cuerpo legal que reglamenta la función de la CNA-Chile. Este cuerpo legal deriva en diferentes manuales que contienen los antecedentes generales del proceso de acreditación, los elementos que forman parte del proceso, el marco conceptual del proceso, los componentes, el proceso de autoevaluación, la visita de pares evaluadores, los patrones de evaluación, la información requerida para la evaluación y los juicios evaluativos. Esta

revisión de documentos permitió definir y acotar los alcances del estudio y diseñar un proceso enmarcado en los objetivos y propósitos definidos para la Comisión.

Los documentos que regulan los procesos de acreditación dirigidos por la CNA-Chile y que fueron consultados son los siguientes:

- Ley 20.129, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Promulgada el 23 octubre de 2006.
- Ley Orgánica Constitucional de Educación. Ley N° 190CE
- Criterios Generales de Evaluación para Carreras Profesionales.
- Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación de carreras y programas de pregrado.
- Manual de pares evaluadores.
- Etapas del proceso de autoevaluación de carrera
- Guía de formularios de acreditación.
- Encuestas para académicos, estudiantes, titulados y empleadores
- Criterios específicos de carreras.
- Principios, normas legales y de autorregulación aplicables al ejercicio del cargo de comisionado.

Estos documentos, manuales y cartillas orientan los procesos de auto evaluación y evaluación externa, estableciendo patrones de evaluación de acuerdo a diferentes áreas del desarrollo de una carrera, y fueron consultados para seleccionar las dimensiones y los criterios que se considerarían en el diseño de los instrumentos para la obtención de la información. (Cuestionarios y entrevistas)

El Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación, fue un documento relevante y vital en la fase de diseño y construcción de los instrumentos a través de los cuales se obtendría la información de las diferentes fuentes. Este manual contiene los 9 criterios y las 58 dimensiones que considera la CNA en su proceso de acreditación de la calidad de los programas académicos. (<http://www.cnachile.cl/>)

3.2.1.2. Componentes de la evaluación

La determinación de los componentes de evaluación se hizo sobre la base de definiciones provenientes de dos ámbitos: las conceptualizaciones de evaluación de programas y las dimensiones fijadas por la CNA-Chile para la acreditación de programas de pregrado. Respecto a la conceptualización de evaluación de programas, se consideró dos de las definiciones clásicas: la de Stufflebeam (1987), quien la define como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados, y la definición de Pérez Juste (1989), para quien la evaluación de programas corresponde al proceso sistemático diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa – valiosa, válida y fiable, orientado a validar la calidad de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto para el programa como del personal implicado, y de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

En relación a los criterios de acreditación de programas, los componentes son: perfil de egreso, condiciones de operación y capacidad de autorregulación. Además, se generó una cuarta dimensión, *impacto del proceso de acreditación en la carrera*. Esta se incorporó con el propósito de obtener información respecto a una dimensión que la propuesta de autoevaluación de la CNA-Chile no considera, pero que para este estudio era relevante determinar, como lo es el impacto que los procesos de acreditación han generado en la organización, el currículo, las condiciones de operación y a la autorregulación de las carreras consultadas.

En la siguiente tabla se presentan las cuatro dimensiones, los criterios en los se dividen las dimensiones y los aspectos a considerar en cada uno de los criterios. Las preguntas de los cuestionarios a profesores y estudiantes, así como las preguntas de la entrevista a los jefes o directores de carreras fueron elaboradas tomando como referencia las propuestas presentadas en el manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. (<http://www.cnachile.cl/>)

Tabla N° 9 Dimensiones, criterios y aspectos a considerar utilizados en la construcción de los instrumentos de recopilación de información.

Dimensión	Criterios	Aspecto a considerar
Perfil de egreso y resultados	Perfil de egreso	Coherencia del perfil
	Estructura curricular	Perfil de egreso en función de las competencias, habilidades, conocimientos y destrezas requeridas.
		Actividades de docencia directa, indirecta, orientación, práctica, actividades experimentales, etc.
		Mecanismos de evaluación del currículo y de ajuste de éste.
	Resultados del proceso de formación	Opiniones de egresados
		Formación continua de los egresados.
Vinculación con el medio	Mecanismos de vinculación con el medio.	
	Políticas de investigación.	
Condiciones de operación	Estructura organizacional, administrativa y financiera	Sistema de información sobre variables.
	Recursos humanos	Dotación de académicos técnicos y administrativos.
		Idoneidad y calificaciones de académicos técnicos y administrativos
		Mecanismos de evaluación y contratación.
		Mecanismos de participación académica.
	Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje	Definición de los criterios de admisión.
		Mecanismos de evaluación del logro estudiantil.
		Mecanismo de apoyo y asistencia a alumnos con dificultades académicas.
	Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza	Mecanismo de apoyo docente.
		Recursos para la enseñanza.
Infraestructura e instalaciones, cantidad y calidad.		
Capacidad de autorregulación	Propósitos	Mecanismos de adquisición, mantención y actualización de recursos.
		Declaración explícita de propósitos.
		Mecanismos de evaluación de los propósitos.
	Integridad	Metas y objetivos generales y específicos.
		Elementos de difusión pública e información.
		Mecanismos para la toma de decisiones.
		Reglamentación y normativas.
Valoración del proceso de acreditación en la carrera	Aportes del proceso de acreditación al desarrollo de la carrera	Equilibrio entre profesores alumnos y recursos para su operatividad y financiamiento.
		Cambios comprometidos derivados del proceso de autoevaluación.
		Impactos en los proceso de desarrollo curricular.
		Valoración de la comunidad educativa de los procesos de acreditación de la carrera.

3.2.1.3. Criterios de selección de aspectos a evaluar

Para el diseño y elaboración de los instrumentos se consideró la propuesta del modelo CNA contenido en manual citado en páginas previas, las tres dimensiones ya señaladas y los nueve criterios sugeridos, pero, del total de 58 aspectos que originalmente se presentan en el modelo, se seleccionaron solamente 27. Las consideraciones y justificaciones para reducir prácticamente al 50% los aspectos propuestos fueron las siguientes:

- Pertinencia de los criterios y aspectos con los objetivos del estudio. De entre ellos se seleccionó aquellos cuya información que recaban permitiera obtener información relevante para determinar los resultados de los procesos de acreditación.
- La inclusividad de algunos criterios. Se optó por considerar aquellos que permitieran concentrar información proveniente de diferentes aspectos.
- La extensión de los cuestionarios, considerando la voluntariedad de los encuestados y entrevistados para con este estudio y su autor.
- La confidencialidad de la información, cuyo manejo y difusión es restringida.

3.2.1.4. Diseño preliminar de los instrumentos

La propuesta inicial de cuestionarios y entrevista se elaboró sobre la base de los criterios y aspectos definidos previamente, y para la redacción de las preguntas se consideró la propuesta contenida en el Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación (CNA Chile, 2007).

La siguiente tabla presenta la matriz inicial que contiene las preguntas con la que se elaboró los cuestionarios preliminares a los estudiantes y profesores y las preguntas de la entrevista a los jefes de carrera.

3.2.1.5. Matriz para elaboración de cuestionarios.

A. Dimensión perfil de egreso y resultados:

Tabla N° 10 Matriz para elaboración de cuestionario

Dimensión	Aspecto a considerar	Jefe de Carrera (Preguntas entrevista)	Académicos (Preguntas en cuestionario)	Estudiantes (Preguntas en cuestionario)
Perfil egreso	Coherencia del perfil	¿Cómo se actualiza el perfil de egreso? ¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?	El perfil de egreso orienta los planes y programas de estudio de la carrera.	La formación profesional que he recibido es coherente con la declarada en el perfil de egreso.
Estructura curricular	Perfil de egreso en función de las competencias, habilidades, conocimientos y destrezas requeridas.	¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?	Los programas son consistentes con los principios y objetivos de la carrera y con la definición del perfil de egreso.	
	Actividades de docencia directa, indirecta, orientación, práctica, actividades experimentales, etc.		Se integran actividades teóricas y prácticas en el plan de estudio y en los programas.	Durante el desarrollo de las clases y cursos se integran actividades teóricas y prácticas.
	Mecanismos de evaluación del currículo y de ajuste de éste	¿Existen mecanismos o instancias para revisar y evaluar el currículo de la carrera? ¿Cuáles?		

Tabla N° 10 Matriz para elaboración de cuestionario (continuación)

Dimensión	Aspecto a considerar	Jefe de Carrera (Preguntas entrevista)	Académicos (Preguntas en cuestionario)	Estudiantes (Preguntas en cuestionario)
Resultados del proceso de formación	Opiniones de egresados	¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?		
	Formación continua de los egresados	Existen actividades de actualización y formación continua de los egresados? ¿Cuáles?		
Vinculación con el medio	Mecanismos de vinculación con el medio	¿Existen las estructuras organizativas para asegurar que el personal docente se encuentre en contacto con el desarrollo del medio profesional y disciplinario del medio? ¿Cuáles?	Existen en la carrera mecanismos que nos aseguran contacto con el desarrollo del medio profesional en el que se emplearán nuestros alumnos	Existen instancias que nos permiten vinculación con el medio profesional en el que nos desarrollaremos.
	Políticas de investigación	¿Existen políticas de investigación que apoyan el desarrollo en la carrera? ¿Cuáles?	Los propósitos de la carrera están claramente definidos en materias de investigación, actualización y extensión.	

B. Dimensión condiciones de operación:

Dimensión	Aspecto a considerar	Jefe de Carrera	Académicos	Estudiantes
Estructura organizacional, administrativa y financiera	Sistema de información sobre variables institucionales	¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?	Existen mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces para la coordinación de directivos, académicos y alumnos.	Existen mecanismos y sistemas de información eficaces para la comunicación de materias institucionales.
Recursos humanos	Dotación de académicos, técnicos y administrativos	¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?	La dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio.	La dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio.
	Idoneidad y calificaciones de académicos, técnicos y administrativos	¿Qué procedimientos existen para determinar la calidad docente e idoneidad de los académicos?		Los académicos de la carrera tienen las competencias profesionales que ameritan su participación en el programa.
	Mecanismos de evaluación y perfeccionamiento	¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?	En la carrera se dan las instancias y actividades para el perfeccionamiento pedagógico.	
	Mecanismos de selección y contratación	¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?		

	Mecanismos de participación académica	¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?	Existen instancias que permiten conocer el grado de satisfacción de los académicos con las condiciones de trabajo, el plan de estudio, los recursos docentes y otros aspectos relacionados con nuestro quehacer.	Existen en la carrera las instancias que permiten conocer nuestro grado de satisfacción respecto de los profesores y personal que trabaja en ésta.
Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje	Definición de los criterios de admisión		Los criterios de admisión son adecuados para garantizar que los estudiantes que ingresan a la carrera tienen alta probabilidad de titularse en plazos razonables.	La carrera se hace cargo de las condiciones de entrada de quienes ingresamos a la carrera.
	Mecanismos de evaluación del logro estudiantil	¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?		
	Mecanismos de apoyo y asistencia a alumnos con dificultades académicas			En la carrera existen mecanismos de apoyo académico, compensación y orientación para los estudiantes que presentan dificultades académicas.
	Mecanismos de apoyo docente		Existen en la carrera mecanismos para incorporar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje.	

Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.	Recursos para la enseñanza	¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?	La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados	La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados
	Infraestructura e instalaciones, cantidad y calidad.		La infraestructura, las instalaciones y los recursos educativos son suficientes para desarrollar los procesos educativos.	La infraestructura, las instalaciones y los recursos educativos en la carrera son suficientes para desarrollar los procesos educativos.
	Mecanismos de adquisición, mantención y actualización de recursos	¿Existe un plan de desarrollo de la infraestructura y de los recursos para la enseñanza?		

C. Dimensión capacidad de autorregulación

Dimensión	Aspecto a considerar	Jefe de Carrera	Académicos	Estudiantes
Propósitos	Declaración explícita de propósitos	¿Existe una formulación explícita de los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?	Los propósitos de la carrera han sido adecuadamente expresados en forma de metas y objetivos verificables Los propósitos son coherentes con la misión y proyecto de la universidad.	Conozco los propósitos de la carrera, su misión y proyecto.
	Mecanismos de evaluación de los propósitos	¿Existen mecanismos para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?		
	Metas y objetivos generales y específicos		En la carrera se han formulado explícitamente los propósitos de tal manera que éstos permiten establecer las metas y los objetivos.	
Integridad	Elementos de difusión pública e información			La información entregada contempla los principales aspectos relacionados con el quehacer de la carrera (propósitos, recursos, duración de la carrera, condiciones de enseñanza, reglamentos de admisión, titulación, servicios y ayudas estudiantiles)

				La información relativa a los resultados de los procesos académicos está registrada adecuadamente y es accesible para nuestra consulta
	Mecanismos para la toma de decisiones	¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?	Existen las estructuras organizativas adecuadas y conocidas por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones.	Existen las estructuras organizativas adecuadas y conocidas por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones.
	Reglamentaciones y normativas		La carrera perfecciona permanentemente las reglamentaciones y normativas internas de manera que los procesos de toma de decisiones sean conocidas y debidamente aplicadas.	Nuestros derechos y deberes se encuentran debidamente reglamentados.
	Equilibrio entre profesores alumnos y recursos para su operatividad y funcionamiento.	Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto	Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento.	Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento.

D. Dimensión valoración del proceso en la carrera

Dimensión	Aspecto a considerar	Jefe de Carrera	Profesores	Alumnos
Aportes del proceso de acreditación	Cambios comprometidos derivados del proceso de autoevaluación	¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?	Estamos desarrollando los desafíos y tareas que asumimos como resultado del último proceso de acreditación.	
	Impacto en los procesos de desarrollo curricular tras los procesos de acreditación.	¿Qué cambios o innovaciones se han producido como resultado del último proceso de acreditación?	El último proceso de autoevaluación generó la introducción de cambios favorables a la calidad de la formación profesional de los alumnos de la carrera.	El proceso de acreditación genera mejor calidad en los procesos de formación de profesionales.
	Valoración de la comunidad educativa de los procesos de acreditación de la carrera.	¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación?	La participación de la carrera en el proceso de acreditación introduce calidad en los procesos formativos.	La carrera debiera participar continuamente en los procesos de acreditación que desarrolla la CNA.
	Creación de organismos internos de control y desarrollo de carácter permanente	¿Qué organismos de carácter permanentes se han creado en la carrera como producto del proceso de autoevaluación?	El último proceso de acreditación generó la creación de organismos de carácter permanente que favorecen la calidad de la formación de los alumnos	Existen en la carrera organismos permanentes de control y desarrollo de la calidad de la formación profesional que recibimos
	Impacto en la calidad de la formación profesional	¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?	La participación de la carrera en los procesos de acreditación ha sido favorable para su desarrollo.	Tengo evidencias de cambios que se han producido en la carrera desde el último proceso de acreditación

3.2.2. Etapa empírica

Durante esta etapa se sometió los instrumentos a revisión por parte de los expertos para validarlos y proceder a elaborar la versión definitiva. Para ello, se contactó a 16 jueces, teniendo como criterio de selección su desempeño profesional, su experiencia pedagógica y su participación en procesos de acreditación.

3.2.2.1. Validación de los instrumentos

Para la validación de los instrumentos se consideró, además de la participación del profesor director de este estudio y la participación de diferentes académicos relacionados de manera directa con los procesos de acreditación de la educación superior en Chile. Para ello, se consultó a dos subdirectoras académicas, cinco jefes de carreras acreditadas, nueve académicos de diferentes universidades que han participado en más de un proceso de acreditación. De ellos, cuatro académicos participan como pares evaluadores de agencias acreditadoras, dos académicos son encargados de conducir procesos de acreditación institucional y de programas académicos en sus respectivas universidades e instituciones.

El siguiente cuadro presenta la nómina de los jueces consultados con su respectivo cargo, la institución para la cual trabajan y el o los cuestionarios validados por cada uno de ellos.

Tabla N° 11 Jueces consultados para validación de instrumentos

N°	Sexo	Institución	Cargo	Cuestionario validado		
				Profes	Estud	Jefes C.
1	F	Universidad Metropolitana	Académica	X	X	
2	F	Universidad Metropolitana	Jefa de Carrera	X	X	X
3	F	Universidad Andrés Bello	Coordinadora Carrera			X
4	M	Universidad Andrés Bello	Jefe de carrera			X
5	F	Universidad de Talca	Académica	X	X	
6	F	Universidad de Santiago	Jefa de carrera			X
7	F	Universidad Autónoma	Subdirectora Académica	X	X	X
8	F	Universidad del Pacífico	Directora Docente			X
9	F	Universidad de Los Andes	Académica	X	X	
10	M	Universidad Arturo Prat	Jefe de Carrera			X
11	M	Universidad Católica de Ch	Subdirector Académico			X
12	F	Universidad Católica de Ch	Académica	X	X	
13	F	Universidad de Santiago	Académica	X	X	
14	F	Universidad de Santiago	Académica	X	X	
15	F	Universidad de Santiago	Académica	X	X	
16	F	Universidad Diego Portales	Académico	X	X	

Los instrumentos diseñados inicialmente para la recopilación de información, fueron presentados a los evaluadores para obtener su opinión como experto en las materias consultadas. Estos expertos debieron revisar los cuestionarios entregados para emitir un juicio respecto la *congruencia, objetividad, redacción y adecuación* de cada una de las preguntas o afirmaciones que componen los cuestionarios. Para Hidalgo (2011), los criterios de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en investigaciones de tipo cualitativo, otorgan a estos la exactitud y consistencia necesaria para efectuar las generalizaciones de los hallazgos, derivados del análisis de las variables en estudio.

Esta fase de aseguramiento de la calidad técnica del cuestionario consideró determinar la *confiabilidad interna* (nivel de consenso entre los diferentes expertos consultados), la *confiabilidad externa* (los expertos llegan a los mismos resultados después de evaluar el cuestionario), además de la *validez*, determinado por la construcción de las preguntas y su relación con la dimensión y el objetivo de estas.

En anexo 9 se presenta los resultados de esta fase, la opinión de los expertos consultados se expresa en los números que ellos asignaron a cada una de los criterios que se solicitó evaluar para cada una de las preguntas o afirmaciones presentadas.

Los jueces emitieron los siguientes comentarios, los que fueron tomados en cuenta para ajustar los cuestionarios.

Tabla N° 12 Opiniones y comentarios de los jueces consultados

Experto	Comentarios
1	<i>En varias preguntas utilizas la palabra adecuado, sugiero eliminarla o cambiarla por un calificativo más específico, que realmente defina el concepto que se quiere preguntar. (M.A.) En la escala no está la alternativa intermedia que permita responder que no se está de acuerdo ni en desacuerdo.</i>
2	<i>- Sexto no sé si el cuestionario será aplicado a académicos de distinto rango, me refiero a que la percepción que tiene un académico por hora acerca de ciertos aspectos relacionados con la acreditación no es la misma que la que tiene un académico de jornada. Por ejemplo si pensamos solo en el perfeccionamiento (pregunta 8) lo más probable es que un académico de jornada completa considere que sí se dan las instancias; en cambio un profe por horas puede considerar que pese a que estas existen, él no tiene acceso ya sea por tiempo (horarios), dinero, permisos en la U. u otros factores.</i>
3	<i>- Preg. 6 Lo más probable es que existan mecanismos de com. e información pero es visto que , muchas veces, estos no son eficaces. Además generalmente apuntan a lo administrativo y organizacional pero no a lo financiero. Tal vez se puede hacer la pregunta en forma más directa. Por ej. Los mecanismos existentes.... Son eficaces?</i>
4	<i>- ¿Qué es un plazo razonable? Preg. 10 - Preg. 17 Yo creo que hay 2 preg. En una puesto que los procedimientos pueden ser conocidos pero no necesariamente adecuados.</i>
5	<i>Preg. 19: yo creo que es mejor sacar la palabra "adecuado". La palabra "equilibrio" ya supone la idea de adecuación. Lo otro es preguntar si existe concordancia entre</i>
6	<i>Cuestionario jefes de carrera. Pregunta 6 Propongo "Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles? Pregunta 10. ¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño de los docentes? Pregunta 23. El proceso no es realizado por la CNA. Es realizado por ellos con los criterios de la CNA.</i>
7	<i>Preg 24 Pienso que esta última pregunta es algo vaga o se parece mucho a la 21. Quizá se podrían detallar otros aspectos en que ha mejorado la carrera aparte del curricular.</i>
8	<i>Preg 1. La formación profesional que he recibido es coherente con la declarada en el perfil de egreso. Puede ser que no lo sepan Preg. 2. Durante el desarrollo de las clases se integran actividades teóricas y prácticas. La combinación puede ser a lo largo de todo el curso.</i>

Preg. 3 Existen instancias que nos permiten vinculación con el medio profesional en el que nos desarrollaremos. Tal vez no se sabe dónde pueden ir a trabajar finalmente ...

Preg. 4. En la carrera existen adecuadas instancias de apoyo, participación y consultas para tomar decisiones. Convendría explicitar en qué participan los alumnos

Preg. 5 Existen mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces para la coordinación de directivos, académicos y alumnos. La cuestión no se centra en la información.

Preg. 9 El proceso de enseñanza se hace cargo de las condiciones de entrada de quienes ingresamos a la carrera. El redactado es confuso

Preg. 18 Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento. Coincide en gran medida con la 12

Preg. 7 ¿Existen mecanismos para asegurar que el personal docente se encuentre en contacto con el desarrollo del medio profesional y disciplinario del medio? ¿Cuáles? La palabra mecanismos me resulta poco clara en todos los cuestionarios

Preg. 9 En la carrera se dan las instancias y actividades para el perfeccionamiento pedagógico. Se mezclan cosas diversas.

Una vez obtenida la información de los expertos consultados se procedió a reestructurar los cuestionarios y diseñar su formato de presentación. Previo a su administración se procedió a su validación experimental aplicándolo a un reducido grupo de tres profesores y nueve estudiantes universitarios con idéntico perfil del definido para la muestra. El cuestionario fue igualmente validado entrevistando a un jefe de carrera de la Universidad de Valparaíso.

3.2.2.2. Instrumentos definitivos para la recolección de datos

Con la relativa certeza de haber obtenido la información necesaria para diseñar los instrumentos definitivos, se procedió a la construcción de los cuestionarios para académicos y estudiantes y la entrevista a los jefes o directores de carreras.

Los cuestionarios y entrevistas se presentan a continuación agrupados en categorías cualitativa y cuantitativa, en atención a que los primeros proveerían información que serviría para el análisis estadístico de la información y la siguiente permitiría obtener la percepción del proceso de acreditación y el impacto de este traducido en los cambios, transformaciones y procesos instalados en las unidades tras haber sido acreditadas.

3.2.2.2.1. Herramientas cuantitativas

- a. Un cuestionario para los profesores con 24 afirmaciones de respuesta cerrada que incluía consultas sobre 11 dimensiones definidas y 24 de los 26 criterios seleccionados. En ella, los profesores debían marcar la alternativa que mejor representaba su opinión respecto los temas consultados, manifestándose “*totalmente de acuerdo*”, “*de acuerdo*”, “*en desacuerdo*” y “*totalmente en desacuerdo*”

Con el propósito de obtener de los encuestados una opinión favorable o desfavorable, de acuerdo o desacuerdo, respecto las materias consultadas en este estudio, se procedió arbitrariamente a excluir de la escala de valoración el nivel central que hubiese ofrecido a los encuestados expresar la opinión “*ni de acuerdo, ni en desacuerdo*”.

Las respuestas obtenidas a través de esta escala con cuatro alternativas de respuestas permitieron agrupar las opiniones o percepciones de los encuestados en dos dimensiones; *de acuerdo* (totalmente o parcialmente) y *en*

desacuerdo (parcial o totalmente) y presentar los resultados en términos dicotómicos.

- b. Una encuesta para los estudiantes con 21 afirmaciones de respuestas cerradas que incluyó consultas sobre las 11 dimensiones de los 26 aspectos que se consideró consultar.

Al igual que en el cuestionario a los profesores, se presentó a los estudiantes solamente cuatro alternativas de respuestas, considerando los mismos criterios citados para justificar tal decisión.

3.2.2.2.2. Herramienta cualitativa

- a. Una entrevista de 24 preguntas sobre las 11 dimensiones y 22 criterios al jefe o director de la carrera.
- b. La entrevista a los jefes o directores de carreras estuvo estructurada de 24 preguntas abiertas, dirigidas a obtener opiniones de las autoridades de cada carrera que permitiera caracterizar las percepciones de cambios producidos en las unidades académicas de acuerdo a una percepción temporal antes/después de los procesos de acreditación en sus carreras, como consecuencia de la participación en el o los proceso de acreditación. La entrevista se estructuró en las cuatro dimensiones mencionadas en páginas anteriores, las tres primeras abordan los componentes de la organización en la que se producen los cambios y la cuarta dimensión identifica y dimensiona los cambios producidos a la organización y los impactos al desarrollo de la carrera.

3.2.2.3. Tabla de especificaciones

El siguiente cuadro corresponde a la tabla de especificaciones de los instrumentos diseñados y aplicados a las tres categorías consultadas. Los números corresponden a las preguntas o afirmaciones en los respectivos cuestionarios.

Tabla N° 13 Tabla de especificaciones

Dimensión	Criterios	Aspecto a considerar	Cuestionario jefes de carrera	Cuestionario profesores	Cuestionario estudiantes	
Perfil de egreso y resultados	Perfil egreso	Coherencia del perfil	1, 2	1	1.	
	Estructura curricular	Perfil de egreso en función de las competencias, habilidades, conocimientos y destrezas requeridas.	3	2		
		Actividades de docencia directa, indirecta, orientación, práctica, actividades experimentales, etc.		3	2.	
	Resultados del proceso de formación	Opiniones de egresados	4			
		Formación continua de los egresados.	5			
	Vinculación con el medio	Mecanismos de vinculación con el medio	6	4	3.	
		Políticas de investigación	7	5		
Condiciones de operación	Estructura organizacional y financiera.	Sistema de información sobre variables institucionales	8	6	4	
	Recursos humanos	Dotación de académicos, técnicos y administrativos	9	7	5	
		Idoneidad y calificaciones de académicos, técnicos y administrativos	10		6	
		Mecanismos de evaluación y perfeccionamiento	11	8		
		Mecanismos de selección y contratación	12			
		Mecanismos de participación académica.	13	9	7	
	Efectividad del procesos de enseñanza aprendizaje	Definición de los criterios de admisión			10	8
		Mecanismos de evaluación del logro estudiantil	14			
		Mecanismos de apoyo y asistencia a alumnos con dificultades académicas				9
		Mecanismos de apoyo docente			11	

	Infraestructura , apoyo técnico y recursos para la enseñanza	Recursos para la enseñanza	15	12	
		Infraestructura e instalaciones, cantidad y calidad.		13	
Capacidad de autorregulación	Propósitos	Declaración explícita de propósitos	16	14, 15	12
		Mecanismos de evaluación de propósitos	17		
		Metas y objetivos generales y específicos		16	
	Integridad	Elementos de difusión pública e información			13, 14
		Mecanismos para la toma de decisiones	18	17	15
		Reglamentos y normativas		18	16
		Equilibrio entre profesores, alumnos y recursos para su operatividad y funcionamiento	19	19	17
Impacto del proceso de acreditación	Aportes del proceso de acreditación al desarrollo de la carrera	Cambios comprometidos derivados del proceso de autoevaluación.	20	20	
		Impactos en los procesos de desarrollo curricular tras los procesos de acreditación	21	21	18
		Valoración de la comunidad educativa de los procesos de acreditación	22	22	19
		Creación de organismos internos de control y desarrollo de carácter permanente	23	23	20
		Impacto en la calidad de la formación profesional	24	24	21

3.2.3. Etapa final

En esta etapa se realiza el análisis, la discusión e interpretación de los datos. En esta fase se presentan los métodos de nivel teórico, materializado en el informe final presentado como tesis, y el deductivo, sobre la base del análisis y la síntesis, posibilitando las conclusiones. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

La tabla siguiente muestra las tres fases de la investigación.

Tabla N° 14 Fases de la investigación (Adaptado de López, S, 2006)

Etapas	Fases e Instrumentos	Fuentes y Datos
1. Inicial	Revisión bibliográfica Análisis de documentos Elaboración de cuestionarios	Documentos CNA Chile para los procesos de acreditación. Ley 20129, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
2. Ejecución	Validación de cuestionarios Aplicación de cuestionarios a una pequeña muestra.	Juicios de expertos Información cualitativa y cuantitativa obtenida de los jueces
3. Final	Análisis de los resultados obtenidos Determinación de los impactos producidos por los procesos de acreditación en las carreras.	Entrevistas a jefes de carrera. SPSS

3.2.3.1. Universo y muestra

La muestra de universidades y programas académicos o carreras para este estudio correspondió a un universo de 59 universidades y a 762 programas de pre grado acreditados hasta el momento del inicio de este estudio por la CNA. La muestra se obtuvo mediante un procedimiento no probabilístico de selección. Para Hernández y Fernández (2010), las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal, como el que se utilizó en este estudio.

En la elección de las tres universidades privadas y tres estatales, dentro del universo nacional, se consideró los siguientes criterios:

- a. La proximidad geográfica de las universidades con respecto a la región de residencia del investigador, estableciéndose que estas estuviesen ubicadas en las regiones cuarta, quinta, sexta y metropolitana.
- b. La aceptación de las autoridades de universidades en estas regiones para participar en este proceso. Respuesta que se obtendría de la aceptación a la invitación hecha a través de una carta dirigida a vice rectores académicos y vice rectores de acreditación en las universidades. (Anexo 2)
- c. Respecto la representatividad de las universidades privadas, se consideró como criterio de selección el reconocimiento obtenido a través del mecanismo de licenciamiento, la acreditación institucional y los años de funcionamiento como institución autónoma.
- d. En el caso de las universidades públicas se consideró los criterios a y b, ya que todas ellas están acreditadas institucionalmente.

Una vez obtenido el compromiso de participación de tres universidades estatales, (dos obtenidas mediante vínculos y contactos laborales y profesionales y una a través de la aceptación a la invitación hecha) y de las tres universidades privadas (una por corresponder a la institución donde se desempeña profesionalmente el autor de esta

investigación y a través de la aceptación a la solicitud de participación), se procedió a seleccionar de manera aleatoria, en conjunto con el vicerrector académico o vicerrector de acreditación, las tres carreras de entre todas las acreditadas en cada una de las universidades.

Para la selección de los profesores que responderían las encuestas se solicitó a los jefes o directores de carrera seleccionar, de manera no aleatoria, a diez profesores del programa que cumplieren con los siguientes requisitos: 3 años mínimos de docencia en la carrera y haber participado en procesos de acreditación de la carrera.

Para la selección de la muestra de estudiantes se consideró que estos estuviesen cursando niveles superiores en la carrera y que durante sus años de estudio la carrera hubiese participado en un proceso de acreditación.

3.2.3.1.1. Segmentos considerados:

- a. **Académicos:** 170 académicos de carreras de pedagogías acreditadas que han participado en al menos un proceso de acreditación de la respectiva carrera o unidad y que además se han desempeñado profesionalmente durante los tres últimos años en la institución.
- b. **Estudiantes:** 397 estudiantes que al momento de la aplicación de la encuesta se encontraban cursando los últimos niveles en sus respectivas carreras.
- c. **Autoridades:** 16 jefes de carrera y 2 coordinadores de los procesos de acreditación en 2 universidades privadas. La selección de estas autoridades radica en la riqueza y utilidad de la información que ellos aportaron, por ser los encargados de administrar los programas académicos en sus carreras y haber conducido los últimos procesos de autoevaluación y acreditación de sus carreras. La participación de los 2 coordinadores fue propuesta por dos jefes de carreras, quienes, al momento de la obtención de la información, habían asumido recientemente la jefatura de las carreras y desconocían algunos aspectos del último proceso de acreditación.

Cuadro N° 10 Cantidad de profesores y estudiantes que respondieron las encuestas.

Universidad	Carrera	Profesores	Estudiantes
De La Serena	Pedagogía en Inglés	10	20
	Pedagogía en Castellano	10	20
	Pedagogía Educ. Diferencial	10	20
De Valparaíso	Auditoría	10	23
	Administración Pública	10	20
	Pedagogía en Matemáticas	10	15
De Santiago	Pedagogía en Inglés	10	18
	Pedagogía en Castellano	10	23
	Traducción Inglés - Japonés	12	21
Cardenal Silva Henríquez	Trabajo Social	7	23
	Pedagogía. en Educación Física	10	27
	Educación Artística	8	23
San Sebastián	Pedagogía en Educación Física	9	38
	Pedagogía en Inglés	6	20
	Odontología	10	14
Bernardo O'Higgins	Pedagogía en Inglés	10	20
	Pedagogía en Educación Física	10	20
	Pedagogía en Historia y Geografía	8	22
Total		170	397

El cuadro N°10 muestra la clasificación de las universidades entre universidades con aportes del Estado y universidades privadas, además de las respectivas carreras consultadas en cada una de ellas.

En el siguiente cuadro se presenta información relevante sobre cada una de las universidades, destacándose el año de fundación de cada universidad, la ciudad donde se ubica la sede central, el lugar que ocupa cada una de ellas en el ranking nacional, la clasificación según la categorización de Torres y Zenteno presentada en páginas anteriores, la cantidad de estudiantes y la cantidad de profesores según fuentes consultadas.

Cuadro N° 11 Universidades y carreras participantes en el estudio

Universidades con aportes del Estado			Universidades Privadas		
Universidad de Santiago	Universidad de La Serena	Universidad de Valparaíso	Universidad Cardenal Silva Henríquez	Universidad Bernardo O'Higgins	Universidad San Sebastián
Pedagogía en Inglés	Pedagogía en Inglés	Pedagogía en Matemáticas	Licenciatura en Trabajo Social	Pedagogía en Educación Física	Pedagogía en Educación Física
Pedagogía en Castellano	Pedagogía en Castellano	Auditoría	Licenciatura en Artes	Pedagogía en Inglés	Pedagogía en Inglés
Licenciatura en Traducción	Pedagogía en Educación Diferencial	Administración Pública	Pedagogía en Educación Física	Pedagogía en Historia	Odontología

Cuadro N° 12 Descripción de universidades participantes

Universidad	Fundación	Sede central	Ranking Nacional *	Clasificación **	Estudiantes *	Profesores *
Universidad de Santiago de Chile (USACH)	1842	Santiago	3	Selectiva de investigación	20.022	1.846
Universidad de La Serena (ULS)	1981	La Serena	23	Docente selectiva	7.501	599
Universidad de Valparaíso (UV)	1985	Valparaíso	16	Con Investigación selectiva	8.090	546
Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)	1990	Santiago	35	Docente no selectiva de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto	5.241	485

Cuadro N° 12 Descripción de universidades participantes (continuación)

Universidad	Fundación	Sede central	Ranking Nacional *	Clasificación **	Estudiantes *	Profesores *
Universidad Bernardo O'Higgins (UBO)	1990	Santiago	49	Docente no selectiva de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto	4.335	435
Universidad San Sebastián (USS)	1990	Santiago	32	Docente no selectiva de tamaño mayor	21.571	2.279

• Fuente: América Economía 2013.

** Clasificación según Torres R. y Zenteno E. (2011)

El siguiente cuadro presenta las universidades agrupadas según su dependencia administrativa, las carreras participantes y los nombres de los respectivos jefes de carreras.

Cuadro N° 13 Nómina de jefes de carrera entrevistados

Régimen	Universidad	Carrera	Entrevistado
Estatal	Universidad de Santiago de Chile	Pedagogía en Inglés	Sr. Manuel Santibáñez Z.
		Pedagogía en Castellano	Sr. Fernando Ruedas C.
		Traducción Inglés-japonés	Sr. Edinson Muñoz A
	Universidad de La Serena	Pedagogía en Inglés	Sra. Berta San Martín U.
		Pedagogía en Castellano	Sr. Luis Aguirre C.
		Pedagogía en Educación Diferencial	Sr. Carlos Gil S
	Universidad de Valparaíso	Pedagogía en Matemáticas	Sr. Miguel Cerda D.
		Auditoría	Sr. Iván Cubillos G.
		Administración Pública	Sr. Jaime Rubina B.

Cuadro N° 13 Nómina de jefes de carrera entrevistados (Continuación)

Régimen	Universidad	Carrera	Entrevistado
Privadas	Universidad Cardenal Silva Henríquez	Licenciatura en Trabajo Social	Sra. Ruth Lizana I.
		Licenciatura en Artes	Sr. José Albucó C.
		Pedagogía en Educación Física	Sr. Patricio Lourido R.
	Universidad Bernardo O'Higgins	Pedagogía en Educación Física	Sr. José Cortés O.
		Pedagogía en Inglés	Sr. Ulises Sánchez P.
		Pedagogía en Historia y Geografía	Sr. Francisco Ocaranza A.
	Universidad San Sebastián	Pedagogía en Educación Física	Sra. María T. Ferrufino K.
		Pedagogía en Inglés	Sra. Virginia Pichilaf D.
		Odontología	Sr. Sergio Castro A.

Los siguientes cuadros aportan más información sobre las universidades participantes respecto las situaciones de acreditación en las áreas obligatorias y electivas de acreditación y la vigencia de la última acreditación institucional.

También se presenta el estado actual de acreditación de las carreras consultadas, su período de vigencia y el nombre de la agencia de acreditación.

Cuadro N° 14 Información de acreditación institucional y de pregrado
universidades privadas

a. Universidades Privadas

Acreditación Institucional									
Institución	Áreas Obligatorias		Áreas Electivas			Estado de acreditación	Vigencia		Número de años
	Gestión Institucional	Docencia Pregrado	Investigación	Vinculación con el medio	Docencia de postgrado		Desde	Hasta	
Universidad Bernardo O'Higgins	Si	Si	No	No	No	Acreditada	10-07-2013	10-07-2015	2
Acreditación de Pregrado									
Carrera	Estado de Acreditación	Desde	Hasta	N° Años	Agencia Acreditadora				
Pedagogía en Educación Física	Acreditada	22 – 12 -2011	22- - 12 - 2013	3	AcreditAcción				
Pedagogía en Historia y Geografía	Acreditada	07 – 12 – 2012	07 – 12 - 2015	3	AcreditAcción				
Pedagogía en Inglés	Acreditada	07 – 12- 2012	07 – 12 - 2015	3	AcreditAcción				

Acreditación Institucional									
Institución	Áreas Obligatorias		Áreas Electivas			Estado de acreditación	Vigencia		Número de años
	Gestión Institucional	Docencia Pregrado	Investigación	Vinculación con el medio	Docencia de postgrado		Desde	Hasta	
Universidad Católica Silva Henríquez	Si	Si	No	No	No	Acreditada	28-11-2012	28-11-2016	4
Acreditación de Pregrado									
Carrera	Estado de Acreditación	Desde	Hasta	N° Años	Agencia Acreditadora				
Trabajo Social	Acreditada	24 – 11 – 2010	24 – 11 - 2014	4	AcreditAcción				
Pedagogía en Educación Física	Acreditada	17 – 01 – 2011	17 – 01 - 2016	5	AcreditAcción				
Pedagogía en Educación Artística	Acreditada	20 – 11 – 2012	20 – 11 - 2017	5	Acreditadora de Chile AC				

Acreditación Institucional									
Institución	Áreas Obligatorias		Áreas Electivas			Estado de acreditación	Vigencia		Número de años
	Gestión Institucional	Docencia Pregrado	Investigación	Vinculación con el medio	Docencia de postgrado		Desde	Hasta	
Universidad San Sebastián	Si	Si	No	No	No	Acreditada	12-09-2012	12-09-2016	4
Acreditación de Pregrado									
Carrera	Estado de Acreditación	Desde	Hasta	Nº Años	Agencia Acreditadora				
Pedagogía en Inglés	Acreditada	03 – 09 – 2010	03 – 09 - 2015	5	AcreditAcción				
Pedagogía en Educación Física	Acreditada	03 – 09 – 2010	03 – 09 - 2014	4	AcreditAcción				
Odontología	Acreditada	27 – 12- 2012	27 – 12 - 2015	3	AACS				

b. Universidades Estatales

Cuadro N° 15 Información de acreditación institucional y de pregrado, universidades públicas

Acreditación Institucional									
Institución	Áreas Obligatorias		Áreas Electivas			Estado de acreditación	Vigencia		Número de años
	Gestión Institucional	Docencia Pregrado	Investigación	Vinculación con el medio	Docencia de postgrado		Desde	Hasta	
Universidad de La Serena	Si	Si	No	Si	No	Acreditada	19-12-2012	19-12-2016	4
Acreditación de Pregrado									
Carrera	Estado de Acreditación	Desde	Hasta	Nº Años	Agencia Acreditadora				
Pedagogía en Inglés	Acreditada	26 – 01 – 2011	26 – 01 - 2016	5	AcreditAcción				
Pedagogía en Castellano y Filosofía	Acreditada	26 – 06 – 2013	26 – 06 - 2017	4	Qualitas				
Pedagogía en Educación Diferencial	Acreditada	19 – 03 – 2010	19 – 03 - 2016	5	AcreditAcción				

Acreditación Institucional									
Institución	Áreas Obligatorias		Áreas Electivas			Estado de acreditación	Vigencia		Número de años
	Gestión Institucional	Docencia Pregrado	Investigación	Vinculación con el medio	Docencia de postgrado		Desde	Hasta	
Universidad de Santiago	Si	Si	Si	Si	Si	Acreditada	01-10-2008	01-10-2014	6
Acreditación de Pregrado									
Carrera	Estado de Acreditación	Desde	Hasta	Nº Años	Agencia Acreditadora				
Pedagogía en Castellano	Acreditada	13 – 11 – 2011	13 – 11 - 2017	6	Qualitas				
Pedagogía en Inglés	Acreditada	30 – 11 – 2011	30 – 11 - 2015	4	Qualitas				
Licenciatura en Traducción	Acreditada	26 – 11 – 2007	26 – 11 - 2011	4	Qualitas				

Acreditación Institucional									
Institución	Áreas Obligatorias		Áreas Electivas			Estado de acreditación	Vigencia		Número de años
	Gestión Institucional	Docencia Pregrado	Investigación	Vinculación con el medio	Docencia de postgrado		Desde	Hasta	
Universidad de Valparaíso	Si	Si	Si	Si	No	Acreditada	24-10-2012	24-10-2017	5
Acreditación de Pregrado									
Carrera	Estado de Acreditación	Desde	Hasta	Nº Años	Agencia Acreditadora				
Auditoría	Acreditada	23 – 01 – 2014	23 – 01 - 2019	5	AcreditAcción				
Administración Pública	Acreditada	30 – 07- 2012	30 – 11- 2015	5	Akredita QA				
Pedagogía en Matemáticas	Acreditada	23 – 01 – 2013	23 – 01 - 2016	3	Qualitas				

3.2.3.2. Administración de los cuestionarios.

Según el cronograma elaborado para el desarrollo de este estudio, de vuelta del período de vacaciones de invierno (mes de julio en Chile) en el que las universidades chilenas cesan sus funciones académicas por tres semanas, se inició la tarea de recolección de la información en las universidades seleccionadas.

El período que inicialmente se había fijado para la obtención de la información (septiembre – noviembre 2013) se debió extender hasta finales del mes de enero del presente año 2014, en atención a la disponibilidad de tiempo de los jefes de carreras para coordinar las entrevistas, la demora en responder de los profesores y la reposición de muestras en este mismo segmento, cuando transcurrido más de un mes no se obtuvo la información.

Jefes de carreras: Ellos fueron entrevistados en sus respectivas oficinas, en un encuentro que se prolongó entre 35 a 40 minutos. En anexo 10 se presentan las transcripciones de algunas entrevistas a los jefes de carrera. Algunos jefes de carrera solicitaron la no utilización de registro auditivo o uso de grabadora.

Profesores: Ellos fueron informados por los jefes de carrera sobre el estudio y recibieron las encuestas en un sobre cerrado. Se dispuso de dos semanas para que respondieran las encuestas, aun cuando este tiempo en algunos casos no fue suficiente y debió extenderse a 3 y hasta 4 semanas.

Previendo que posiblemente no se obtuviera un retorno de la totalidad de los cuestionarios enviados a los académicos, se solicitó una mayor cantidad de muestras con el propósito de reponer algunas perdidas muestrales producidas por diferentes razones.

Estudiantes: Se solicitó a los jefes de carrera la autorización para administrar las encuestas a los estudiantes en sus propias aulas, en momentos previos al inicio de una clase o próximas al término de las clases en otros. La información obtenida de los estudiantes fue la que más fácil y rápido retorno obtuvo, en comparación con las respuestas entregadas por los docentes.

En algunas carreras, la asistencia de estudiantes a clases excedía los 20 alumnos requeridos en el estudio, por lo que se optó por administrar la encuesta a la totalidad del curso, sin excluir a ningún estudiante.

4 ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Metodología utilizada para el análisis de los datos.

Los datos fueron procesados tabulados y procesados en el software estadístico IBM SPSS Statistics 20; la interpretación y análisis se llevaron a cabo utilizando la estadística descriptiva y medidas de tendencia central en función del objetivo establecido. Las gráficas fueron realizadas en Microsoft Excel 2007.

La matriz de datos fue revisada y depurada. Mediante el comando “Validación” se identificaron los datos sin información, que fueron identificados como datos perdidos.

4.2. Análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a profesores y estudiantes de las universidades estudiadas. En la primera parte, se presentan los resultados de la consulta realizada a los profesores, cuyos resultados se han agrupado según tipo de institución: Universidades Públicas o del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas) y Universidades Privadas, y analizadas en función de las dimensiones definidas en el estudio.

En la segunda parte los resultados fueron agrupados según los actores involucrados en el proceso de observación (profesores y estudiantes); también fueron analizados según las dimensiones definidas en el estudio.

Como criterio para destacar diferencias en los resultados entre profesores de universidades privadas y públicas, y estudiantes de universidades privadas y públicas, se optó por un porcentaje de diferencia igual o superior a 10% en los criterios y dimensiones consultadas.

4.2.1. Resultados del cuestionario aplicado a profesores

4.2.1.1. Dimensión perfil de egreso y resultados

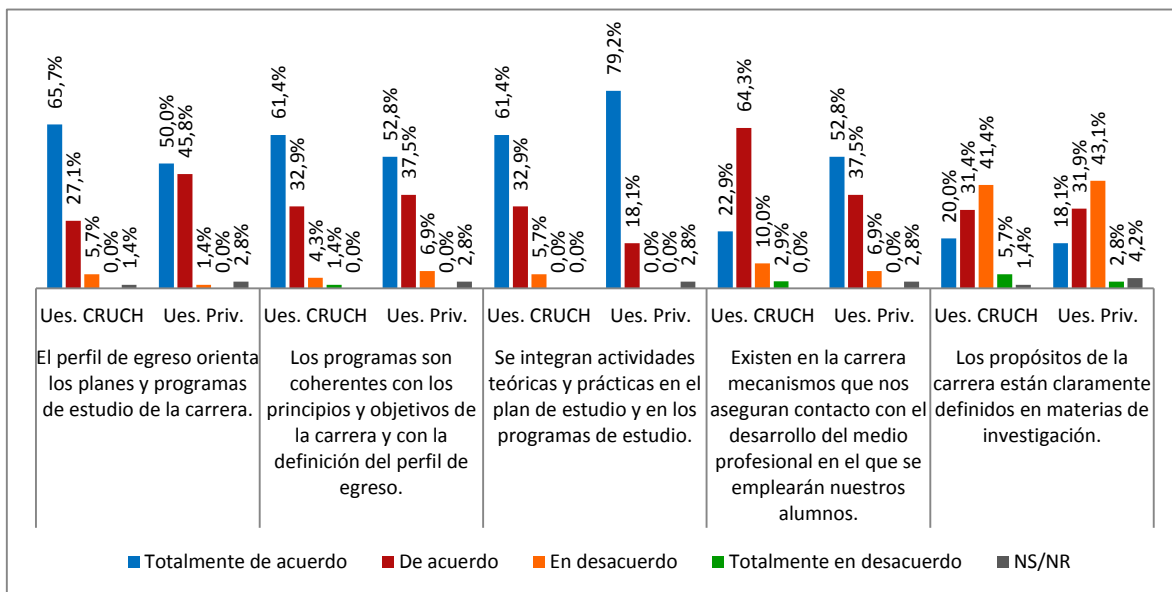
En relación a esta dimensión, el análisis de los datos muestra que, en general, existe un alto grado de acuerdo entre los profesores de las universidades públicas (UCR) y las universidades privadas (UP) en la idea de que el perfil de egreso orienta los planes y estudios de las carreras examinadas – cerca del 93% en las UCR y del 96% en las UP; que los programas son coherentes con los principios y objetivos de la carrera y con la definición del perfil de egreso – 94% en las UCR y 90% en las UP-, y que en los planes de estudio se integran actividades teóricas y prácticas, donde los y las profesores de las UP tienen un porcentaje consenso cercano al 80% y los y las profesores de las UP un porcentaje de acuerdo cercano al 94%

Respecto al nivel de acuerdo con la aseveración sobre los mecanismos de vinculación con el medio, se puede observar leves diferencias entre los tipos de universidades. Las UP, muestran un mayor nivel de acuerdo con este enunciado respecto de las UCR.

Efectivamente un 10% del profesorado de estas universidades no considera que existan mecanismos de vinculación con el medio. Con todo, en términos generales, existe en general consenso en que este aspecto sí está considerado.

Un aspecto interesante a tener en cuenta, es que tanto en las UCR y las UP existe un bajo nivel de consenso en el enunciado “Los propósitos de la carrera están claramente definidos en materias de investigación, actualización y extensión”. Al respecto un 41,4% del profesorado del CRUCH y un 43,1% de las UP, señalan “estar en desacuerdo” con esta afirmación. En ambos casos, sólo un tercio de los académicos indica estar de acuerdo, y sólo la quinta parte de ellos dice está muy de acuerdo. Las opiniones están divididas.

Gráfico N° 9 Dimensión Perfil de Egreso y Resultados



4.2.1.2. Dimensión condiciones de operación

Respecto al ítem “estructura organizacional” podemos ver que, entre los académicos de las distintas universidades existe un alto nivel de acuerdo sobre la idea de que “existen mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces para la coordinación de directivos, académicos y alumnos”. En efecto, más del 80% del profesorado de las UCR y las UP están “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo con esta afirmación”.

Tabla N° 15
Estructura organizacional

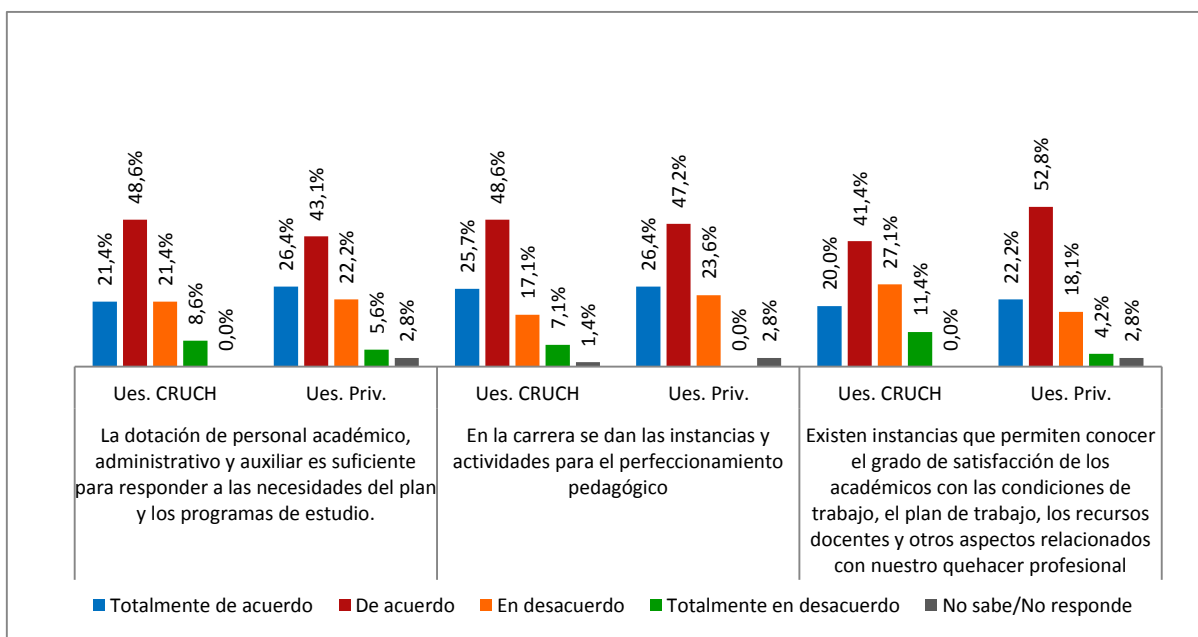
		Tipo de Institución	
		Ues. CRUCH	Ues. Privadas
Existen mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces para la coordinación de directivos, académicos y alumnos.	Totalmente de acuerdo	32,9%	40,3%
	De acuerdo	50,0%	43,1%
	En desacuerdo	15,7%	13,9%
	Totalmente en desacuerdo	1,4%	0,0%
	No sabe/No responde	0,0%	2,8%
	Total	100,0%	100,0%

Sobre el tema de los “Recursos Humanos”, podemos observar que:

- a) Existe un alto grado de acuerdo en ambos tipos de universidades sobre la adecuación del personal académico, técnico y administrativos en estas instituciones. En efecto, un 48,6% del profesorado de las carreras de universidades pertenecientes al CruCh, señala estar de acuerdo con esta afirmación y un 21% no tiene dudas al respecto. En las carreras de las universidades privadas ocurre una situación similar, un 43,1% el profesorado de estas indica estar de acuerdo con esta idea, y un 26,4% no tiene dudas. En ambos tipos de universidades, sólo la quinta parte del profesorado indica “estar en desacuerdo” con la idea de que los recursos humanos son suficientes para los requerimientos de la universidad.

- b) Respecto a la existencia de instancias y actividades para el perfeccionamiento pedagógico, más del 70% de los y las académicos/as de ambos tipo instituciones opina que estas instancias existen. Cerca de la cuarta parte del profesorado de las UP no está de acuerdo con esta afirmación.
- c) Sobre la existencia de mecanismos de participación académica, se puede ver que, en las UP, existirían mayores instancias para la participación académica – un 75% del profesorado opina esto si se suma las afirmaciones positivas, mientras que en las universidades del CRUCH este porcentaje alcanza un 61,4%. En efecto, cerca de un tercio de los académicos de este tipo de instituciones señala que no existen instancias de participación académica.

Gráfico N° 10 Recursos Humanos

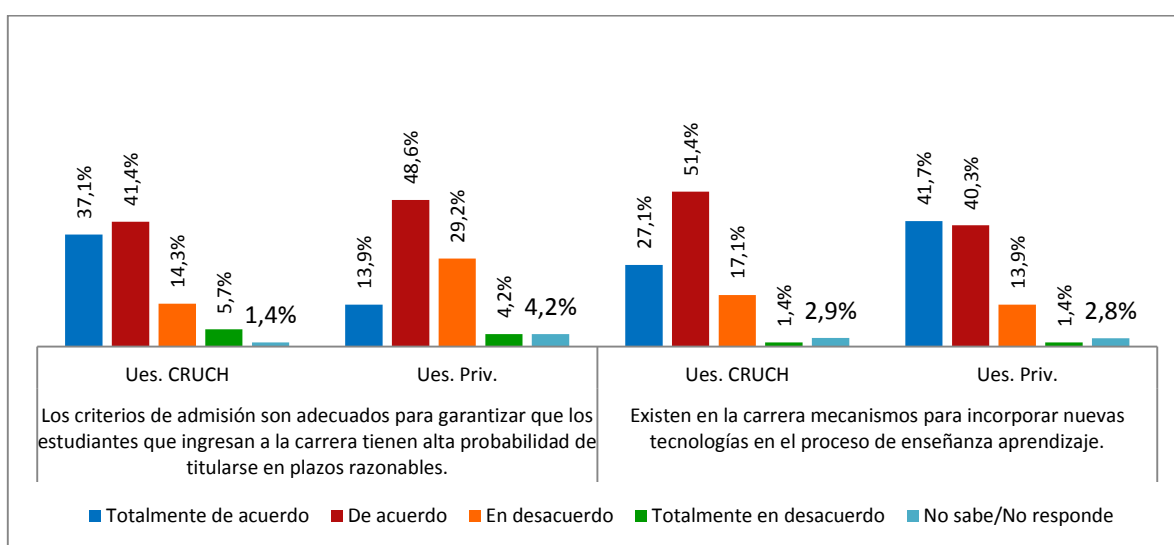


En general, en ambos tipos de universidades existe un alto nivel de acuerdo sobre la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por ejemplo, el 75,5% del profesorado de las UCR señala estar “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con la afirmación “los criterios de admisión son adecuados para garantizar que los estudiantes que ingresan a la carrera tienen alta probabilidad de titularse en plazos razonables”, sin embargo, esta opinión es diferente en el profesorado de las UP, donde sólo un 62,5%

indica algún grado de acuerdo con esta afirmación, mientras que un tercio del profesorado no concuerda con ella.

Donde sí existe un alto nivel de acuerdo, es en la existencia de mecanismos para incorporar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. En ambos grupos de universidades el cuerpo académico, en su mayoría -cerca del 80% si sumamos las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”- coincide en que estos mecanismos existen.

Gráfico N° 11 Efectividad del proceso de enseñanza -aprendizaje

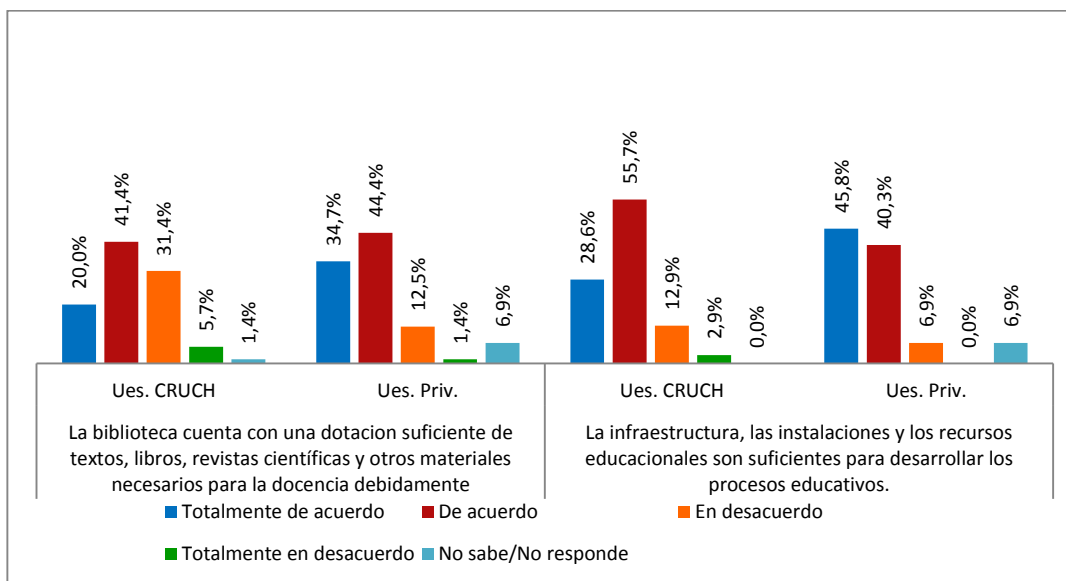


Según la opinión de los académicos, la infraestructura y los recursos para la enseñanza parecieran no ser un problema para las instituciones privadas. Entre este grupo existe un alto grado de acuerdo y acuerdo total en que la dotación de recursos de las bibliotecas e infraestructura en general, es suficiente para los requerimientos de la enseñanza y los procesos educativos.

No ocurre lo mismo en opinión del profesorado de las UCR, donde un 31,4% señala estar “en desacuerdo” con la afirmación de que la biblioteca cuenta con una dotación suficiente de recursos para ejercer la docencia adecuadamente. Pese a ello, más

de la mitad del profesorado opina lo contrario, con lo cual se trata de una opinión dividida, que muestra que a nivel de las universidades del CRUCH no hay consensos claros respecto la idoneidad de la infraestructura de las instituciones donde ejercen sus labores académicas.

Gráfico N° 12 Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza



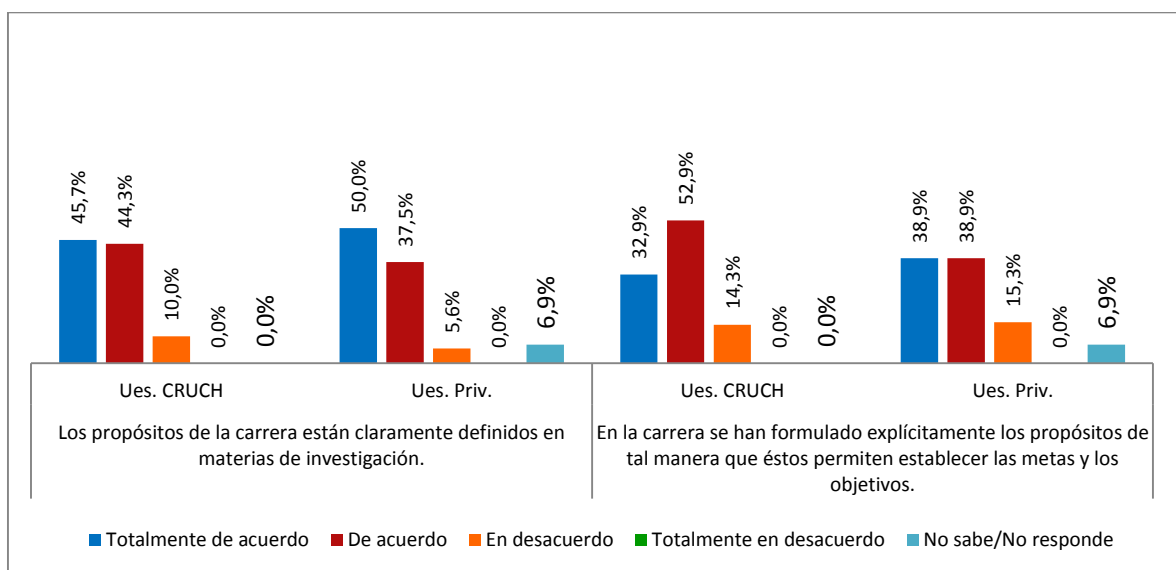
4.2.1.3. Dimensión capacidad de autorregulación

En todos los ítems del cuestionario donde se preguntó por la declaración explícita de los propósitos de la carrera, como por ejemplo sobre: los mecanismos de evaluación de los propósitos y en la formulación explícita de las metas y los objetivos de las carreras, el profesorado de ambos tipos de instituciones, concuerda con que en materias de investigación los propósitos de la carrera están claramente definidos, en efecto en las CRUCH cerca de 90% (sumando las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” concuerda con esta afirmación, mientras que en las UP, el grado de acuerdo alcanza a un 87,5%.

Por otra parte, existe un alto nivel acuerdo entre los y las profesores/as sobre la afirmación que indica que “en la carrera se han formulado explícitamente los propósitos de manera que permiten establecer metas y objetivos”, si sumamos las opiniones que concuerdan con la afirmación, veremos que los porcentajes de consenso alcanzan un 90% para las UCR y un 87,5 para las UP. No obstante, un porcentaje cercano al 15% del profesorado opina lo contrario.

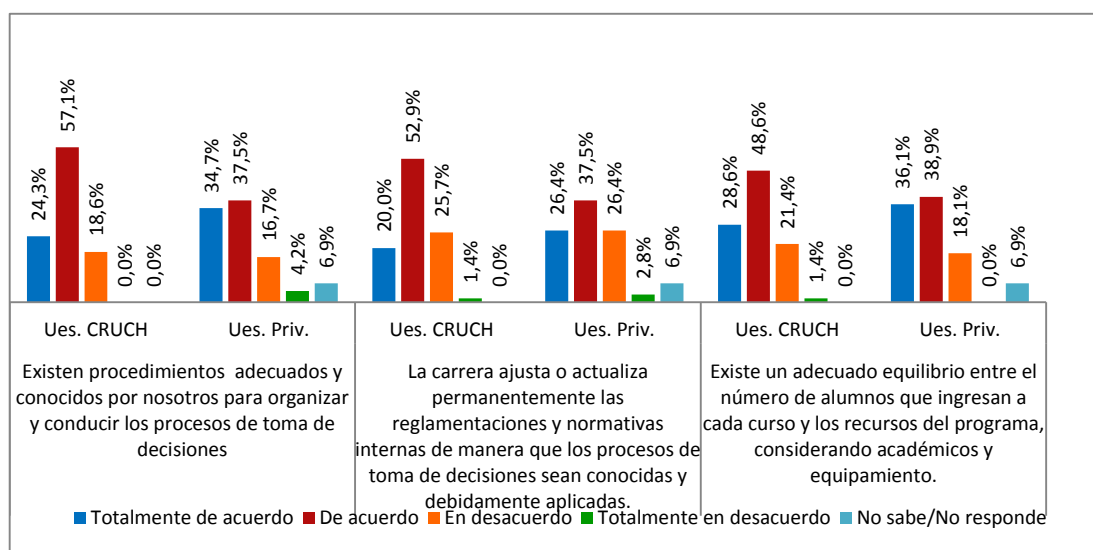
Por último, es importante constatar que, cerca de un 7% del profesorado de las UP consultadas, indica no saber o no responde estas preguntas.

Gráfico N° 13 Propósitos



Respecto a la sub-dimensión “Integridad”, si bien, en ambos tipos de instituciones existe un alto nivel de acuerdo en todas las afirmaciones que componen este aspecto, se observan algunos matices que son importantes de considerar. Cerca de una quinta parte del profesorado de las UCR y UP, no concuerda con la afirmación de que “existen procedimientos adecuados y conocidos por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones”, y cerca de la cuarta parte del cuerpo académico opina que la carrera no “ajusta o actualiza permanentemente las reglamentaciones y normativas internas de manera que los procesos de toma de decisiones sean debidamente conocidas y aplicadas”. Finalmente, cerca de la quinta parte del profesorado piensa que no existe un “adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento”.

Gráfico N° 14 Integridad



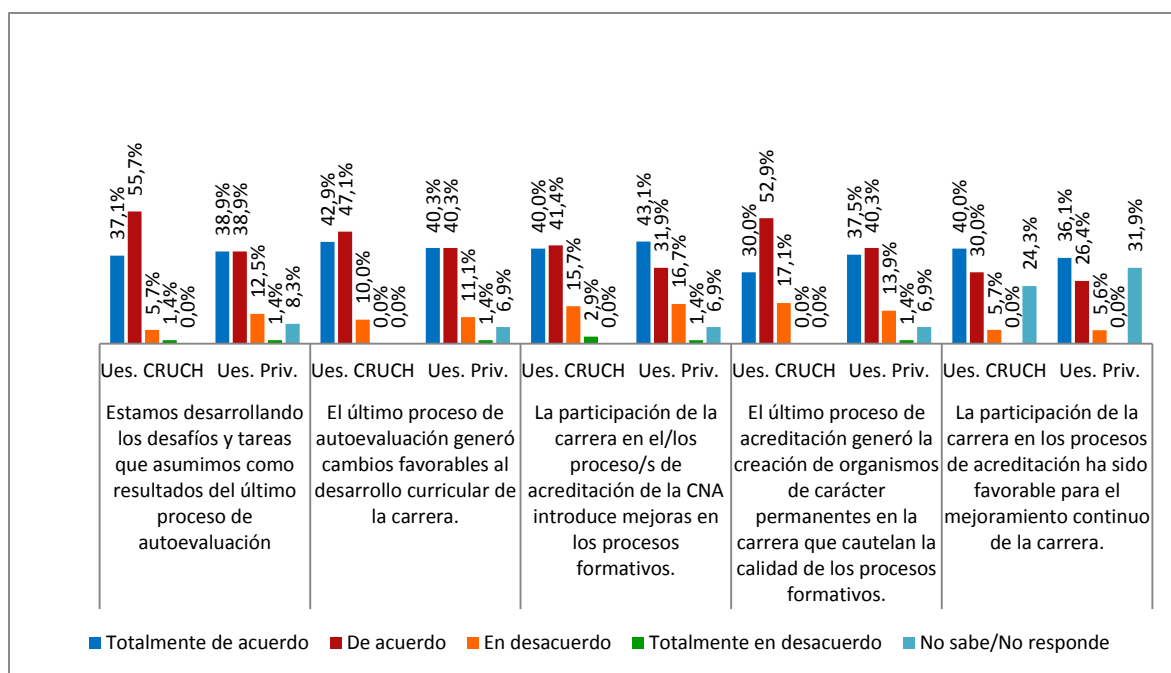
4.2.1.4. Dimensión impacto del proceso de acreditación

En relación a los impactos derivados de los procesos de acreditación, se puede ver que:

- a) Respecto del tema sobre los “cambios comprometidos derivados del proceso de autoevaluación”, la mayoría (92,8%) de los y las académicos/as de las universidades del CRUCH consultados, señala que se encuentran desarrollando los desafíos y tareas que asumieron como resultados del último proceso de evaluación. En el caso de los académicos de las universidades privadas, el resultado es alto (77,8%) aunque menor que el grupo anterior. En efecto un 12,5% del profesorado señala que “no está de acuerdo” con la afirmación de que se estén desarrollando estas tareas y desafíos asumidos en los procesos de evaluación.
- b) La opinión respecto de los cambios generados en el desarrollo curricular de las carreras luego del último proceso de evaluación, es positiva en los dos tipos de instituciones. En las universidades del CRUCH las opiniones favorables alcanzan el 90%, mientras que en las universidades privadas la evaluación positiva bordea el 80%.
- c) También es positiva la evaluación de los docentes respecto de los procesos de acreditación de la CNA-Chile en los procesos formativos. Un 81,4% del profesorado de las UCR opina favorablemente, mientras que en el caso de las UP, este porcentaje alcanza el 75%. Sin embargo, en los dos tipos de instituciones cerca de un 15% del profesorado mantiene una lectura crítica del proceso.
- d) Otro aspecto en el que existen consensos al interior de los cuerpos docentes de las universidades del CRUCH y las universidades privadas, es sobre “la creación de organismos permanentes al interior de las universidades para el monitoreo de la calidad de los procesos formativos”. En ambos casos, más del 70% del profesorado señala tener algún grado de acuerdo con que el proceso de acreditación promovió la creación de estos organismos. El porcentaje que formula estar “en desacuerdo” con ello bordea en promedio el 15%.

e) Respecto a la afirmación acerca de que si los procesos de acreditación han sido favorables (o no) para el mejoramiento continuo de la carrera, resulta interesante constatar que si bien, existe un relativo consenso en los dos tipos de instituciones en que este proceso es positivo; la opinión del profesorado de las UCR es más favorable que la de las UP. Por otra parte, un alto porcentaje de académicos declara que “no sabe o no responde” a la afirmación. Efectivamente, cerca de la cuarta parte del cuerpo académico de las universidades del CRUCH consultadas “no sabe o no responde”, mientras que esa proporción alcanza casi al tercio de los y las profesores/as consultados de las UP.

Gráfico N° 15 Impacto del proceso de acreditación.



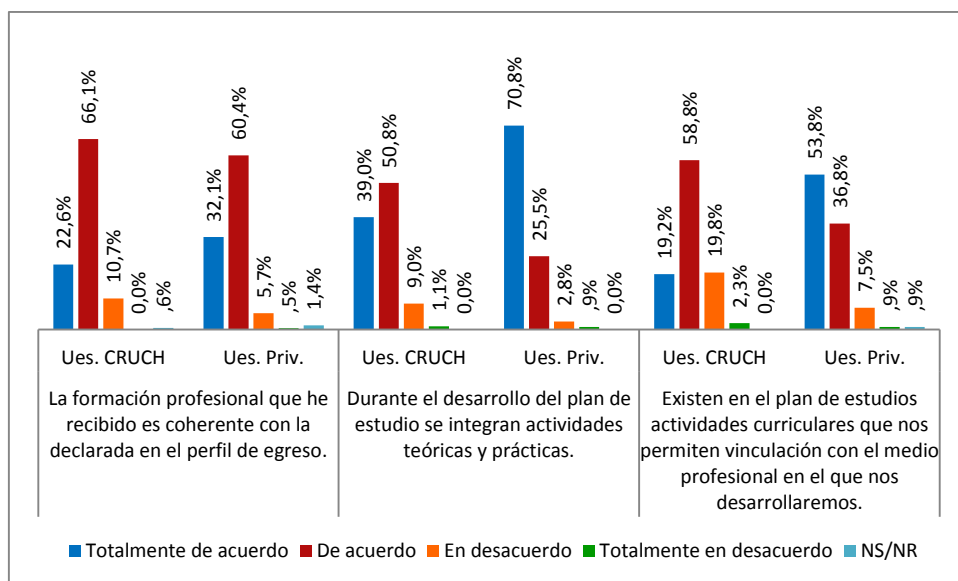
4.2.2. Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes

4.2.2.1. Dimensión perfil de egreso y resultados

En el caso de los estudiantes, respecto a la dimensión “perfil de egreso y resultados”, los resultados nos muestran que existe un alto grado de acuerdo entre los encuestados de las UCR y UP, sobre los enunciados que señalan que “la formación profesional que he recibido es coherente con la declarada en el perfil de egreso.” –un 88,7% de los estudiantes de las UCR y un 92,5% de los estudiantes de las UP si se suma las repuestas afirmativas-; mientras que un 89,8% del estudiantado de las UCR y un 96,3% de UP indica que “durante el desarrollo del plan de estudio se integran actividades teóricas y prácticas”.

Respecto al nivel de acuerdo con la aseveración “existen en el plan de estudios actividades curriculares que nos permiten vinculación con el medio profesional en el que nos desarrollaremos”, se observan leves diferencias entre los tipos de universidades. Las carreras de UP, muestran un mayor nivel de acuerdo con este enunciado que las UCR, efectivamente cerca de un 20% del estudiantado de las universidades del CRUCH “no está de acuerdo” con la idea de que existen mecanismos de vinculación con el medio. Con todo, en términos generales, el grado de acuerdo en este ámbito, es mayor que el grado de desacuerdo.

Gráfico N° 16 Dimensión Perfil de Egreso y Resultados



4.2.2.2. Dimensión condiciones de operación

Respecto al ítem “estructura organizacional”, podemos ver que entre los estudiantes de las distintas universidades existe un alto nivel de acuerdo en la idea de que “existen mecanismos y sistemas de información eficaces para la comunicación de materias institucionales”. En efecto, un 76,9% del estudiantado de las UCR y un 84,9 % del estudiantado de las UP están “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo con esta afirmación”. Sin embargo, entre los estudiantes de las UCR existe un 20,3% de los encuestados que tiene una opinión crítica al respecto. Este porcentaje alcanza el 13,2% entre el estudiantado de las UP.

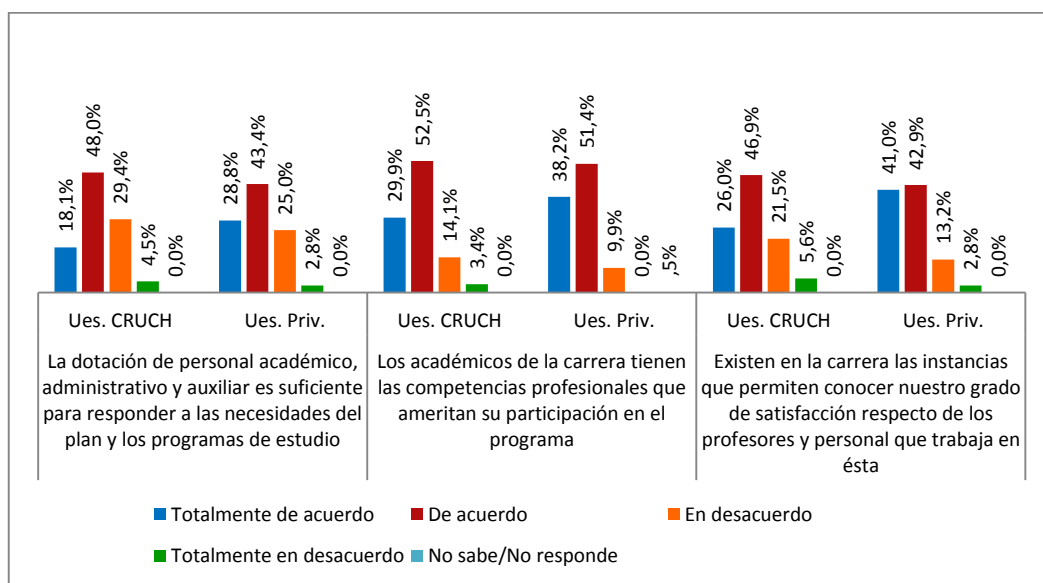
Tabla N° 16
Estructura organizacional
(En porcentajes)

		Tipo de Institución	
		Universidades Estatales	Universidades Privadas
Existen mecanismos y sistemas de información eficaces para la comunicación de materias institucionales.	Totalmente de acuerdo	18,1%	28,8%
	De acuerdo	58,8%	56,1%
	En desacuerdo	20,3%	13,2%
	Totalmente en desacuerdo	2,8%	1,4%
	No sabe/No responde	0,0%	,5%
	Total	100,0%	100,0%

Sobre el tema de los “Recursos Humanos”, podemos observar que:

- En general existe un alto grado de acuerdo en ambas universidades sobre la adecuación del personal académico, técnico y administrativos en las universidades. Sin embargo, cerca de un tercio de los estudiantes de las UCR señala estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación. Ese porcentaje en las UP, alcanza el 27,8%.
- Respecto a la afirmación de que “los académicos de la carrera tienen las competencias profesionales que ameritan su participación en el programa”, en general los estudiantes tienen una evaluación positiva. Pero la opinión del estudiantado de las UP es más favorable que la del estudiantado de las UCR, si sumamos las opiniones de consenso los porcentajes para los dos tipos de instituciones es de 82,4% (UCR) y de 89,6% (UP).
- Sobre la existencia en la carrera de “instancias que permiten conocer nuestro grado de satisfacción respecto de los profesores y personal que trabaja en ésta”, en general existen altos grados de acuerdos en ambos tipos de universidades. En efecto, más del 50% de los estudiantes señala tener algún grado de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, cerca de un 27% de los estudiantes de las UCR opina lo contrario. Las opiniones sobre este punto, son más críticas en las UCR que en las UP.

Gráfico N° 17 Recursos Humanos

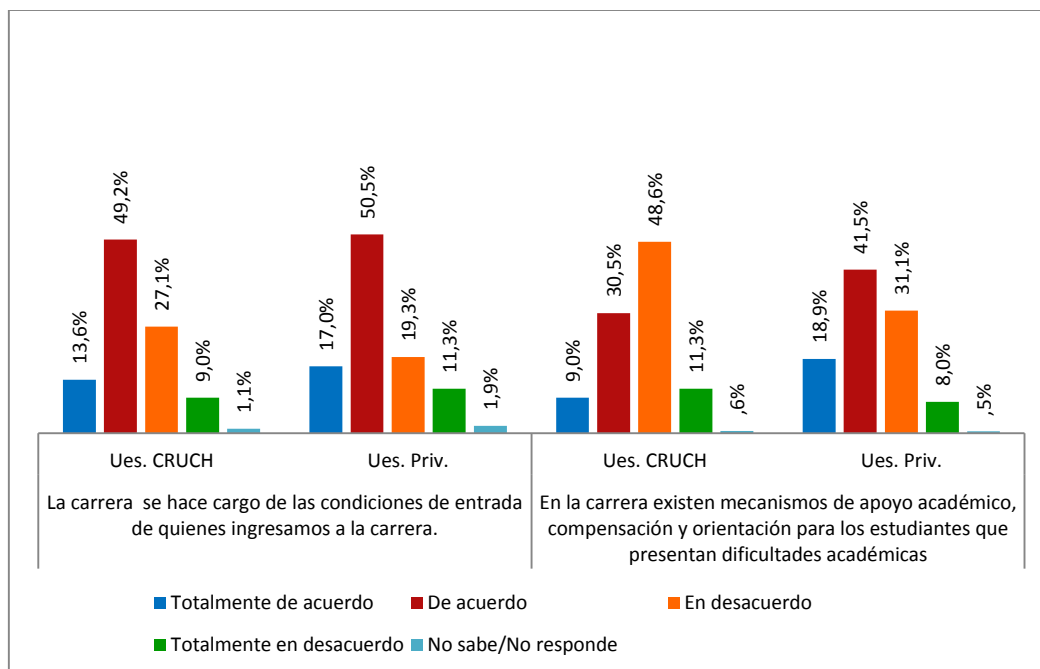


4.2.2.3. Efectividad del proceso de enseñanza.

En el ámbito de la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje, existen – a diferencia por ejemplo de lo que vimos entre el profesorado- algunas diferencias. En general, aunque los estudiantes están de acuerdo con la idea de que “la carrera se hace cargo de las condiciones de entrada de quienes ingresan a la institución”, cerca de un 36% del estudiantado de las UCR tiene una opinión negativa al respecto. En el caso del estudiantado de las UP, si bien la opinión es más favorable que la anterior, también existe cerca de un 30% de los estudiantes que es crítico a esta idea,

Por otra parte, existe entre los estudiantes un alto grado de desacuerdo con la afirmación de que “en la carrera existen mecanismos de apoyo académico, compensación y orientación para los estudiantes que presentan dificultades académicas”. En efecto, cerca del 60% de los y las estudiantes de las UCR opina que no existen estas instancias, mientras que en las UP este porcentaje alcanza el 39%.

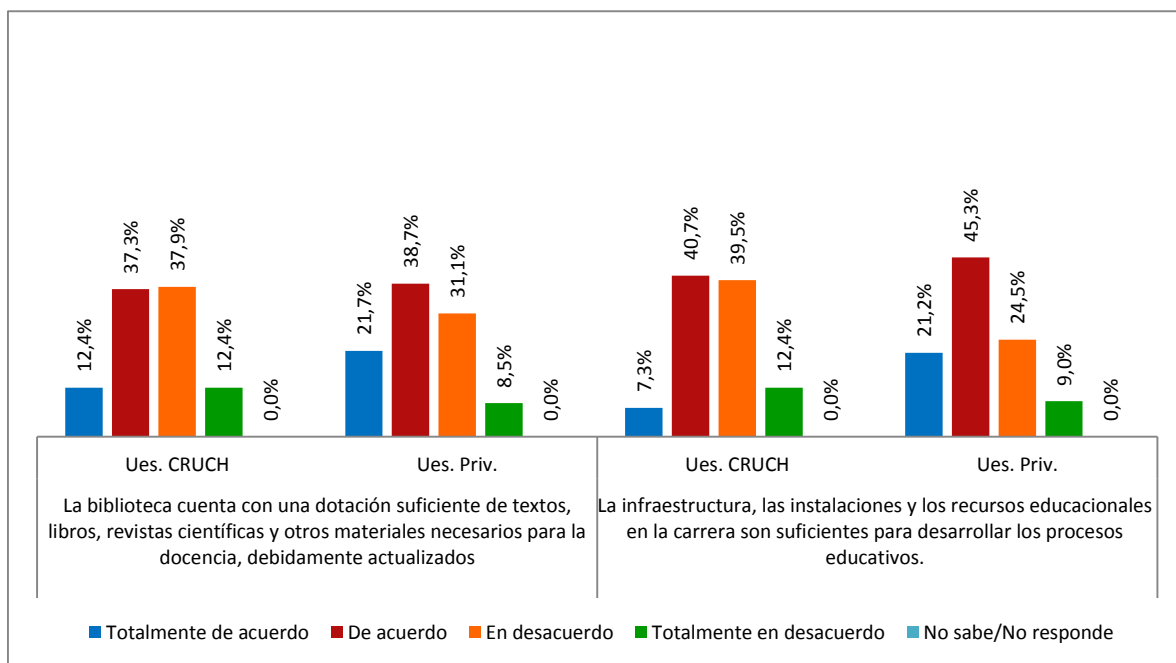
Gráfico N° 18 Efectividad del proceso de enseñanza -aprendizaje



Respecto de la infraestructura y los recursos para la enseñanza, existen opiniones divergentes entre los estudiantes. Las opiniones sobre si “la biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados”, está dividida tanto en las UCR como en las UP, un 50% opina que esto es así, mientras que otro 50% opina lo contrario.

Algo similar, ocurre respecto de la afirmación sobre la “infraestructura, las instalaciones y los recursos educacionales en la carrera son suficientes para desarrollar los procesos educativos”. Los estudiantes de las UCR tienen opiniones divididas al respecto – cerca del 50% tiene algún grado de acuerdo y cerca del 50% tiene algún grado de desacuerdo-. Por el contrario, los y las estudiantes de las UP, parecen estar más conformes con la infraestructura y los recursos educativos de sus universidades, que los estudiantes de las carreras de universidades del CRUCH.

Gráfico N°19 Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza



4.2.2.4. Dimensión capacidad de autorregulación

El grado de acuerdo con la afirmación “conozco los propósitos de la carrera, su misión y proyecto” es en general, alto en ambos tipos de universidades. No obstante, el estudiantado de las UP, muestran un mayor grado de acuerdo que las UCR (92,4% v/s 85,9%).

Tabla N° 17 Propósitos

		Tipo de Institución	
		Universidades Estatales	Universidades Privadas
Conozco los propósitos de la carrera, su misión y proyecto	Totalmente de acuerdo	36,2%	42,9%
	De acuerdo	49,7%	49,5%
	En desacuerdo	11,3%	6,6%
	Totalmente en desacuerdo	1,1%	,9%
	No sabe/No responde	1,7%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%

Respecto a la sub-dimensión “Integridad”, si bien, en ambos tipos de instituciones existe un alto nivel de acuerdo, en todas las afirmaciones que componen este aspecto, existen algunos matices que es importante considerar.

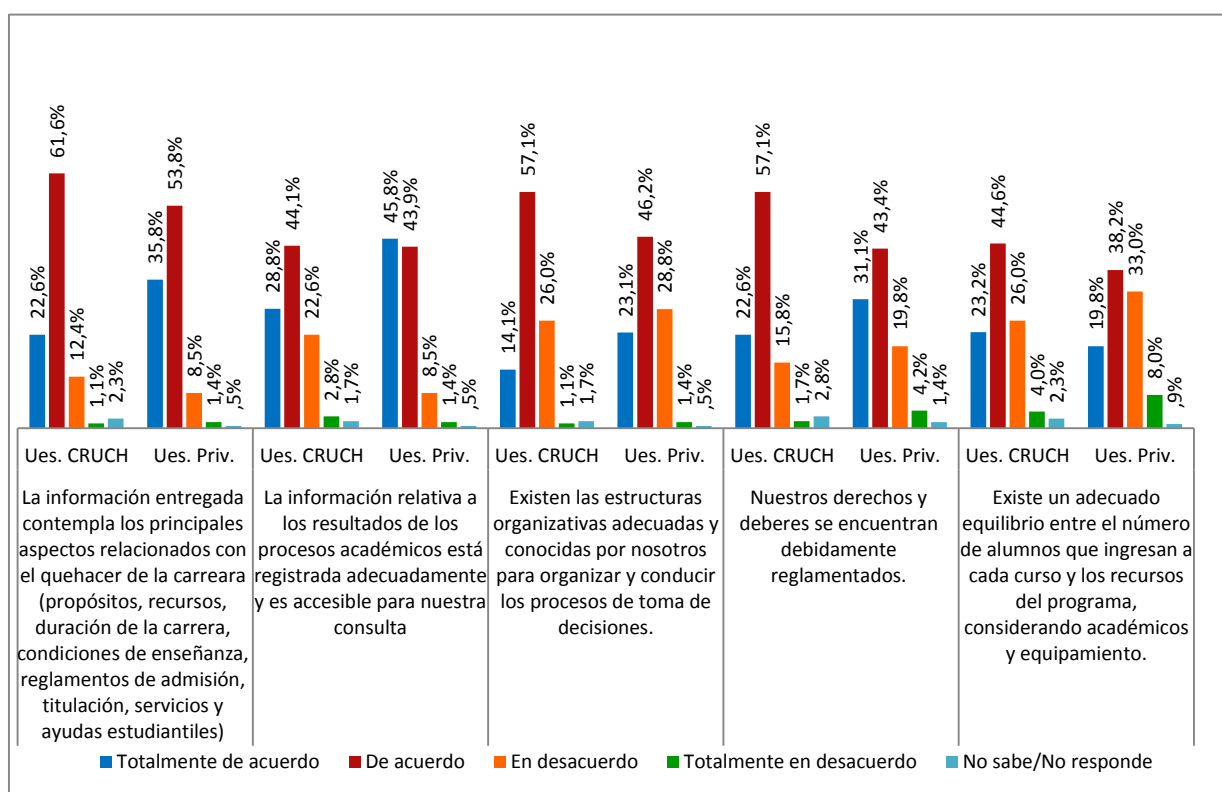
Los estudiantes de las UCR son más críticos respecto a la afirmación “la información relativa a los resultados de los procesos académicos está registrada adecuadamente y es accesible para nuestra consulta”, si bien la mayoría está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, cerca del 25% de los estudiantes encuestados opina lo contrario. Este porcentaje es menor en las UP, donde sólo cerca del 10% no está de acuerdo con la afirmación.

Sobre la afirmación “existen las estructuras organizativas adecuadas y conocidas por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones”, existe en general un amplio nivel de acuerdo, sin embargo, en ambos tipos de universidades cerca de un tercio de los estudiantes opina “estar en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esta aseveración.

Respecto a la información sobre los deberes y derechos, los estudiantes de las UCR, parecen estar más conscientes sobre la existencia de estos que los estudiantes de las UP, pero las diferencias no son considerables.

Un punto crítico a considerar, son las opiniones sobre si “existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento”. En este ítem, se observan opiniones dividida para los estudiantes de ambos tipos de instituciones. Los estudiantes de las UCR, presentan un grado de consenso cercano al 68%, y un grado de disenso cercano al 30%. En el caso de las UP, el nivel de consenso es menor (48%), y el grado de disenso es mayor (41%)

Gráfico N° 20 Integridad



4.2.2.5. Dimensión impacto del proceso de acreditación

En relación a los impactos derivados de los procesos de acreditación, podemos ver que:

- a) En primer lugar que, sobre el tema de “el proceso de acreditación genera mejor calidad de los procesos formativos en nuestra carrera”. El estudiantado de ambos tipos de instituciones señalan estar en un alto grado de acuerdo con esta afirmación. Más del 80% de los estudiantes opina de este modo en los dos tipos de instituciones analizadas.
- b) La opinión sobre si “la carrera debiera participar continuamente en los procesos de acreditación que desarrolla la CNA” es positiva en ambos tipos de instituciones. Las opiniones favorables superan en ambos casos el 90% de las respuestas.
- c) Aunque en menor medida, también es positiva la idea de que “existen en la carrera organismos permanentes de control y desarrollo de la calidad de la formación profesional que recibimos”. Si bien la mayoría de los estudiantes, de ambos tipos de instituciones opina favorablemente, cerca de un tercio de ellos y ellas tienen una opinión crítica.
- d) Sobre la afirmación “tengo evidencias de cambios que se han producido en la carrera desde el último proceso de acreditación”, las opiniones están bastante divididas. Y destaca un alto porcentaje de estudiantes que no sabe o no responde esta pregunta, un 17,5% en las UCR y un 18,4% en las UP. Es un tema por lo tanto del que los estudiantes o no tienen consenso o no existe la información suficiente como para emitir juicios.

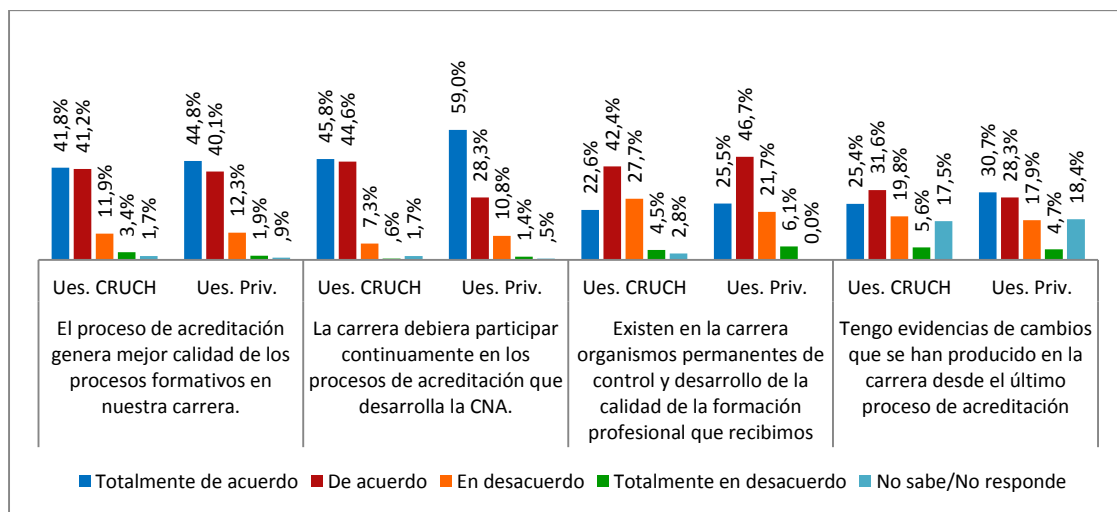
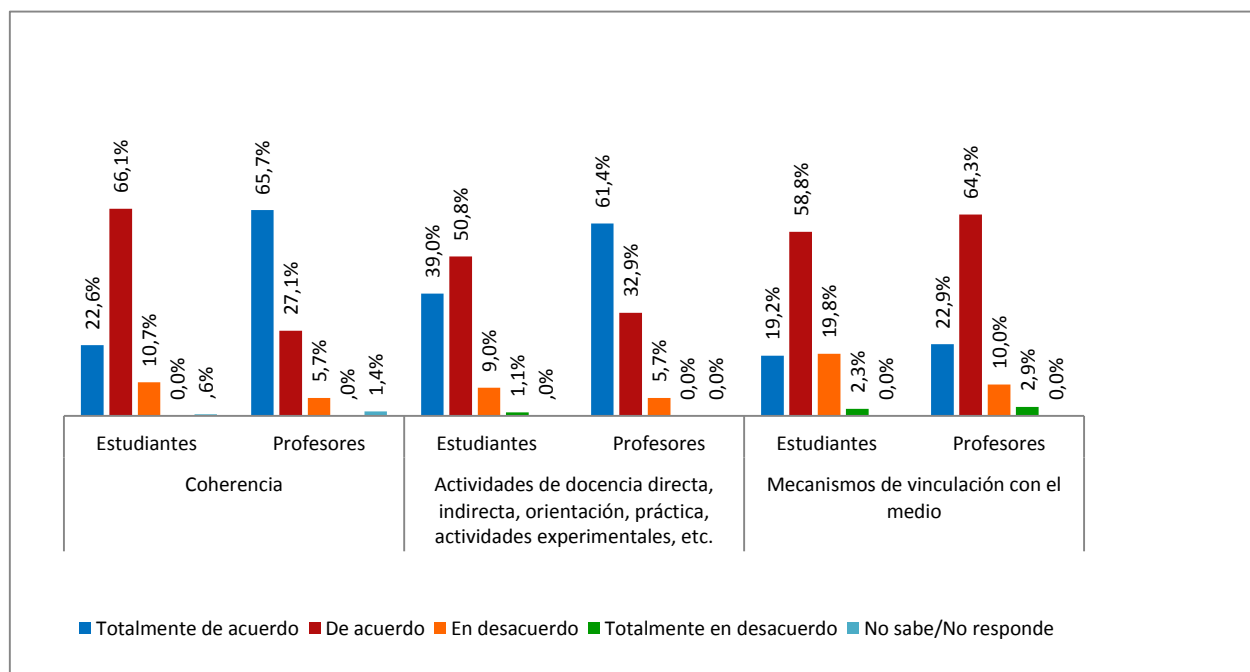


Gráfico N ° 21 Impacto

4.2.3. Resultados del análisis por sub-dimensiones consultadas a profesores y estudiantes de universidades del CRUCH

El análisis de los resultados por sub-dimensiones en las universidades del CRUCH, comparando las opiniones de estudiantes y profesores nos muestra que en la mayoría de los ítems considerados existe coherencia entre la opinión de los estudiantes y los profesores. No obstante, los estudiantes parecen ser más críticos que los académicos. Esto lo podemos observar en el aspecto “coherencia”; “actividades de docencia...” y “mecanismos de vinculación con el medio”. Respecto a este último ítem, más del 20% de los estudiantes señala “estar en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con la afirmación de que “existen mecanismos de vinculación con el medio” en sus carreras. Versus un 12,9% de los profesoras que tienen una opinión crítica al respecto.

Gráfico N° 22 Sub –dimensión perfil de egreso y resultados

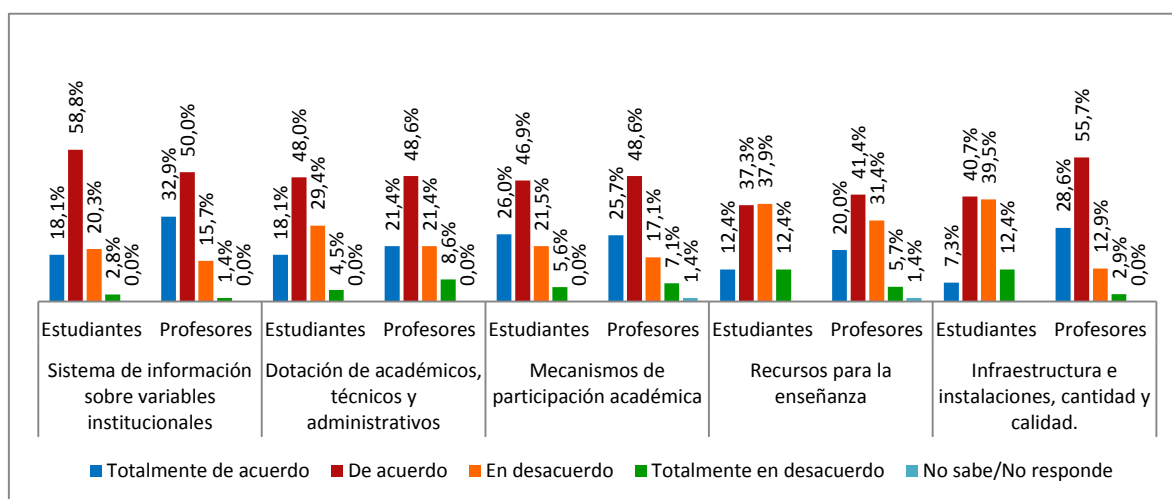


Algo similar ocurre al comparar las respuestas de los profesores y los estudiantes en la sub-dimensión “condiciones de operación”. Como podemos ver, existe un grado de acuerdo general – más del 60%- entre profesores y estudiantes, tanto en los ítems “sistema de información sobre variables institucionales”; “dotación de académicos, técnicos y administrativos” y “mecanismos de participación académica”.

Las opiniones se dividen entre académicos y estudiantes, en el ítem recursos para la enseñanza. Ambos grupos tienen opiniones divididas respecto de la idoneidad de estos recursos, pero los estudiantes son más críticos que los académicos. En efecto, cerca del 50% de los estudiantes tiene algún grado de desacuerdo con esta afirmación, mientras que la opinión crítica de los profesores sobre el tema de los recursos alcanza sólo el 37%.

Respecto de la infraestructura, el estudiantado de las UCR, son más críticos que sus profesores. Mientras que estos últimos tienen una opinión positiva de la “infraestructura, instalaciones, cantidad y calidad” cercana al 80%. Menos de la mitad de los estudiantes tienen una opinión favorable, mientras que un 51,9% opina que no hay consenso en la cantidad y calidad de la infraestructura ofrecida por sus instituciones.

Gráfico N° 23 Sub- dimensiones condiciones de operación



El análisis de las respuestas sobre las capacidades de autorregulación tanto en profesores como estudiantes de las universidades del CRUCH, nos muestra nuevamente que existe coherencia entre las opiniones de ambos estamentos, manteniéndose la tendencia a tener – los estudiantes- una mirada levemente más crítica.

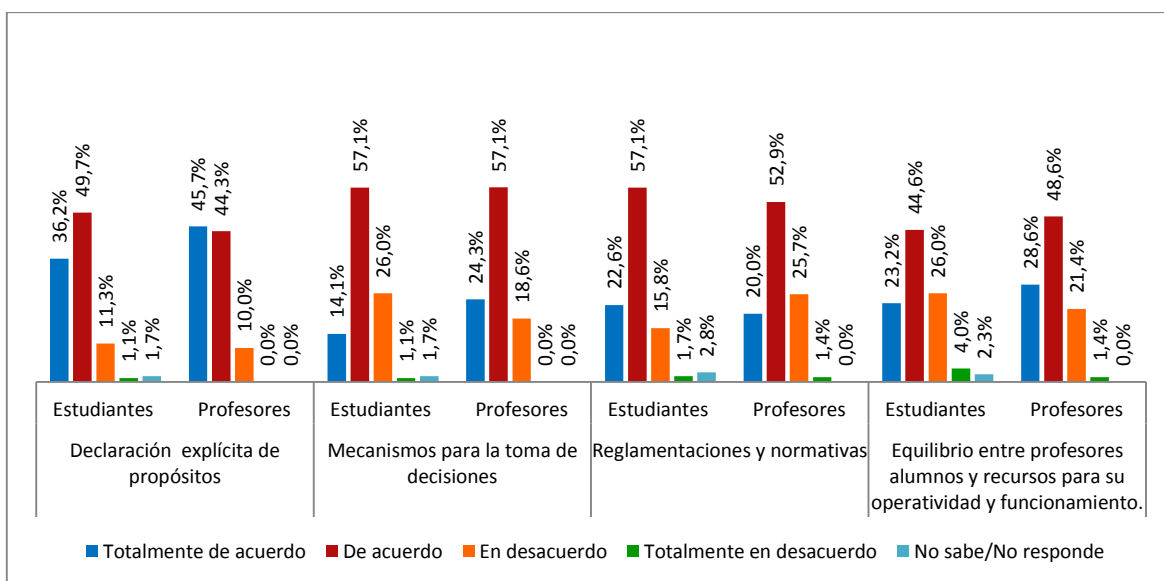
Hay total coherencia y consenso entre estudiantes y académicos en el ítem “declaración explícita de propósitos”, y leves diferencias en los otros aspectos a considerar.

Por ejemplo, un mayor número de estudiantes (27%) no está de acuerdo con que existen “Mecanismos para la toma de decisiones”, en relación a los docentes que opinan que esto en un 18,6%. Sin embargo, en su mayoría, ambos estamentos tienen consenso en que estos mecanismos existen.

Un alto nivel de consenso existe también en el ámbito “reglamentación y normativas”. No obstante, un porcentaje no menor de profesores (27,1%) indica estar “en desacuerdo” y en “total desacuerdo” con la idea de que en el ámbito de las reglamentaciones y normativas existe un constante perfeccionamiento y las reglamentaciones son conocidas y aplicadas.

Por último son coherentes y similares las opiniones de estudiantes y profesores sobre el tema del “equilibrio entre profesores alumnos y recursos para su operatividad y funcionamiento”. Al respecto, si bien existe un alto grado de consenso en que estos equilibrios existen 67,8% en opinión de los estudiantes, y 77,2% en opinión de los académicos, cerca de la cuarta parte – en ambos estamentos- opina lo contrario.

Gráfico N° 24 Sub- dimensiones capacidades de autorregulación.



El análisis del impacto del proceso de evaluación CNA en las carreras por sub-dimensión. Nos muestra nuevamente, que en general las opiniones de profesores y estudiantes son coherentes entre sí.

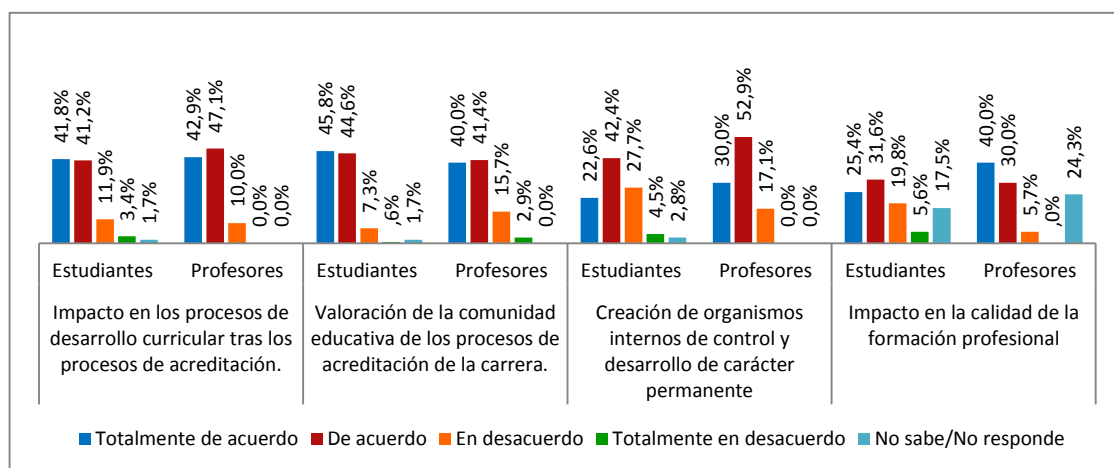
Tanto en los ítems “impacto en los procesos de desarrollo curricular tras los procesos de acreditación” y “valoración de la comunidad educativa de los procesos de acreditación de la carrera”, profesores y estudiantes en su mayoría (más del 80%) señala estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que los procesos fueron positivos para el desarrollo de las carreras. No obstante, en el ítem “valoración...” un 18,6% de los profesores señala tener una opinión más crítica, ya que no están de acuerdo con esta afirmación.

Respecto de la “creación de organismos internos de control y desarrollo de carácter permanente” si bien hay un cierto nivel de acuerdo (más del 60% en los estudiantes y 80% en los profesores), también existe entre los estudiantes una mirada crítica al respecto, un 32,2% señala tener algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Finalmente, las opiniones sobre el “impacto en la calidad de la formación profesional” se encuentran divididas entre los estudiantes, y un alto porcentaje 17,5% declara no saber o no responder esta pregunta. La opinión de los profesores es en cambio

muy positiva (un 70% señala tener algún grado de acuerdo), aunque un 24,3% desconoce y no responde a la consulta.

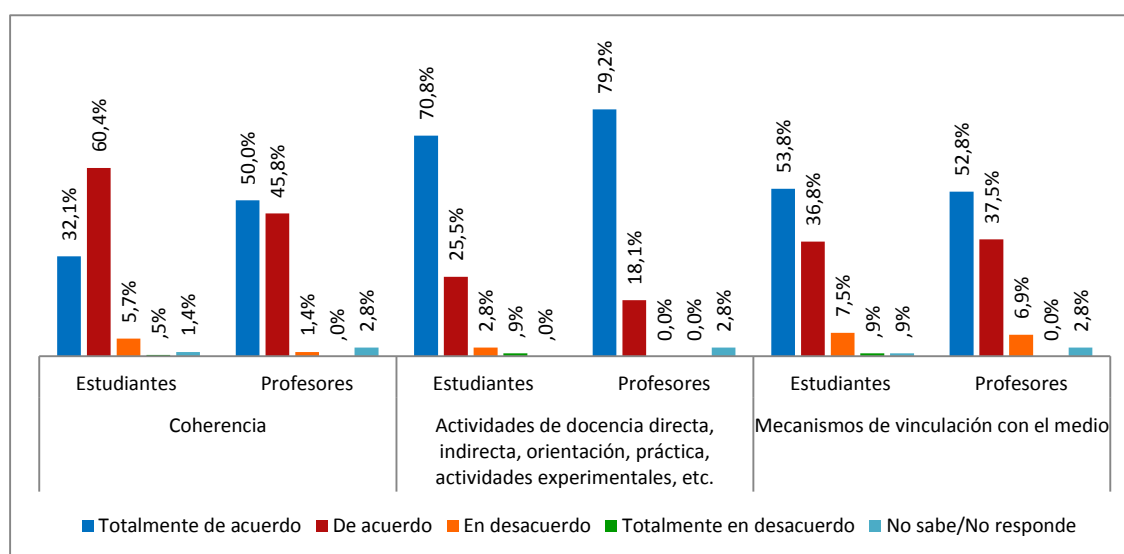
Gráfico N° 25 Sub- dimensiones Impacto del proceso de evaluación CNA en la carrera.



4.2.4. Resultados de sub-dimensiones consultadas a profesores y estudiantes de universidades privadas

El análisis de los resultados por sub-dimensiones en las universidades privadas, comparando las opiniones de estudiantes y profesores nos muestra que en la mayoría de los ítems considerados existe coherencia entre la opinión de los estudiantes y los profesores. No obstante, los estudiantes parecen ser más críticos que los académicos. Esto se puede observar en el aspecto “coherencia”; “actividades de docencia...” y “mecanismos de vinculación con el medio”. Como se puede ver, en casi todos los casos el nivel de acuerdo supera el 90%. Si se compara el comportamiento de las respuestas a nivel de tipo de universidades, se observa que en general existe mayor nivel de consenso sobre las afirmaciones de esta sub-dimensión en las universidades privadas que en las universidades del CRUCH.

Gráfico N° 26 Sub –dimensión perfil de egreso y resultados

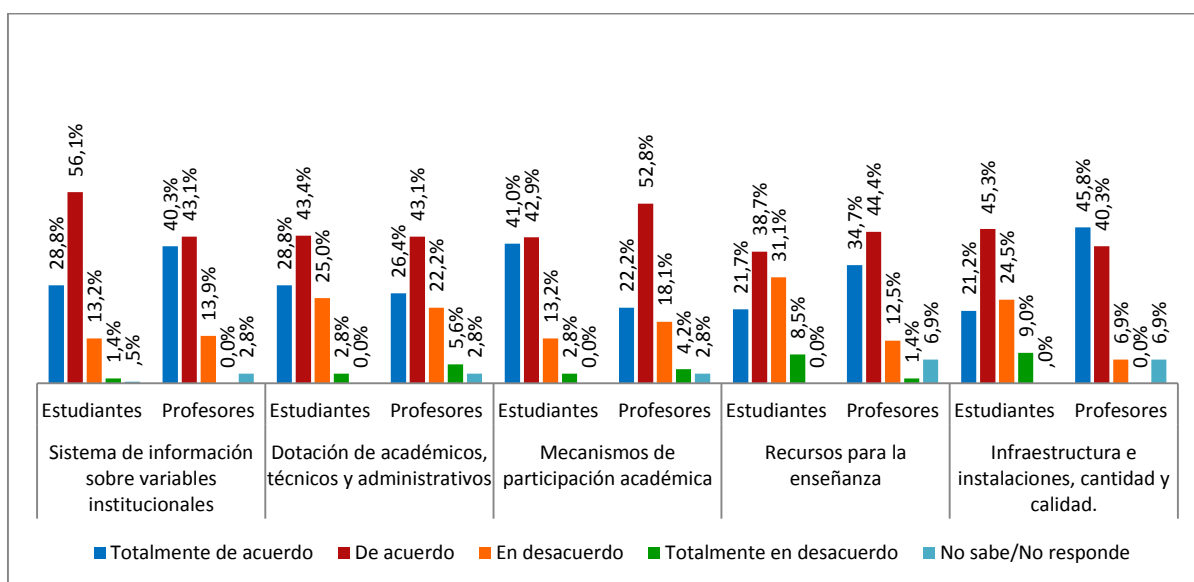


Algo similar ocurre al comparar las respuestas de los profesores y los estudiantes en la sub- dimensión “condiciones de operación”. Como se puede ver, existe un grado de acuerdo general – más del 80%- entre profesores y estudiantes, tanto en los ítems “sistema de información sobre variables institucionales, “mecanismos de participación

académica” e “infraestructura...”, aunque en este último ámbito los estudiantes de las UP, son más críticos que sus profesores.

Las opiniones se dividen entre académicos y estudiantes, en el ítem recursos para la enseñanza. Ambos grupos tienen opiniones divididas respecto de la idoneidad de estos recursos, pero los estudiantes son más críticos que los académicos. En efecto, cerca del 40% de los estudiantes tiene algún grado de desacuerdo con esta afirmación, mientras que la opinión crítica de los profesores sobre el tema de los recursos alcanza sólo el 13,9%.

Gráfico N° 27 Sub- dimensiones condiciones de operación



El análisis de las respuestas sobre las capacidades de autorregulación tanto en profesores como estudiantes de las universidades privadas, muestra nuevamente que existe coherencia entre las opiniones de ambos estamentos, manteniéndose la tendencia a tener – los y las estudiantes- una mirada levemente más crítica.

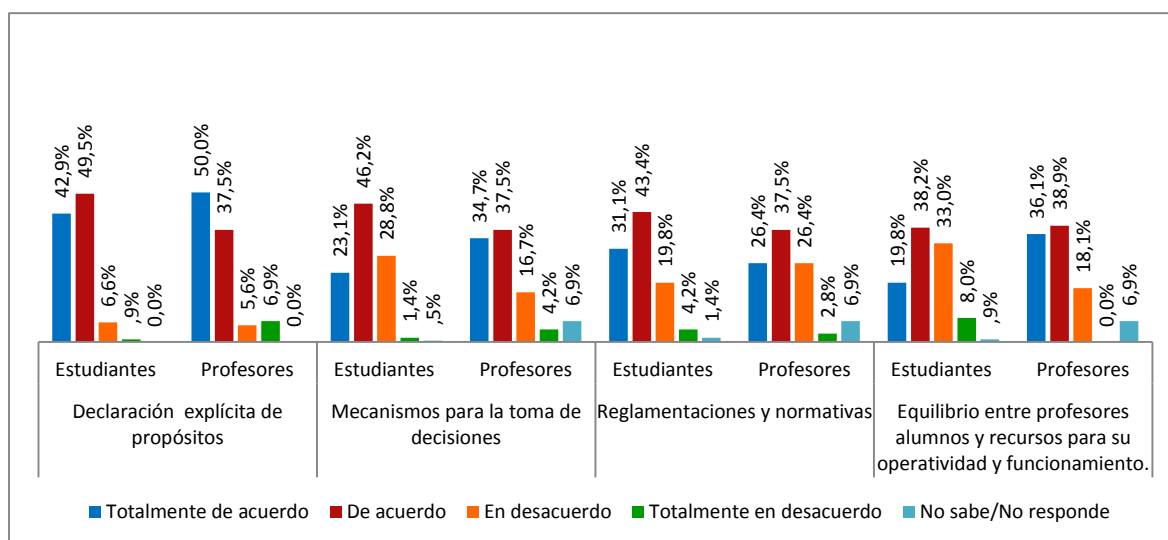
Hay casi total coherencia y consenso entre estudiantes y académicos en el ítem “declaración explícita de propósitos”, y leves diferencias en los otros aspectos a considerar.

Por ejemplo, un mayor número de estudiantes (30,2%) no está de acuerdo con que existen “mecanismos para la toma de decisiones”, en relación a los y las docentes que opinan que esto en un 10,9 Sin embargo, en su mayoría, ambos estamentos tienen consenso en que estos mecanismos existen.

Un alto nivel de consenso existe también en el ámbito “reglamentación y normativas”. No obstante, un porcentaje no menor de profesores (29,2%) indica estar “en desacuerdo” y en “total desacuerdo” con la idea de que en el ámbito de las reglamentaciones y normativas existe un constante perfeccionamiento y las reglamentaciones son conocidas y aplicadas.

Por último son coherentes y similares las opiniones de estudiantes y profesores sobre el tema del “equilibrio entre profesores alumnos y recursos para su operatividad y funcionamiento”. Al respecto, si bien existe un cierto grado de consenso en que estos equilibrios existen 58% en opinión de los y las estudiantes, y 75% en opinión de los académicos, más de la cuarta parte de los estudiantes y cerca de la quinta parte de los profesores opina lo contrario. Si se compara este ítem con la información de las universidades del CRUCH, se verá que en las universidades privadas existe una opinión más crítica respecto de las capacidades de autorregulación al interior de las carreras.

Gráfico N° 28 Sub- dimensiones capacidades de autorregulación.



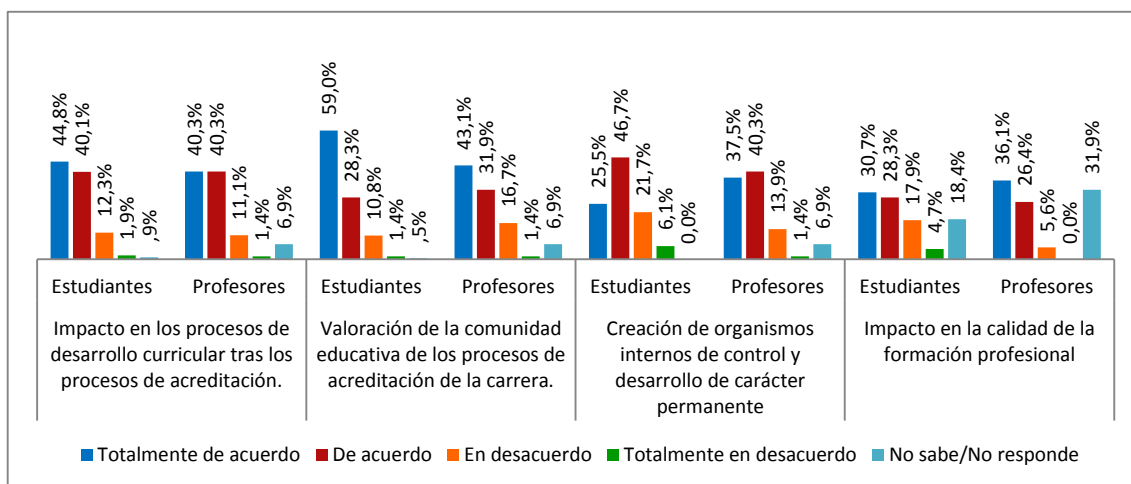
El análisis del impacto del proceso de evaluación CNA-Chile en las carreras por sub-dimensión muestra nuevamente, que en general las opiniones de profesores y estudiantes son coherentes entre sí.

Tanto en los ítems “impacto en los procesos de desarrollo curricular tras los procesos de acreditación” y “valoración de la comunidad educativa de los procesos de acreditación de la carrera”, profesores y estudiantes en su mayoría (más del 80%) señala estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que los procesos fueron positivos para el desarrollo de las carreras. No obstante, en el ítem “valoración...” un 18,1% de los profesores señala tener una opinión más crítica, ya que no están de acuerdo con esta afirmación.

Respecto de la “creación de organismos internos de control y desarrollo de carácter permanente” si bien hay un cierto nivel de acuerdo (más del 60% en los y las estudiantes y 80% en los y las profesores/as), también existe entre los estudiantes una mirada crítica al respecto, un 27,8% señala tener algún grado de desacuerdo con esta afirmación. Este comportamiento es similar al de los estudiantes de las universidades CRUCH, pero menor en términos de porcentaje.

Finalmente, las opiniones sobre el “impacto en la calidad de la formación profesional” se encuentran divididas entre el estudiantado, y un alto porcentaje 18,4% declara no saber o no responder esta pregunta. La opinión de los profesores es en cambio muy positiva (un 62,5% señala tener algún grado de acuerdo), aunque un 31,9% desconoce y no responde a la consulta. En este sentido los grados de acuerdo entre el profesorado son menores que en las UCR, y el grado de desconocimiento mayor.

Gráfico N° 29 Sub- dimensiones impacto del proceso de evaluación CNA-Chile en la carrera.



4.3. Resultados cualitativos

La presentación de los resultados cualitativos deriva de un extenso proceso iniciado con la obtención de la información entregada por los 18 jefes de carrera contactados para participar en este estudio. Las transcripciones de las entrevistas y los apuntes tomados durante estas sirvieron para elaborar el levantamiento de las categorías, en torno a las cuales se presenta agrupada la información en las páginas siguientes.

La tabulación de las respuestas obtenidas de las 24 preguntas de la entrevista, consideró el análisis de las transcripciones ya mencionado, la categorización de las respuestas, la revisión de estas para asegurar su correcta clasificación, la reclasificación y la frecuencia de cada respuesta u opinión para su jerarquización.

Respecto la información obtenida, es conveniente mencionar que los entrevistados conocían el objetivo de este estudio, las dimensiones que este considera, y las fuentes que se consultarían en sus respectivas carreras, pero desconocían las preguntas que tendrían que responder en la entrevista, por lo que las respuestas corresponden a la precepción inmediata de los entrevistados sobre los temas consultados, y al recuerdo inmediato de información para dar respuesta a la diversidad de materias consultadas, lo que supone espontaneidad en la entrevista, pero descuido involuntario u olvido de algunos temas cuyas posibles respuestas hubieran sido más completas en la entrevista. Tampoco el entrevistador aportó ejemplos de acciones desarrolladas en otras carreras a los entrevistados, con el propósito de no inducir respuestas o llevarlos a establecer coincidencias con otros entrevistados y/o carreras.

Lo anterior como un comentario que permita suponer que es posible encontrar una mayor coincidencia en los procedimientos, en el funcionamiento y en el desarrollo de las carreras derivadas del proceso de acreditación, y que si no fueron mencionadas aun cuando existían o se desarrollaban, se debió a lo mencionado en el párrafo anterior.

Las preguntas a los entrevistados se presentan agrupadas en cuatro dimensiones y doce criterios, y las categorías ordenadas por frecuencias en que fueron mencionadas por los entrevistados.

Las frecuencias de ocurrencia o mención de los procedimientos o tareas derivadas de las consultas, se expresan en números cuya sumatoria debiera ser 9 en cada una de los criterios, pero en algunos casos esta suma es superior, debido a que en algunas carreras las materias consultadas son atendidas o desarrolladas a través de una o más opciones. Respecto la información adicional y citas de algunos entrevistados que se presenta en el análisis de los datos, esta se puede corroborar con la matriz para la presentación de los datos cualitativos (Anexo 9) o en las transcripciones de las entrevistas en el anexo 10

4.3.1. Dimensión: Perfil de egreso y resultados

El perfil de egreso corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación. (CNA-Chile, 2008)

Criterio: Perfil de egreso

Pregunta N° 1 ¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Proyectos concursables	6	1
Política institucional de revisiones periódicas	2	5
Proceso de autoevaluación	1	3
Propuesta de nuevos modelos curriculares	2	2
Revisión de la bases epistemológicas de la carrera	3	0

El análisis de los resultados muestra que la actualización del perfil de egreso en las carreras de las universidades públicas es mayoritariamente originado por la adjudicación de fondos públicos concursables, principalmente los auspiciados por el Ministerio de Educación, a través de la DIVESUP. En tanto que las carreras de universidades privadas revisan su perfil, mayoritariamente, como resultados de políticas de actualización o revisión permanente.

Las cuatro menciones a la revisión del perfil de egreso como proceso obligado en la autoevaluación, previa a la acreditación de las carreras, permite suponer que existen también otras motivaciones tan relevantes como la actualización derivada de transformaciones curriculares realizadas por algunas carreras y la adecuación del perfil de egreso a las bases epistemológicas de algunas carreras.

“La revisión del perfil surge de la misma necesidad que se va expresando en las dos bases epistemológicas de la carrera, por una parte la pedagógica y la otra la lingüística, esas dos bases son las que están orientando los cambios curriculares, cuando hay cambios en la parte pedagógica uno tiene que sentarse a revisar el perfil. Por ejemplo ahora, nosotros hicimos una revisión del perfil de inglés, lo revisamos precisamente a raíz de las demandas u orientaciones que nos ha estado dando la enseñanza de la lengua inglés, como lengua extranjera.” (Jefa de Carrera, universidad pública)

Criterio: Perfil de egreso

Pregunta 2: ¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Comité de Carrera, Comité Curricular	9	5
Departamentos o Centros de Egresados	1	5
Evaluaciones a alumnos	0	1

Los mecanismos de seguimiento y apoyo para el cumplimiento del perfil de egreso están radicados en las instancias administrativas, en la totalidad de las carreras del CRUCH y en la mayoría de las carreras de UP, existiendo otras instancias orientadas a obtener información como los centros, departamentos u oficinas de seguimiento a los egresados, y en el caso de una carrera de UP, se obtiene información de los propios alumnos.

Criterio: Estructura curricular

Pregunta 3: ¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso?
¿Cuáles?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Consejo de Carrera	6	8
Departamentos y estructuras institucionales	1	3
Durante la autoevaluación conducente a la acreditación	2	1

La revisión periódica, el ajuste y el control del plan y los programas de estudios corresponden a las funciones y tareas de estamentos administrativos de la carrera, como los consejos de carrera, comités curriculares u otras denominaciones, mencionada en seis carreras del CRUCH y ocho de UP. Otras unidades existentes son los departamentos u oficinas de carácter institucional que obtienen información a través de instancias dependientes como oficinas y departamentos de egresados y oficinas o departamentos de vinculación con empleadores. (Mencionados en una carrera del CRUCH y tres carreras de UP)

Se observa que esta revisión también es generada cada vez que una carrera inicia el proceso de autoevaluación, conducente a su acreditación.

Criterio: Resultados del proceso de formación

Pregunta 4: ¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Encuestas a egresados en procesos de autoevaluación	9	9
Información obtenida de empleadores	4	9
Información obtenida de centros de práctica	4	1
Información obtenida de profesores de la carrera	0	1

Se observa que todas las carreras consultadas en ambos tipos de universidades obtienen información de sus egresados durante los procesos de autoevaluación conducentes a la acreditación de la carrera. Se mencionan otras fuentes de consulta sobre la calidad de la formación impartida, a través de las consultas a los empleadores de los egresados, a los centros de prácticas profesionales y, en el caso de una universidad privada, a los profesores de la misma carrera.

De la información obtenida, se observa una mayor vinculación de las carreras de UP con los empleadores como informantes de la calidad de la formación recibida por los estudiantes, en relación al uso de esta fuente como consulta en las universidades públicas.

Criterio: Resultados del proceso de formación

Pregunta 5: ¿Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Cursos de perfeccionamiento, seminarios, diplomados en docencia universitaria	8	9
Programas de magister	0	1
No existe	1	0

Se observa que prácticamente todas las carreras consultadas han generado las instancias para proveer a sus egresados oportunidades de perfeccionamiento continuo a través de cursos y programas generados tanto por la propia carrera como a nivel institucional. En tan solo una carrera de una UP no existían cursos o programas para los egresados al momento de la obtención de esta información.

Los cursos y programas son dirigidos principalmente a los egresados aun cuando, en muchos de los casos estudiados, estos están abiertos a toda la comunidad o profesionales del área.

Criterio: Vinculación con el medio

Pregunta 6: ¿Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar? ¿Cuáles?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Centros de prácticas profesionales	8	3
Encuentros y seminarios con otros profesionales del área	0	5
Estudios y publicaciones	0	2
Vinculación con alumnos egresados	0	2
Ejercicio profesional de los docentes	5	2
Ejercicio de la docencia en otras universidades	3	3

La participación de los docentes en actividades profesionales de vinculación con el medio se da a través de diferentes instancias. La principal para los profesores de carreras del CRUCH se da a través la vinculación y visitas a los centros de prácticas profesionales, en tanto que para los profesores de las UP, esta se da en los encuentros y seminarios con otros profesionales del área. Otra forma de vinculación de los profesores con el medio profesional es la participación en estudios, investigaciones y publicaciones, y del contacto con egresados de la carrera que se encuentran ejerciendo sus profesiones.

Otras formas de vinculación de profesores con el medio disciplinar mencionadas en las entrevistas que, si bien no corresponden a estructuras organizativas de las carreras, son consideradas como instancias de encuentro y vinculación profesional, como lo es el ejercicio de la profesión en el ámbito particular, privado y público y el desempeño como profesor en otras universidades.

Llama la atención que solamente en las carreras de UP se mencione la participación de profesores en encuentros y seminarios con otros profesionales de las áreas y que también se menciones solamente en estas universidades la participación de profesores en estudios y publicaciones.

Criterio: Vinculación con el medio

Pregunta 7: ¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Solamente políticas institucionales	9	5
Políticas de la carrera	0	4

En la totalidad de universidades privadas, las políticas de investigación están centralizadas en estructuras orgánicas de carácter institucional, (vice rectorías de investigación y departamentos) que reglamentan y norman sobre esta materia. En este tipo de universidades los profesores de las carreras interesados en investigar con aportes y recursos de la institución inician su solicitud con el auspicio o apoyo de las autoridades de la carrera.

En las UP se observa que, junto a las políticas centralizadas a nivel institucional, existen también las instancias de apoyo y financiamiento a nivel de carreras, permitiendo a estas generar sus propios estudios e investigaciones.

“Aquí hay mucho profesor que trabaja en el sector público. Esta carrera es de administración pública y ellos trabajan en el sector público, entonces nos van retroalimentando permanentemente. Otra vía que utilizamos mucho para retroalimentarnos son las prácticas profesionales, porque los alumnos nuestros van haciendo prácticas dentro de su periodo de permanencia en la carrera, una a final de tercero y otra a final de cuarto año. Y aquí estamos permanentemente con los encargados que tenemos de práctica, que están visitando las empresas y están visitando el servicio público, estamos sabiendo que es lo necesario actualizar.” (Jefe de carrera, Universidad Pública)

4.3.2. Dimensión: Condiciones de operación

Esta dimensión indaga si la carrera cuenta con estructuras organizacionales y administrativas adecuadas para el logro de sus propósitos, así como mecanismos de financiamiento que permitan garantizar la disponibilidad de recursos y su asignación. Además, permite determinar si los recursos humanos, la infraestructura y el equipamiento disponible son suficientes y adecuados para cumplir con los propósitos definidos; asimismo, comprobar si la carrera cuenta con las políticas y recursos que permitan el desarrollo, asignación y actualización de cada uno de estos elementos. (CNA-Chile, 2008)

Criterio: Estructura organizacional

Pregunta 8 ¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Reuniones de autoridades y profesores	9	9
Plataformas informáticas	6	3
Correos institucionales	4	0
Redes sociales	0	2

El principal mecanismo de comunicación existente para la comunicación y coordinación de los actores se presenta a través de las reuniones de autoridades de las carreras y de estas con los profesores en reuniones de inicio o cierre de año o semestre académico. Otras formas de mantener comunicados a los distintos actores a través de plataformas donde se centralizada todo tipo de información relacionada con el desarrollo de la carrera, el uso de correo institucional, mencionada solamente en las carreras de UP, y el uso de redes sociales.

Los resultados obtenidos muestran que en la universidades públicas existe mayor diversidad de mecanismos de comunicación, lo que supondría mejores niveles de comunicación e información.

Criterio: Recursos humanos

Pregunta 9: ¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Suficientes para dictar las clases	9	9
Falta de profesores con jornadas	3	3

La totalidad de carreras consultadas en ambos tipos de universidades mencionan que la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para el funcionamiento de ellas, y que en el caso de los profesores la dotación permite cubrir todos los cursos que se dictan. En tres carreras de UP y tres del CRUCH se mencionó como una debilidad la falta de profesores con jornadas completas o parciales, pero siendo una necesidad de todas las carreras la mayor dotación de académicos, es posible suponer esta debilidad como común a todas las carreras.

“Cubrimos lo mínimo, no hay ninguna asignatura que quede desatendida, cada una cuenta con esas cosas que se van a hacer tienen que poder cumplirse, lo fundamental es cumplir con la docencia. Ahora bien, para los requerimientos de un sistema universitario que es cada vez más complejo, varas más altas, si notamos algún cierto nivel de déficit y eso es sabido en la estructura universitaria que está pasando, de hecho, mañana tenemos una reunión para ver ese asunto.”
(Jefe de carrera, universidad privada)

Criterio: Recursos humanos

Pregunta 10: ¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Encuestas a alumnos	9	9
Evaluación de desempeño administrativo a profesores con jornadas	9	9
Desempeño de los profesores en aula	0	4
Autoevaluación	1	0

Se observa que la consulta a los alumnos como procedimiento de evaluación del desempeño es común a todas las carreras y universidades. También es coincidente la modalidad de evaluación administrativa a los profesores con jornadas completas o parciales en todas las carreras consultadas. La observación del desempeño del profesor en aula, como procedimiento evaluativo se mencionó solamente en carreras de universidades privadas, en tanto que la modalidad de autoevaluación se utiliza como procedimiento complementario en solo una carrera de universidad del CRUCH.

“Existen instancias que para poder tomar los ramos del semestre los alumnos deben llenar una encuesta, es obligatorio, ahí recién pueden inscribir su ramo. Ahora a mí me llegan las encuestas de todos los profesores, entonces vienen con gráficos y evaluaciones de cada uno. También existe una administrativa, el director del departamento evalúa el desempeño de cada colega...La manera de evaluar en aula es solo mediante la evaluación del alumno, no existe en este momento encuesta propia de nosotros. Esta evaluación es vinculante, hay dos profesores que nosotros no le renovamos el contrato, pero no tanto por las encuestas, sino por los alumnos que nos hacen llegar reclamos de la clase en sí, entonces se toma en cuenta y se compara y hemos tomado la decisión de no renovar.” (Jefe de carrera, universidad privada)

Criterio: Recursos humanos

Pregunta 11: ¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Política institucional de perfeccionamiento	9	9
No hubo financiamiento el año 2013	0	2

Al igual que lo observado sobre las políticas de investigación, en materia de apoyo y financiamiento al perfeccionamiento de los profesores se observa una situación similar: son las instancias organizativas a nivel institucional las que determinan el auspicio o financiamiento del perfeccionamiento de los académicos. El apoyo a los profesores va desde cursos de perfeccionamiento en áreas propias de la carrera, diplomados en docencia universitaria, programas de magister y doctorados dentro y fuera del país. En dos carreras de una universidad privadas se mencionó que no hubo financiamiento durante el año

2013, pero no se obtuvo información adicional para saber si esta medida era aplicable a todas las carreras de la universidad o solamente a la facultad de la cual dependían estas dos carreras.

Criterio: Recursos humanos

Pregunta 12: ¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Concurso públicos a nivel nacional	9	9
Normativa a nivel de carrera para jornadas por horas	4	0

En las universidades públicas y privadas consultadas existe como modalidad de contratación de profesores y personal técnico, políticas institucionales que norman y reglamentan los procedimientos. Las necesidades que surgen en las carreras son canalizadas a través de procedimientos administrativos que son centralizados en vice rectorías, direcciones o departamentos que llaman a concursos y en los cuales los jefes o directores de carreras participan en instancias diferentes y posteriores en la selección de los profesores.

Otra modalidad de selección y contratación de profesores mencionada en cuatro carreras de universidades del CRUCH, fue la facultad de los jefes o directores de carreras para contratar profesores cuando se trata de jornadas por horas de clases. Pareciera, entonces que en algunas carreras de este tipo de universidades existe los jefes de carreras tienen la opción para contratar ellos mismos a profesores por horas.

Criterio: Recursos humanos

Pregunta 13: ¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Reuniones de directivos sin participación de profesores	9	9
Reuniones de directivos con participación de profesores	5	9

Las decisiones relacionadas con el desarrollo de la carrera se adoptan en la totalidad de unidades consultadas a nivel directivo, sin la participación de los profesores, por corresponder seguramente a materias que les son propias. Otra modalidad, mencionada por todas las carreras de UP y cinco carreras de universidades del CRUCH, corresponde a las reuniones de directivos de la carrera con los profesores de estas en reuniones generales, claustros de carreras, consejos de carrera, etc.

Estos resultados permiten suponer que en las carreras de UP existen más estructuras e instancias de participación de los profesores en materias relacionadas con el desarrollo de la carrera que las que disponen los profesores de carreras de universidades del CRUCH.

Criterio: Efectividad del proceso de enseñanza

Pregunta 14: ¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Mecanismos propios de la carrera	9	9
Mecanismos de carácter institucional	4	5
Generados por procesos conducentes a la acreditación	5	0

La comprobación de los logros planteados por las carreras en sus respectivos planes de estudios se determina a través de diferentes modalidades generadas en las propias carreras, (evaluaciones a fin de semestre, certámenes, pruebas estandarizadas, resultados obtenidos por los alumnos en la prueba inicia, etc.) mecanismos institucionales

(empleabilidad de los egresados, seguimiento a los egresados y consultas a empleadores), y como producto de la información recopilada durante el proceso de autoevaluación, inserto dentro del proceso de acreditación de la carrera.

Las carreras de universidades públicas utilizan la información obtenida de los procesos de autoevaluación como una instancia para comprobar el logro de los objetivos del plan de estudio; práctica no mencionada por los jefes de carreras de la UP.

Criterio: Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza

Pregunta 15: ¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Política institucional para la asignación de recursos	9	9
Fondos Asignados a las carreras	0	1

De manera similar a las políticas de investigación y de selección y contratación de profesores, que como ya se mencionó son fundamentalmente de carácter institucional, la asignación de recursos para cubrir las necesidades de mantenimiento y actualización de equipos, es también otra política de tipo institucional. Todos los entrevistados mencionan la existencia de procedimientos reglamentarios en estas materias; una instancia de carácter superior que recibe sus demandas y las responde. (vice rectorías, direcciones de escuelas, áreas, etc.). Otra modalidad de baja ocurrencia es la asignación directa de fondos a las carreras, lo que se mencionó solamente en una carrera de universidad privada. (Odontología, Universidad San Sebastián)

“Nosotros tenemos un presupuesto que lo llevamos al decanato que está en Concepción, pero yo manejo acá las compras, yo tengo un sistema, los requerimientos nuestros, de los profesores lo suben a un sistema, yo lo apruebo si calza con el presupuesto y cuando se acaban las lucas, te avisan: “oiga doctor, se le acabaron las lucas”, pero no... eso no nos ha ocurrido. Hasta aquí no hemos tenido problemas y lo mismo ocurre con los honorarios de los profesores. Por qué el decanato está en Conce? Porque ahí nació la San Sebastián y porque Santiago no es Chile. Ahí mandamos una señal, ahí en la San Sebastián está el 40% de los decanos en Concepción y el 60% está acá. El decano nuestro ha estado siempre en Concepción y lo hace muy bien, no hemos tenido problemas con nada.” (Jefe de Carrera de Odontología, Universidad San Sebastián)

4.3.3. Capacidad de autorregulación

A través de esta dimensión se busca determinar si las carreras cuentan con capacidad para definir sus metas, propósitos y objetivos, los cuales deberán ser consistentes con, la misión y propósitos institucionales y el perfil de egreso definido. También se busca definir si las carreras cuentan con la capacidad para avanzar responsablemente en el cumplimiento de los propósitos definidos. (CNA-Chile, 2008)

Criterio: Propósitos

La unidad debe contar con una declaración explícita de propósitos claramente definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la universidad a la cual pertenece. Asimismo, el programa o carrera debe contar con una clara definición de sus fines y objetivos, incluyendo el perfil y los estándares de egreso del profesional que pretende formar y de los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico que otorga. Por último, es esencial que existan mecanismos que permitan evaluar el logro de los propósitos definidos.

Pregunta 16: ¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Si, en sitio Web de la universidad	9	9

Los sitios Web de las universidades hospedan a la totalidad de las carreras que estas ofrecen. Agrupadas por facultades, departamentos, escuelas u otras denominaciones en las que se estructura orgánicamente las universidades, todas las carreras presentan completa información, la que incluye una descripción de la carrera, la malla curricular, aranceles, becas, autoridades, profesores, requisitos de ingreso campo ocupacional de los egresados, vacantes ofrecidas, puntajes mínimos de ingreso en proceso de admisión anterior, acreditación, y otra información puede ser útil a los postulantes.

Criterio: Propósitos

Pregunta 17: ¿Existen estructuras organizativas para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Organismos directivos de la carrera	9	9
Reuniones de autoridades y profesores	3	1

La revisión y actualización de los propósitos de las carreras, tanto en las carreras de universidades del CRUCH como en las de UP es responsabilidad de las autoridades de las carreras, en conjunto con las unidades de apoyo a las jefaturas de las carreras. Como lo son los consejos de escuelas y los comités curriculares. Otra forma de revisar los propósitos, las metas y objetivos de las carreras es a través de reuniones de los directivos con los profesores.

Criterio: Integridad

Pregunta 18: ¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Estructuras administrativas	9	9
Estructuras administrativas con participación de profesores	6	0

La conducción, la organización y la toma de decisiones a nivel de carreras son responsabilidad de la autoridad máxima de estas, jefes o directores, junto a su equipo directivo. Esta modalidad es común a todas las carreras independientemente del tipo de universidad. En seis carreras de universidades del CRUCH existe la consulta a profesores en reuniones en las que participan junto a los directivos. La participación de profesores de carreras de UP en este criterio no existe.

En lo que se relaciona a la participación de los profesores en la organización y toma de decisiones, estos resultados muestran que existen más instancias en las universidades públicas que en las universidades privadas.

Criterio: Integridad

Pregunta 19: ¿Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Recursos suficiente para el funcionamiento de la carrera	8	8
Disponibilidad más que suficiente para el funcionamiento	1	1

De la información obtenida, se observa que en todas las carreras existen recursos humanos e infraestructura suficientes para atender a la cantidad de alumnos que ingresan y que atienden cada una de ellas. Aun cuando se reconoce que faltan profesores con jornadas, se considera que atienden todos los cursos y asignaturas o cátedras de las

carreras, en una proporción que permite atender los requerimientos y necesidades de los alumnos. Solamente en dos carreras se informó que disponen de recursos, que sin ser holgados permiten un buen funcionamiento. En el caso de una universidad del CRUCH se informó que este equilibrio se ha favorecido por la disminución de postulantes durante los dos últimos años. (Pedagogía en Matemáticas, Universidad de Valparaíso). La carrera de una universidad privada informó que tiene un promedio de 10 alumnos por profesor y 5,4 estudiantes por académico en clínica (Odontología, Universidad San Sebastián).

“Si en ese sentido es... nosotros recibimos 45 alumnos, aunque este año hubo una merma bastante considerable, ingresaron 23. Nosotros abrimos y se hizo un llamado por 45 alumnos y se inscribieron 23. Ahora yo no sé cuál sería la razón, puede ser porque anteriormente ha habido tomas y eso afecta la imagen de la universidad y bueno este año vamos a ver se mantiene la cantidad de cupos y ojala no se produzca de nuevo una merma porque si se produce de nuevo una merma, significa que o es en el ámbito relacional que la gente no se está yendo a la pedagogía o es simplemente buscar una forma mejor de difundir mejor. Yo pensé que por esta beca vocación de profesor, se iban a hacer como incentivos, pero no ha causado el efecto que se esperaba. Yo tengo dos alumnas, que son muy buenas alumnas y tienen la beca, pero les gusta por el área de matemáticas, no por la pedagogía y están como medias arrepentidas, ellas preferirían seguir la línea de la matemática, pero no se puede. Porque uno cuando entra el primer año cree que tiene la vocación para eso, pero se dan cuenta después que no es así.”
(Jefe de Carrera de Pedagogía en Matemáticas, universidad pública”

4.3.4. Dimensión: Impacto del proceso de acreditación

Como se mencionó en la página 202, esta dimensión no existe entre los requerimientos e instrumentos que propone la CNA-Chile para la autoevaluación de programas de pregrado. Esta cuarta dimensión fue integrada con un propósito instrumental, como lo fue determinar la percepción de las autoridades, académicos y alumnos de las carreras sobre la valoración de los procesos de acreditación, los aportes o beneficios que este proceso ha aportado al desarrollo de las carreras, y sobre las nuevas prácticas y estructuras organizativas que se han instalado en las carreras.

Las cuatro preguntas que integran esta dimensión se agruparon en un solo criterio: aportes al desarrollo de la carrera.

Criterio: Aportes al desarrollo de la carrera

Pregunta 20: ¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Mejora el equipamiento e infraestructura	8	4
Rediseño o innovación de malla curricular	4	4
Aumentar dotación de profesores	4	3
Revisar o mejorar el perfil de egreso	4	2
Mayor vínculo con el medio a nivel nacional e internacional	3	3
Perfeccionamiento docente	1	3
Aumentar producción de investigaciones	0	3
Mayor seguimiento al egresado	0	2
Transformación del actual enfoque curricular	2	0
Mejorar procesos de evaluación	0	2
Mejorar comunicaciones internas	1	0

De la información obtenida se observa que entre los cambios comprometidos en el plan estratégico que las carreras se obligan a desarrollar en el futuro inmediato y a largo

plazo, se mencionó con mayor frecuencia, y más precisamente en ocho de nueve carreras de universidades del CRUCH, el mejoramiento del equipamiento e infraestructura de la carrera; las menciones a esta categoría en las carreras de UP fue solo de cuatro. El rediseño o innovación de la malla curricular es otro desafío asumido en igual número de carreras de universidades públicas y privadas. El aumento de la dotación docente fue mencionado como una necesidad en cuatro carreras de universidades del CRUCH y tres carreras de UP, aun cuando los resultados de la pregunta 9 dan cuenta que la necesidad de ampliar la planta docente es común en las 18 carreras consultadas.

La revisión del perfil de egreso, considerado en algunas carreras como una actividad continua, fue mencionada en cuatro carreras de universidades públicas y dos de universidades privadas. Esta frecuencia podría indicar que en la mayoría de las carreras el perfil fue revisado recientemente y que no fue considerado como compromiso inmediato.

En tres carreras de universidades del CRUCH y tres de UP una mayor vinculación con el medio a nivel nacional e internacional fue mencionada como desafío. Otras menciones fueron hechas a la mayor producción de investigaciones, desafío que depende de la mayor asignación de recursos que se deriven de los organismos centrales de las universidades; un mayor seguimiento a los alumnos egresados es tarea asumida por dos carreras de universidades privadas, lo que seguramente proveerá más información a estas; en dos carreras de universidades públicas han asumido la transformación de su actual currículo basado en objetivos, a uno basado en el desarrollo de competencias; el mejoramiento de los procesos de evaluación de los aprendizajes es una tarea asumida por dos carreras de universidades privadas y en solo una carrera de una universidad pública se asumió como tarea, mejorar las comunicaciones internas.

Es pertinente mencionar que todos estos desafíos comprometidos por las carreras son incluidos en los planes de desarrollo estratégico que se presentan en el informe de autoevaluación y cuya concreción o puesta en funcionamiento es revisada en la siguiente oportunidad en que la carrera desarrolle su nueva autoevaluación.

“Bueno si, el perfil, las menciones, la incorporación de más profesores jornada, porque es importante necesitamos en el área de investigación y en el área de educación y lo otro es una promesa que viene desde el informe anterior que es implementar una sala multimedia, nosotros teníamos pensado en su momento construir esa sala acá en el tercer piso, un laboratorio grande, que está contemplado ser un laboratorio multimedia, solo que con la crisis de la universidad se postergó y los recursos que teníamos desaparecieron...” (Jefe de carrera, universidad pública)

“Nos comprometimos a mejorar la relación con nuestros egresados, nos comprometimos a hacernos cargo del proceso de investigación y nos comprometimos a mejorar nuestros sistemas de evaluación, porque la que teníamos nosotros efectivamente todo un sistema de evaluación más bien tradicional, en un sistema centrado en el aprendizaje y basado en competencias, es por esto que hoy estamos trabajando en el OCDE, que es un tema de evaluación por estaciones que nos va a tomar cinco días, pero que está en fase experimental. Bueno además nos ganamos un MECESUP, justamente que va a apoyarnos en esta línea, mejorar todo lo que sea aplicar tecnologías y vamos a usar simuladores y todo, todo, todo sea para formar un odontólogo de gran calidad, teniendo claro que tenemos brechas que cerrar.” (Jefe de carrera, universidad privada)

Criterio: Aportes al desarrollo de la carrera

Pregunta 21: ¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Mejoramiento curricular	8	9
Ordenar procesos y organización interna de las carreras	5	3
Mejorar el perfil de egreso	1	4
Capacitación y perfeccionamiento de los profesores	2	2
Mejorar la infraestructura	1	2
Mejorar relación con egresados	1	0
Mejorar procedimientos para la obtención de información	1	0
Aumento de la planta docente y de jornadas	0	2
Mejor vinculación con el medio	1	1
Instalación de un sistema de aseguramiento continuo de la calidad de la educación	0	1

Entre los cambios e innovaciones que se han producido en las carreras como producto o resultado de su participación en los procesos de acreditación, el mejoramiento de la malla curricular es mencionado con mayor frecuencia en todas las carreras. Este cambio es probable que se explique porque uno de los efectos reconocidos a los procesos de acreditación lo constituye la instalación de una cultura evaluativa de carácter permanente (Stensaker, 2008; IPSOS, 2010; Fernández 2013). En este caso, la revisión continua de la malla curricular, como elemento clave para la formación profesional sería una buena explicación.

El ordenamiento de los procesos internos y una mejor organización que permite un mejor funcionamiento a la carrera, fue reconocido en más carreras de universidades del CRUCH que en carreras de UP, de manera inversa fue reconocido como un importante cambio el mejoramiento del perfil de egreso.

Existe coincidencia en dos carreras de ambos tipos de universidades, al mencionar como un efecto positivo de la participación en los procesos de acreditación las oportunidades que se han creado para el perfeccionamiento de los profesores. Las respuestas a la pregunta N° 11 del cuestionario a los jefes de carrera corrobora esta percepción, ya que se observó que en todas las carreras existen los mecanismos e instancias para apoyar el perfeccionamiento docente.

Otros cambios e innovaciones mencionadas son el mejoramiento de la infraestructura (3); el aumento de la planta docente, aun cuando no es mencionada ampliamente (2); la mayor vinculación con el medio (1) y con los egresados (2); el mejoramiento de las estructuras organizativas para la obtención de información (1), y la instalación de un sistema de aseguramiento continuo de la calidad de la educación que se entrega (1).

Criterio: Aportes al desarrollo de la carrera

Pregunta 22: ¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA-Chile?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Instalación de procesos de evaluación continua	9	6
Fortalecimiento de la estructura organizativa de la carrera	6	6
Mayor transparencia en los procesos que se desarrollan	5	3
Permite la autoevaluación	5	3
Registro de evidencia e información de todos los procesos	3	3
Mejoramiento de los procesos de enseñanza	5	0
Instala el concepto de calidad	0	5
Permite la comparación con otras carreras	1	4
Mejora la percepción de la comunidad	2	0

El desarrollo de las carreras se ha visto fortalecido, para la totalidad de informantes de carreras de universidades públicas, con la instalación de procesos de evaluación continua, señalado también por seis jefes de carreras de universidades privadas. El fortalecimiento de la estructura organizativa de la carrera (creación de nuevas secciones y departamentos) es reconocido como un aporte importante, pro igual número de carreras de ambos tipos de universidades.

La mayor transparencia en todos los procesos que desarrollan las carreras, es mencionada como importante para cinco jefes de carreras de universidades del CRUCH y tres de UP. La autoevaluación, fase previa al proceso de acreditación, es reconocido como aporte relevante en cinco carreras de universidades públicas y tres de universidades privadas.

Otros aportes que permiten a los jefes de carreras calificar como importante la participación en el proceso de acreditación son el registro de evidencias e información de todos los procesos que ocurren al interior de las carreras, el mejoramiento de los procesos de enseñanza (mencionada solamente en cinco carreras de universidades públicas), la instalación del concepto de calidad en todos los procesos (mencionada solo en cinco

carreras de universidades privadas), la posibilidad de comparar la gestión con la que desarrollan otras carreras, (en cuatro carreras de UP y una de universidad CRUCH) y el mejoramiento de la percepción que tiene la comunidad respecto las carreras acreditadas de aquellas que no lo son. Esta última percepción, que fue mencionada en dos carreras de universidades públicas, reafirma una de las conclusiones de Fernández (2013), en relación a que este proceso produce a nivel de opinión pública un cambio positivo en la percepción.

Comparando las referencias a la relevancia de los procesos de acreditación, se observa, sobre la base de las menciones hechas a las categorías, que se existe una mejor o mayor percepción de los jefes de carreras de universidades públicas, por sobre la que tienen o expresan los jefes de carreras de universidades privadas.

“Es importante, es una invitación a veces más forzada que otras a mirarse a uno mismo, a mirar la carrera a ver en qué contexto está en relación con lo que debiera ser con el resto, es importante, no... es impactante.” (Jefe de carrera, universidad privada)

“En general, yo creo que ha sido importante, porque o sea, tomar conciencia del cambio sobre todo para los que tenemos más edad, ha sido un cambio bastante radical empezar a dar cuenta de lo que uno está haciendo, en obligarnos, cierto, a mirar críticamente la carrera, no solamente desde el interior, sino también desde el exterior. El tener la conciencia de que constante mente hay que estar haciendo la revisión, el tomar en cuenta la opinión de otros actores del proceso, el tener que integrarnos con educación que son dos entidades distintas, por lo menos conversamos más.” (Jefa de carrera, universidad pública)

“Bueno, yo creo que es bastante importante porque nos permite hacer una auto evaluación que es necesario, porque si no existiera este proceso no se haría, de hecho anteriormente no había documentación, nada, ahora hay evidencia para todo, de hecho, lo típico de los consejos: se llevan actas, acuerdos, se firman si están ok. A lo más una reunión, se tomaban acuerdos, pero ahí quedaban porque no había registro de nada, entonces todo eso ha ido cambiando, se les pide a los profes que al término del semestre se entreguen las notas, su pauta de evaluación la pauta del curso, etc. Ahí uno ve si paso el programa o no, todo ese tipo de cosas. Eso es motivado por la acreditación, porque es una exigencia, entonces hay una carpeta que se va guardando todos los antecedentes del semestre o del

año y es importante porque después viene toda la documentación, entonces se produce un ordenamiento, realmente ha sido positivo y obviamente que es por mejorar. (Jefe de carrera, universidad pública),

Criterio: Aportes al desarrollo de la carrera

Pregunta 23: ¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Creación de nuestras estructuras organizativas	9	6
Creación de centro de registro y documentación	2	3

La participación de las carreras en los procesos de acreditación, no solo ha generado transformaciones en la estructura curricular, ordenado los procesos administrativos, fortalecido las estructuras y ha instalado unidades de registro de evidencias, como lo confirman las respuestas a las dos preguntas anteriores. En el ámbito de los organismos de carácter permanente que se han creado los consejos de carrera, las unidades de gestión pedagógica y gestión curricular. Esta opinión es común a todas las carreras de universidades del CRUCH y en seis de UP.

Ante la eventual participación de las carreras en otros procesos de acreditación, se observa que se han creado las oficinas de acreditación, las oficinas de vinculación con el entorno, oficinas de seguimiento a egresados, oficina de recopilación de información, y en el caso de una carrera de una universidad privada la creación de una escuela de graduados. La creación de estas unidades fue mencionada por tres carreras de universidades privadas y dos de universidades públicas.

Los resultados permiten suponer que los procesos de acreditación han generado más organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos en carreras de universidades públicas que en carreras de universidades privadas.

“El Censelab ha sido producto de la acreditación, es una oficina virtual que nace de la necesidad de atender las necesidades, valga la redundancia de los egresados. De cuando estos procesos necesitan información dura estadística esta oficina tiene todos esos datos y está listo también.

Se establece un programa de reuniones periódicas cuando están los procesos en desarrollo, ahora que estamos saliendo nos reunimos todas las semanas, con la posibilidad de que los estudiantes asistan también, eso no está establecido antes y eso obedece a la necesidades de estos procesos. Hay un ítem que podemos hacer uso, hay una oficina de acreditación, entonces nos dan 1 millón de pesos por el proceso, por lo tanto nosotros sabemos que también podemos manejar, eso nos costó un mundo conseguir los fondos, pero la universidad tomo conciencia que estos procedimientos llegaron para quedarse, por eso la unidad de acreditación que es una oficina que tutela a todas las carreras en proceso y administra ciertos fondos y nos pide los informes, nos entrega un programa, un formato en común de cómo hacer el informe de la universidad, cuando llegan los pares, hay un proceso, una programación que ellos cumplen, los llevan , los pasean, total que esa oficina centralizada presta ayuda a nosotros y a todas las carreras que se estén acreditando.” (Jefe de carrera, universidad pública)

“El de acreditación por ejemplo, lo dejamos permanente y todas las actividades que se desarrollaron tratamos de mantenerlas en un nivel, las encuestas por ejemplo, el contacto con los egresados y sobre todo algo que acabo de darles, que es algo muy importante para el sentido de integralidad que debe tener la carrera, tratamos de que esto fuera con carácter inclusivo, que no se diera la separación entre lo que es Santiago y Valparaíso, por ejemplo, porque no son dos carreras distintas, es la misma carrera, dependiente de una misma escuela. Eso es un aspecto muy importante, como que sufría cierta diferencia. En este caso para nosotros Santiago es región, porque estamos acá. Entonces había ciertas dificultades que poco a poco las hemos ido limando con el tiempo, haciendo entender a todos que esto es un todo.” (Jefe de carrera, universidad pública)

Criterio: aportes al desarrollo de la carrera

Pregunta 24: ¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Categorías	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Revisión continua de los procesos	9	8
Fortalecimiento de la gestión y administración de la carrera	2	8
Más y mejores beneficios para los estudiantes	4	5
Registro y administración de información	1	5
Mejor imagen para la carrera	4	1
Fortalecimiento de la malla curricular	1	3
Mayor participación de los profesores	3	0
Atención a las demandas del medio	3	0
Creación de nuevas estructuras administrativas	1	1
Compromiso con la mejora	1	2
Mejor vinculación con el medio	2	1
Mayor transparencia en los procesos	0	2
Mejoramiento de la infraestructura	0	1

En opinión de la totalidad de los jefes de carreras de universidades públicas y en ocho de carreras de universidades privadas, la revisión continua de los procesos ha sido una de las acciones positivas derivadas de la participación en la acreditación. Estas acciones son reconocidas como una práctica favorable al desarrollo de la carrera por la información que todo proceso de revisión, diagnóstico o evaluación entrega.

El fortalecimiento de la gestión administrativa, expresado en el ordenamiento de las estructuras de las carreras y la definición de las funciones de cada una de ellas, es también mencionado en casi la totalidad de las carreras de universidades privadas y solo en dos de universidades públicas.

Otra ventaja obtenida de la participación es el beneficio que reporta a los estudiantes el hecho de estudiar en una universidad y carrera acreditada, traducida en las opciones de financiamiento para los estudios a los que pueden acceder como resultado de la acreditación, certificación de que la carrera cumple los estándares de calidad requeridos y certeza para los estudiantes que recibirán una buena formación profesional, situación

que se reafirma con la percepción que la acreditación mejora la imagen de la carrera (opinión expresada en cuatro carreras de universidades del CRUCH y una de UP)

El registro y documentación que se levanta previamente a los procesos de acreditación es reconocida como un elemento favorable para las carreras, considerando que sobre esa información se toman decisiones relevantes para las carreras. (Mencionada en cinco carreras de universidades privadas y solo una de universidad privada).

La mayor participación de los profesores en el desarrollo de las carreras y su participación en la toma de decisiones en algunas universidades, al igual que la atención a las demandas que genera la comunidad es mencionada en tres carreras de universidades públicas.

Otras menciones a acciones que han favorecido a las carreras tras su participación en la acreditación son: la creación de nuevas estructuras organizativas, (1 y 1), mayor vinculación con el medio (2 y 1), la mayor transparencia de los procesos y tomas de decisiones (2) y la mejora de la infraestructura (1)

“Bueno, cualquier proceso de reflexión es positivo y los dos procesos en los que nos hemos visto envueltos, nos han invitado al desarrollo del proceso por un lado instalando la noción de revisión permanente, más allá de estar a las puertas o no, más lejos o más cerca del proceso de acreditación ha generado una conciencia de que las cosas tienen que hacerse más razonadas, más estructuradas, en términos administrativos cauteladas, financiadas, en el fondo reduce yo creo que una política que debe haber sido el azar. Hacer las cosas por si salían y si salían, ahora las decisiones y la implementación de las mismas, tanto académico como administrativas, deberían ser fruto de una reflexión o una planificación estratégica y los frutos de la misma, deben ser evaluados, medidos ser parte de un relato, de una narración apropiada y conocida por todos los miembros de la comunidad que conformo y uno después podría ir haciendo cuenta de cosas más específicas, pero los procesos son positivos de introspección duros.”

“Bueno todo lo que le comentaba antes, igualmente en la gestión, destacando aspectos relevantes y eso y mejorando infraestructura, comunicación a tener una mejor relación, mejorar los canales de comunicación con empleadores y ex alumnos, de vincularse mejor que nos lleva al desarrollo. Estrechando brechas entre mundo empresarial y académico. Entregando alumnos útiles como

herramientas futuras y es muy importante para las empresas o instituciones estar bajo estándares de calidad que nos permiten el mejoramiento continuo y eso es la clave de eso, lo importante de estar ahí el mejoramiento, especialmente en educación.

Yo creo que se favoreció en general, porque le permitió tomar conciencia de que el proceso en sí mismo no es malo, que es un instrumento. Que puede utilizarlo bien o utilizarlo mal y que la sociedad nos está cuestionando también, nos está mirando, nos está observando, nos está pidiendo algún tipo de comportamiento y nosotros tenemos que estar viendo y analizando permanentemente si nuestro comportamiento se está alineando, se está pareciendo a aquellas cosas que están sucediendo en el medio que es tan dinámico, que es tan cambiante. Por lo tanto, creo que nos enseñó que debemos estar en constante alerta sobre las situaciones que ocurren en el medio y que esto no se trata de llegar a ser buenos, sino hay que ser mejores y eso debe ser permanente. No nos podemos quedar en la auto-complacencia de que nos ha ido bien hasta ahora, si nos ha ido bien, pero el medio demanda aquello. Se instala una cultura organizacional que nos lleva a mejorar permanentemente sobre el esfuerzo de conjunto entendiendo que más que lo individual lo que importa es el conjunto, es que todos estén alineados y que es tan importante la función que hace el auxiliar a la que hace el director, todos contribuyen y hacen de su perspectiva y desde su posición el cumplimiento de los objetivos de la organización, ese es el sentido que nos deja finalmente la acreditación y hoy día todo lo que hacemos, lo hacemos pensando en tratar de dejar evidencia para la acreditación, porque este proceso viene nos guste o no, ya está instalado. Se discute mucho si es buen o no es bueno, y no estar acreditado es una debilidad en el mercado y estar acreditado tal vez no le agrega mucho pero no estarlo es significativo.

5 Conclusiones

El marco teórico desarrollado permitió identificar diferentes núcleos temáticos relacionados directamente con este estudio, como también comprender el contexto que da origen al surgimiento de instituciones, leyes y reglamentos que en conjunto permiten el funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. La construcción del marco teórico y su presentación en las páginas precedentes en este informe, muestra las políticas educativas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, su funcionamiento y resultados a nivel de las instituciones de educación superior y muy en particular al análisis de la estructuración, los procedimientos, los reglamentos e instrumentos para la certificación de la calidad de la educación en programas y carreras de pregrado.

Conforme a lo expuesto en el marco metodológico, se procedió a diseñar las estrategias y a planificar los procedimientos orientados a obtener la información de las diferentes fuentes, cuya revisión y análisis constituyen el cuerpo de conclusiones generales y conclusiones por dimensiones, las recomendaciones finales que se derivan de este estudio y las proyecciones que su autor pretende para esta investigación en el ámbito académico nacional.

5.1 Conclusiones generales

Este estudio constituye un diagnóstico exploratorio acerca de los impactos de los procesos de acreditación de carreras de pregrado como política pública para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en Chile. Para ello, la principal fuente de información fue aportada por los actores claves de dieciocho carreras de pregrado en seis universidades consultadas: jefes de carreras, académicos y estudiantes.

En el contexto enmarcado por la diferencia de dependencia administrativa de las universidades y por consiguiente de los programas de pregrado participantes en esta investigación, es posible destacar, sobre la base de los resultados obtenidos, algunas tendencias:

Una primera tendencia corresponde al desarrollo de nuevas estructuras organizativas en las carreras, conducentes a cautelar y promover la calidad de la educación, en un proceso que contempla la instalación de secciones y mecanismos de control de calidad, de elaboración y recolección de información conducente a medir el logro de los objetivos planteado en el plan de estudio y la acumulación evidencias e información para la toma de decisiones.

Sobre los resultados formativos y de los impactos en el medio profesional, información que en general es aportada por los centros de práctica profesional, los alumnos egresados y la consulta a empleadores, a través de canales de carácter institucional o establecido por las carreras. A través de esta vinculación también se observa una tendencia en las carreras a generar ofertas académicas de perfeccionamiento y actualización profesional a sus egresados.

En lo que respecta a la autorregulación de las carreras, la participación en los procesos de acreditación ha propiciado la creación de unidades internas encargadas de la evaluación continua de los procesos desarrollados, consagrando de este modo la conformación de secciones especializadas en estos procesos, y fortaleciéndose así una cierta cultura de autoevaluación en las carreras.

En lo concerniente a la valoración de la participación en procesos de acreditación, se percibe en prácticamente todos los consultados y encuestados una alta valoración positiva de los procesos de acreditación, lo que revela la importancia creciente que adquiere esta dimensión en el interior de las instituciones. Sin duda, la acreditación de carreras entrega mayor información focalizada para los usuarios y contribuye a mejorar la formación y de los desempeños profesionales de los egresados.

5.2 Conclusiones por dimensiones

En coherencia con el objetivo de este estudio, se consideró como indicador de evidencia de impactos positivos los resultados de aquellos criterios cuyos promedios de aceptación, sumadas las opiniones “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, de profesores y estudiantes de ambos tipos de universidades, fuesen superior a 75%, como también la mayor frecuencia de las referencias hechas a los criterios por los jefes de departamentos entrevistados.

En relación a las conclusiones sobre los efectos del proceso de acreditación según la dependencia administrativa, se consideró como criterio para adjudicar mayores efectos en un tipo de universidad sobre otra, la superación porcentual igual o superior a 10% en cada una de las dimensiones o criterios analizados. Aun cuando los efectos se puedan identificar en ambos tipos de universidades, si existía dicha diferencia porcentual en un criterio, se consideró en la categoría de la universidad que la registró, según los resultados.

5.2.1. Sobre las dimensiones que más favorablemente han impactado los procesos de acreditación

En relación al perfil de egreso y resultados: (perfil de egreso, estructura curricular, resultados del proceso de formación y vinculación con el medio)

- Los profesores de las universidades públicas y privadas perciben altos grados de coherencia entre los perfiles de egreso declarados por las diferentes carreras e instituciones universitarias y los planes y programas de los cursos que conforman la malla curricular.
- El desarrollo de los programas, tanto de las carreras de universidades públicas como privadas, considera la inclusión de actividades teóricas y actividades prácticas que potencian la formación profesional de los estudiantes.
- Los profesores y los estudiantes de universidades públicas y privadas perciben una fuerte vinculación de los programas académicos con el medio profesional, expresado en la temprana práctica inicial profesional, consultas al medio para la definición de los perfiles de egreso, información sobre la calidad de la formación profesional de los egresados y participación de los profesores en el campo profesional.
- Existen, como resultados de los procesos de autoevaluación y posterior acreditación, mecanismos instalados de seguimiento y de apoyo que facilitan el cumplimiento del perfil de egreso. Estos mecanismos corresponden a unidades administrativas propias de las carreras o institucionales que obtienen información útil para la revisión y retroalimentación de los procesos formativos.
- En prácticamente todas las carreras se han generado instancias para proveer a sus egresados oportunidades de perfeccionamiento continuo a través de cursos y programas generados tanto por la propia carrera como a nivel institucional.

En relación a las condiciones de operación: (estructura organizacional, recursos humanos, efectividad de los procesos de enseñanza e infraestructura de apoyo técnico y recursos para la enseñanza)

- En ambos tipos de universidades existen organismos o estructuras eficaces de comunicación que permiten la coordinación de los diferentes actores.
- Todas las carreras reconocen disponer de equipos de docentes que permite cubrir la totalidad de los cursos que se dictan, y también todas admiten la necesidad del aumento de profesores con jornadas para cubrir otras áreas, como la extensión e investigación.
- Las carreras, y principalmente las instituciones, proveen a sus profesores instancias de perfeccionamiento y capacitación continua. Estas instancias corresponden a seminarios, cursos y programas de diplomados.
- Todas las carreras tienen incorporados procedimientos administrativos que permiten evaluar el desempeño profesional de los académicos. Estos se centran en la evaluación del trabajo de los docentes en aula por parte de los estudiantes, y las funciones administrativas, principalmente de aquellos docentes con jornadas, registrándose pocos casos de autoevaluación y evaluación del desempeño del profesor en aula por una autoridad del programa o un par evaluador.

En relación a capacidad de autorregulación: (propósitos e integridad)

- Se percibe un adecuado equilibrio entre la cantidad de alumnos que ingresan a las carreras y los recursos que disponen las instituciones para atenderlos. Este equilibrio medido en la disponibilidad de aulas, bibliotecas, laboratorios y gimnasios necesarios para la formación profesional de los alumnos.

- Aun cuando la casi totalidad de carreras no administra recursos económicos, existen mecanismos institucionales eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza.
- Todas las carreras disponen de un sitio en la página de Internet de la universidad que presenta de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar, además de completa información necesaria para quienes deseen postular a ellas

En relación a la valoración del o los procesos de acreditación en los que han participado las carreras: (aportes del proceso de acreditación al desarrollo de la carrera)

- Se percibe ampliamente, y de parte de todos los actores consultados, que los procesos de acreditación introducen mejoras en los programas en las cuatro dimensiones consultadas. (perfil de egreso y resultados, condiciones de operación, capacidad de autorregulación y valoración del proceso de acreditación)
- Producto del proceso inicial de autoevaluación, conducente a la acreditación de las carreras, se reconoce como uno de los efectos positivos de este, la revisión y mejoramiento del perfil de egreso de la carrera. Cabe mencionar que en algunas carreras el proceso de revisión del perfil de egreso surge de otras instancias evaluativas o de la adjudicación de recursos a través de programas concursables.
- En lo que respecta al ordenamiento de los procesos y organización interna de las carreras, la participación en los procesos de acreditación ha favorecido la creación de unidades o secciones orientadas a apoyar la gestión administrativa de las autoridades de las carreras y a la recopilación y administración de información de procesos internos y futuras acreditaciones, fortaleciéndose así una cierta cultura de autoevaluación.

5.2.2 Sobre las nuevas prácticas instaladas en las unidades, como resultado de los procesos de acreditación

- Profesores, estudiantes y jefes de carreras de universidades privadas y públicas reconocen como práctica instalada en los procesos administrativos y académicos, la evaluación continua o procesos de revisión permanente, lo que queda comprobado con las respuestas que se obtuvo de los jefes de carreras consultados en relación a la consulta a egresados y empleadores, el perfeccionamiento a académicos y egresados, y la obtención de información necesaria para la toma de decisiones.
- Se suma la creación de nuevas unidades o secciones encargadas de comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio y, en algunas carreras la realización de jornadas académicas de revisión de procesos con participación de profesores de planta y por horas.

5.2.3 Sobre el valor que asignan los académicos, alumnos y jefes de carreras al proceso de acreditación

- El acto de someter los procedimientos, acciones y resultados de la unidad a la revisión y valoración de comisiones externas ha incorporado mayor transparencia en los procesos y procedimientos administrativos y académicos.
- El proceso de autoevaluación conducente a la revisión interna de todas las actividades, tareas, procedimientos, resultados, desarrollados y la posterior elaboración de planes de desarrollo y desafíos autoimpuestos es valorado positivamente por todos los agentes consultados.
- Otro efecto positivo que surge de la participación de las carreras en los procesos de acreditación es la instalación del concepto de calidad al interior de las unidades, al cual se aspira en todos los procesos que se desarrollen. En este contexto se ha

de entender la calidad como transformación, basada en la noción de cambio cualitativo. Una educación de calidad que efectúa cambios en el estudiante y, por tanto, presumiblemente lo enriquece.

5.2.4 Sobre la participación de los académicos en los procesos de tomas de decisiones de las carreras

- Las estructuras organizativas de las carreras consultadas consideran la participación de los académicos en la conducción y toma de decisiones sobre la definición contractual con ellos. De esta manera, son los profesores con jornadas y cargos directivos quienes resuelven sobre materias relevantes y trascendentes para el desarrollo de la carrera, considerándose la participación de los profesores por horas sobre materias académica y relacionadas con su gestión docente.

5.2.5 Sobre las percepciones de las comunidades educativas

- Existe la percepción mayoritaria que los procesos de acreditación de carreras generan una mejor calidad de la educación que reciben los alumnos. Por consiguiente, la acreditación contribuiría a la mejor formación profesional de los estudiantes.
- Igualmente se perciben evidencias de cambios atribuibles a la participación en procesos de acreditación como cambios de perfil de egreso, nuevas unidades administrativas, mejoras en la infraestructura y mejoras procesos de enseñanza.

5.2.6 Sobre los efectos del proceso de acreditación según la dependencia administrativa de las universidades

Universidades públicas

- Las opiniones de jefes de carreras de universidades públicas permiten concluir que en este tipo de instituciones se han registrado más acciones orientadas al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento que en las carreras de universidades privadas. Es posible suponer que el equipamiento y la infraestructura de este tipo de instituciones requería modernización y que la instancia indicada para su renovación fueron los procesos de acreditación en que participaron, proceso que entre sus indicadores considera la calidad de la infraestructura y el equipamiento.
- Otros resultados que han impactado más favorablemente en este tipo de universidades corresponde al rediseño o innovación curricular, lo que podría ser atribuible a la adjudicación de recursos provenientes de proyectos concursables MECESUP, orientados precisamente a favorecer el rediseño y la innovación curricular.
- Se menciona con mayor frecuencia por parte de los jefes de carreras de universidades públicas que de universidades privadas, la instalación de procesos de evaluación y revisión continua. Esta realidad podría ser considerada un logro del sistema de aseguramiento nacional, el cual pretende instalar en la cultura institucional los procesos de revisión y mejora continua, y que esta práctica no ocurra solamente con la periodicidad que ocurre la participación de la carrera en los procesos de acreditación.
- También se menciona con mayor frecuencia de parte de los jefes de carreras de universidades públicas, el fortalecimiento de la estructura organizativa de las unidades. En este sentido, la revisión interna que demanda la participación en los procesos de acreditación, obliga a las unidades a considerar sus estructuras organizativas en función de una buena gestión y administración de información, tareas que estaría siendo desarrollada con más énfasis por este tipo de carreras.

- Los profesores de carreras de universidades privadas perciben en sus alumnos mayores probabilidades de concluir sus estudios en plazos estipulados. Al respecto, las universidades del CRUCH captan a los estudiantes con mayores puntajes en la prueba de selección universitaria y con los promedios de notas más altos obtenidos durante la enseñanza media; ambos requisitos de ingreso son considerados buenos predictores del éxito académico de los estudiantes que ingresan a las universidades.
- En relación a la participación de los profesores en la toma de decisiones, los docentes de las universidades públicas tienen mayor participación en la toma de decisiones de sus carreras. Aun cuando las decisiones las toman finalmente las autoridades y docentes con jornada, los profesores por horas reciben más invitaciones para participar en reuniones y sesiones en los que se debate temas de interés para el desarrollo de la carrera.
- En las carreras de universidades públicas se desarrollan más procesos de revisión y actualización de procedimientos, ajustes a reglamentos y normas internas que las que se desarrollan en las carreras de las universidades privadas.
- Los profesores de las universidades públicas tienen la percepción de estar participando y estar trabajando en las tareas y desafíos asumidos por las carreras durante su último proceso de acreditación. Es decir, sienten que están participando en el plan de desarrollo de la carrera, hay una intención en su labor docente que excede a la simple docencia en aula.
- Considerando el equilibrio que debiera existir entre los recursos humanos y de infraestructura que disponen las carreras para atender las necesidades de los alumnos, las opiniones de los profesores de universidades públicas, permiten establecer que existe un mejor equilibrio en este tipo de universidades,

Universidades privadas

- El mejoramiento curricular como efecto o resultado de los procesos de acreditación es más ampliamente citado por los profesores de las universidades privadas que los profesores de universidades públicas.
- La opinión de los profesores y alumnos de las universidades privadas en relación a los beneficios que la acreditación reporta a los alumnos, es más citada que por los alumnos y profesores de universidades públicas. Al respecto, cabe mencionar que las universidades públicas reciben más aportes del Estado que las universidades privadas, las que se financian principalmente por los aranceles que cobran a los estudiantes. La acreditación de las instituciones privadas reporta reconocimiento a estas instituciones y acceso a financiamiento, con aval del Estado, para los alumnos de universidades privadas.
- En las carreras de universidades privadas existen más mecanismos que aseguran contacto con el medio profesional que en las carreras de universidades públicas.
- Los profesores de universidades privadas reconocen tener más oportunidades de perfeccionamiento y capacitación que la que reciben los docentes de universidades públicas.
- Los profesores y los estudiantes de las universidades privadas, perciben que las bibliotecas de sus universidades cuentan con mejor dotación de textos que lo que perciben los profesores y estudiantes de universidades públicas respecto sus bibliotecas.
- Los alumnos de las universidades privadas valoran las competencias profesionales de sus profesores de mejor manera que como los estudiantes de universidades públicas valoran a los suyos.

- Los estudiantes de universidades privadas tienen más instancias para expresar su grado de satisfacción que la que perciben los estudiantes de universidades públicas.
- Los estudiantes de universidades privadas tienen más instancias de apoyo académico y de compensación cuando presentan dificultades que las instancias de apoyo que tienen los estudiantes de universidades públicas. En relación a esta conclusión, el sistema de ingreso de estudiantes a algunas carreras universitarias en Chile, no considera puntajes de corte ni promedios de enseñanza media, por lo que muchos estudiantes que ingresan a las universidades privadas requieren de este tipo de apoyo académico y compensación.
- Los estudiantes de universidades privadas perciben que tienen más acceso a información sobre sus procesos formativos que lo que perciben los estudiantes de universidades públicas.

5.2.7 Sobre las organizaciones internas de carácter permanente generadas para cautelar la calidad de la educación

- La participación en los procesos de acreditación ha generado al interior de las instituciones, nuevas estructuras organizativas encargadas de organizar y tomar decisiones. Se observan más unidades administrativas a cargo de diferentes procesos vinculados con la gestión y documentación.
- Otras unidades que han surgido de los procesos de acreditación corresponden a los centros de documentación que se han instalado tanto en las instituciones como en las carreras, cuyo objetivo es recolectar, analizar y administrar datos e información útiles para ayudar a la toma de decisiones.

- El aseguramiento continuo de estándares de calidad asumidos por las carreras para cada una de las actividades, proyectos y procesos ha demandado la creación de unidades internas de aseguramiento de la calidad.
- Se han generado, tanto en las carreras de universidades privadas como en las de universidades públicas, estructuras organizativas encargadas de revisar y actualizar permanentemente las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos.

5.3 Limitaciones de la investigación

Considerando las conclusiones de esta investigación y las respuestas a las interrogantes que orientaron su desarrollo, es pertinente mencionar aquellas condiciones que en el transcurso de este estudio surgieron como variables emergentes que pudieron haber condicionado o limitado los resultados de este estudio y que son presentadas como las limitaciones que este autor reconoce. Estas limitaciones corresponden a condiciones no previstas al inicio del estudio y a decisiones tomadas para acotar el área de intervención de la investigación.

Si bien el sistema de educación superior en Chile está compuesto por universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, este estudio se limitó solamente a identificar los efectos o resultados de los procesos de acreditación en una muestra de programas de pregrado. Además, se circunscribió al análisis de la percepción que sobre los efectos o resultados de los procesos de acreditación tienen directivos, profesores y estudiantes de una muestra acotada de universidades públicas y privadas en el país.

Otra limitación de esta investigación está dada por la cantidad de información que se obtuvo de las fuentes consultadas. En este estudio, se consideró las tres dimensiones y los nueve criterios generales para la evaluación de carreras profesionales definidos por la CNA-Chile, pero se redujo la cantidad de estándares a aquellos cuyo cumplimiento es de carácter obligatorio para la acreditación de los programas de pregrado (CNA-Chile, 2007)

Se suma, la orientación de las preguntas en las entrevistas y en los cuestionarios a alumnos y profesores, hacia la obtención de información sobre los aspectos positivos de la acreditación en las carreras de pregrado. Esta investigación, desde su inicio planteó la búsqueda de resultados favorable para los programas de pregrado tras su participación en el o los procesos de acreditación, es decir, se supuso a priori que había resultados positivos. Si bien, en dos entrevistas los jefes de carrera deslizaron algunos comentarios negativos, estos se refirieron a la transparencia de los criterios con los que las agencias acreditadoras asignan los años de acreditación, pero no a los efectos del proceso.

5.4 Propositiones finales

Las propuestas que se mencionan en este apartado derivan del análisis de la información obtenida y de las interrogantes surgidas durante la elaboración de las conclusiones, las que se presentan como propuestas para futuras investigaciones o líneas de investigación que puedan aportar más información sobre los efectos directos o indirectos que se pueden asociar a los procesos de acreditación de carreras y programas de pregrado en el ámbito nacional.

- Como primera propuesta se sugiere el desarrollo de una investigación que permita obtener información sobre las condiciones de operación, la capacidad de autorregulación y el desarrollo del perfil de egreso en carreras no acreditadas de universidades públicas y privadas acreditadas, con el propósito de determinar si, producto de la acreditación a nivel institucional, se han generado políticas que han impactado en la organización y gestión de todas los programas académicos, independientemente de la obligatoriedad de acreditación para las carreras de educación y salud.

Tras concluir esta investigación surge la duda sobre si los efectos positivos reportados en este informe son atribuibles en plenitud a la participación de las carreras en los procesos de acreditación o si al interior de las universidades se crean procesos sinérgicos (círculo virtuosos) que generan una cultura de búsqueda y consolidación de la calidad común a todas las carreras y programas de las universidades.

- Otra propuesta de investigación se orienta a determinar en qué porcentaje las carreras dan cumplimiento a todos los compromisos y desafíos que se autoimponen tras la realización de la autoevaluación, procedimiento obligatorio para la acreditación.

Esta propuesta surge de las debilidades reconocidas por los jefes de carreras sobre la necesidad de ampliar las plantas docentes, estimular el desarrollo de la

investigación, y vinculación con el medio, necesidades ya reconocidas en procesos anteriores de acreditación y declaradas como compromisos a cumplir.

- Se suma a las propuestas el desarrollo de un estudio que permita determinar si los resultados de los procesos de acreditación, medidos en años de acreditación concedidos a las carreras, se relacionan con la calidad en la formación de los profesionales, tomando como indicadores de la calidad de los programas los resultados que arroja la prueba Inicia, de reciente incorporación al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación.

5.5 Proyecciones

Al finalizar la presentación de información de los resultados y conclusiones, se inicia una nueva etapa para esta investigación, esta consiste en dar trascendencia y relevancia a los resultados obtenidos tras el largo proceso investigativo, a comunicar y difundir los hallazgos, y a generar las instancias para compartir en diferentes ámbitos académicos los resultados.

La intención de este apartado corresponde a instancias reales y factibles de concretar en el medio nacional y en el entorno profesional del autor, donde este pueda dar a conocer los resultados, compartir la información obtenida, presentar las conclusiones y resultados, y motivar la replicabilidad de este estudio en otros niveles y con otros investigadores.

Una primera instancia corresponde a compartir los resultados de esta investigación con las universidades que participaron en el, presentando a los jefes de carreras, profesores y estudiantes los resultados propios y la comparación de estos con otras instituciones. Esta propuesta corresponde al compromiso contraído por el investigador con las autoridades de estas universidades y con los jefes de carreras, como una forma de retribuir la colaboración brindada en este estudio.

Otra propuesta de proyección corresponde a la presentación de los resultados de esta investigación en las instituciones en las que trabaja el autor, con el propósito de informar los impactos del proceso de acreditación en carreras de pregrado y motivar la realización de estudios similares de parte de los académicos de estas instituciones que cursan programas de post grado.

Gestionar la participación del autor de este estudio como expositor en encuentros de investigadores, organizados por instituciones dependientes del Ministerio de Educación, de fundaciones, centros de estudios o universidades nacionales.

Enviar un resumen con los resultados y conclusiones de esta investigación a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) y al Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en respuesta a la solicitud hecha de manera informal por los Jefes de ambas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aedo, A. (2009). *Informe de resultados de acreditación 2008*. Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.

Aguayo, R. (1993). *El método Deming, los fundamentos sobre calidad y dirección de empresas*. 1ª ed. Buenos Aires: Vergara.

Aguerrondo, I. (2003). La Calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. En: Calidad y equidad en la educación. OEI. N° 116 III. http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx#autor

Alvarado, V., Audibert, A., Cárcamo, A., Carrasco, S., López, L. y Mella. (2007) Análisis del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. (95-131) Santiago: Alfabeta Artes Gráficas.

Armanet, P. (2004). *¿Por qué asegurar la calidad?* Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.

Améstica, L., Gaete, H. y Llinas-Audet, X. (2014) *Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efecto de las políticas públicas de financiamiento*. En: Ingeniare, Revista Chilena de ingeniería. Vol. 22, N° 3, 2014; pp. 384 – 397.

Atría, R. (2012). *Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento*. Chile: RIL.

Arrién, Juan. (2006). La calidad y el contexto actual de la educación superior. Monografias.com. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc>

Bachouse, P., Grunewald, A. Letelier., M., Loncomilla, L., y Ocaranza, O. (2007) Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. (135-166) Santiago: Alfabeta Artes Gráficas.

- Berlinches, C. (2003). *Calidad. ISO 9000:2000: Sistema de gestión de calidad*. Buenos Aires: Paraninfo.
- Bernasconi, A., Cáceres, E., Heriquez, J., Heyl, V., Brunner, J., Fernández, E. et al (2013). *Observatorio de políticas en educación superior: Contribuciones de Aequalis, foro de la educación superior*. Santiago de Chile: AEqualis.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Grupo editorial Ceac Educación. S.A.
- Brunner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Editorial Salesianos.
- Brunner, J. (2009). *Educación superior en Chile; instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. (2010) El lugar del mercado en el presente y el futuro de la educación superior en Chile. En: *El futuro de la educación superior en Chile*. Corporación de Promoción Universitaria. Estudios Sociales N° 118 / 2010; pp. 11 -64.
- Brunner, J. (2011) *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. 3ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A.
- Caillón, A. (2012) *El aseguramiento externo de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Capel, A. *Cambios en el sistema de educación superior en Chile y sus efectos en la gestión financiera*. Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación N° 22, pp. 283-338.
- Careaga, R. (2010) *Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Cea, M. (2010). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Célis, J. (2013). *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*. Bogotá: MinEducación.

Chiancone, A. (2005) Evaluación y acreditación en la educación superior: Un estudio comparado en Educación. de América Latina y Europa. Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudios Comparados en Educación.. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Montevideo 19 y 20 de noviembre de 2005.

Circular N° 7 del 13 de abril de 2009. Recuperado de www.acreditaci.cl/index.php?option=com_docman&task

CNA-Chile (2010). *Aseguramiento de calidad en la educación superior: cuatro años de CNA-Chile*. Santiago de Chile. Andros.

CNA-Chile (2010) Normas y procedimientos de acreditación institucional. Desde web site <http://www.cnachile.cl/materiales.html>

Comisión Nacional de Acreditación (2007) Guía para la acreditación: normas y procedimientos. Santiago de Chile: Publicaciones CNA-Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2007) El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Santiago de Chile: Editora e Impresora Maval.

Comisión Nacional de Acreditación (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones CNA-Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2014) Cuenta pública 2013. Santiago de Chile: Publicaciones CNA-Chile.

Consejo Nacional de Educación. (2014) *Cuenta Pública 2013*. Santiago de Chile: Publicaciones CNED.

Cooper, F. (2011). Causas que afectan el rendimiento académico de los alumnos del primer año común de la Escuela de suboficiales del ejército. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/83960>

CNED. Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de gestión académica. Disponible en:
http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen727.pdf

Consejo Superior de Educación 1990 – 2009: Síntesis de sus aportes a la educación chilena. Santiago de Chile: Publicaciones CSE.

Corvalán, O. , Donoso S., Rock J. (2006). *Nuevas tendencias curriculares de la educación superior en Europa y los Estados Unidos*. Talca: Editorial Universidad de Talca.

CSE (2005). *Políticas públicas para la educación superior*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.

Díaz, E. (2001). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*. En: La acreditación en las instituciones de educación superior. Santiago: LOM; 2011. p. 11-29.

Dittborn, P., Aedo C. (2005) Oferta, demanda y políticas públicas en educación superior. En: *Políticas públicas para la educación superior*. Consejo Superior de Educación. Revista Calidad en la Educación N° 22 de julio de 2005; pp. 53 – 158.

Dooner, C. (2005) Expansión de las universidades e institutos profesionales cuya autonomía ha sido certificada por el Consejo Superior de Educación. En: *Políticas públicas para la educación superior*. Consejo Superior de Educación. Revista Calidad en la Educación N° 22 de julio de 2005; pp. 175 - 222.

EFQM (2010) *EFQM, The EFQM excellence model*. Desde web site <http://www.efqm.org>

Espinoza, O., Fecci, E., González, L., Marinov, V. et al (2006) *Educación Superior Iberoamericana: El caso de Chile*. Santiago de Chile. CINDA.

Espinoza, O. y González, L (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. En: Revista de la Educación Superior. N° 162. Volumen 41. (87-109). México, D.F. ANUIES

Fernández, J. (2013) Efectos de la acreditación en las instituciones de educación superior. En Revista Universitaria Ruta Vol. 15 núm. 1 (100 – 114)

Fernández, N. (2009). *La educación superior en América Latina y el Caribe y la evaluación y acreditación de su calidad*. Buenos Aires: IESAL/UNESCO.

Ficha institucional introductoria. Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. Disponible en: <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>

García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. En: Revista de Pedagogía N° 67, Vol. 23. <http://www.scielo.org.ve.php?pid>

Gazmuri Alejandro. *Modelos de aseguramiento de la calidad*. Recuperado de www.atinachile.cl/modelos-de-aseguramiento-de-la-calidad-asp

González L. y Espinoza O Calidad de la educación superior: concepto y modelos. Disponible en http://cned.cl/public/secciones//seccionpublicaciones/doc/59/cse_articulo694.pdf

González R. y Gibler N. (2013) *Manual de administración de la calidad total y círculos de control de calidad*. Recuperado en http://www.inacal.org.uy/files/userfiles/file/VI_Manual_ACTyCCC.pdf

González R. y Gibler N. *Manual de administración de la calidad total y círculos de control de calidad*. Recuperado de http://www.inacal.org.uy/files/userfiles/file/VI_Manual_ACTyCCC.pdf

González, L. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo editores. *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. (45-58). Santiago de Chile: Alfabeta Artes Gráficas.

González, L. y Espinoza, O. (2011). El rol del Estado frente a las unidades públicas y privadas, en J.J. Brunner y C. Peña (eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 227-297.

Guido, E. y Herrera, L. (2012). Percepción del impacto de la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica. En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 12 N° 2 Mayo-Agosto pp 1 – 38.

Gutiérrez, J. (2007). Gestión de la acreditación. La experiencia del centro de evaluación académica de la universidad de Costa Rica. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. (193-205) Santiago: Alfabetas Artes Gráficas.

Hernández R., Fernández C., y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Herrera R. Aseguramiento de calidad y acreditación: apunte de contexto. En: *Centro Interuniversitario de Desarrollo. Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. (51-64). Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

IPSOS (2010). Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile. Santiago de Chile: Publicaciones CNA-Chile

Jiménez M. (2011). *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena*. 1ª ed. Santiago: AEqualis.

Kis, Viktoria. Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. Agosto 2005. Disponible en <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf>

La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO 1998. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Larraín H. (2011). Regulación de la educación superior: historia y desafíos. En *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena* (145-154). Santiago de Chile: Gráfica Andes Limitada.

Larrañaga, O., Sanfuentes, A. (2012). El sistema de financiamiento de la educación superior en Chile Propuesta para la educación superior. Aequalis

- Lavados I. (2005). Desafíos pendientes de las políticas públicas en educación superior. En: Políticas públicas para la educación superior. Consejo Superior de Educación. Revista Calidad en la Educación N° 22 de julio de 2005; pp. 21- 36.
- Lavados I. (2005). El proceso de acreditación en Chile: Experiencias y perspectivas. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo editores. *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. (141-153). Santiago: Alfabeta Artes Gráficas.
- Lavín, S.del Solar S., Ibarra C. (2002). *La propuesta CIGA; Gestión de calidad para instituciones educativas*. Santiago. LOM Ediciones.
- Lemaitre M. (2005) Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. Serie Seminarios Internacionales – Consejo Superior de Educación; 2005. p 55-59.
- Lemaitre M. (2011). Un recorrido por los procesos de aseguramiento de la calidad 1981 – 2011. En: *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena*. (155-162). Santiago de Chile: Gráfica Andes Limitada.
- Lemaitre M., Maturana M., y Zenteno E. (2012). *Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena*. En: Revista Calidad de la Educación. 36 / 2012; pp. 21- 52
- Lemaitre, M. y Torres D. (2012). La calidad y su aseguramiento En: Propuestas para la educación superior. AEqualis Santiago de Chile. Cap. 3. 89 – 133.
- Lemaitre, M., Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Lemaitre, M., Durán, F. (2013). *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: El régimen de lo público*. Santiago de Chile: AEqualis.
- Lepeley, M. (2008). *Gestión de calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw Hill.
- Lerma, H. (2011). *Metodología de la investigación: Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: ECOE Ediciones.

LEY N° 20.129 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Publicada el 17 de noviembre de 2006.

LEY N° 20.370 Ley General de Educación. Publicada el 12 de septiembre de 2009.

LEY N° 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Educación. Publicada el 10 de marzo de 1990.

Loncomilla, L. Aportes del sector productivo para el nuevo modelo de acreditación universitaria. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. Santiago: Alfabeta Artes Gráficas; 2007. pp. 157 - 182

López, R. Slava (2009) *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia.*(Tesis doctoral) Universidad de Granada. Recuperada de [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol04\(2\)_05_jett_lopez-rodriguez_gonzalez-pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol04(2)_05_jett_lopez-rodriguez_gonzalez-pdf).

Mac Millan, J. Schumacher, Sally. (2005) *Investigación educativa, una introducción conceptual*. Madrid. Pearson Educación, S.A.

Manual de pares evaluadores. Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. Disponible en: <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>

Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado. Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. Disponible en <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>

Martínez M., Nuria R. (2005). El Modelo de Excelencia de la EFQM y su aplicación para mejorar la calidad de los centros educativos. *Revista de Educación UNED*. pp. 35-65.

Martínez C. y Riopérez N. El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad en los centros educativos. Disponible en <http://uned.es/educacionXX1/pdfs/08-02.pdf>

Materiales de acreditación de carreras. Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. Disponible en <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>

Mauna, P. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior. En: *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidades*. Foro de Educación Superior AEqualis. pp. 13-50.

Miranda, C. (2007) Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estud. pedagóg.* [online]. 2007, vol.33, n.1, pp. 95-108. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006>.

Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. Normas 9000.com. Disponible en; <http://www.normas9000.com/que-es-iso-9000.html>

Molina, S., Montt, P. (2010). Educación universitaria privada y sus perspectivas. En: El futuro de la educación superior en Chile. Corporación de Promoción Universitaria. Estudios Sociales N° 118 / 2010; pp. 235- 268.

Mönckeberg, M. (2006) *La privatización de las universidades: una historia de dinero, poder e influencia*. Santiago de Chile: Copa Rota.

Montilla, I. (2003) *La calidad de la enseñanza universitaria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.

Navarro, J. (2000). La reforma educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos. En América Central en el contexto de políticas de educación en las américas. HIID. Cap. I (1-48)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE (2009). *La educación superior en Chile*. Revisión de Políticas Nacionales de Educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE (2013). El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile 2013. Revisión de Políticas Nacionales.

Pardinas, Felipe (2012). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo veintiuno editores. México.

Patiño F. La gestión de la calidad en educación. Disponible en <http://www.angelfire.com/fl/aco/tesis.html>

Pérez R., López F., y Peralta M. (2007). *Educación de calidad. Guía instrumentos y evaluación*. Madrid: Nancea.

Picado, M. El proceso de acreditación: Alcances y desafíos para su gestión institucional. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. Santiago: Alfabetas Artes Gráficas; 2007. pp. 207 – 221.

Pires, S. y Lemaitre, M. (2008) *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En CRES, Tendencias en Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Conferencia Regional de Educación Superior – CRES, IESALC- UNESCO (298 – 318) Cap. 8 IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve

Rama C. (2005) Las agencias de aseguramiento de la calidad entre la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo editores. *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. (19-30). Santiago: Alfabetas Artes Gráficas.

Resolución Exenta N° 165-3 de 14 de noviembre de 2007. <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>

Resolución Exenta N°: 165-3 Aprueba reglamento sobre la forma, requisitos, autorización y obligaciones de las agencias de acreditación establecidas en la ley.20129. Disponible en <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>

Revista de educación 6 (2004) p. 155 – 169 Universidad de Huelva. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106829.html>

Rodríguez E., Pedraja L., Araneda C. (2011) El impacto del aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. En Revista chilena de ingeniería. Vol. 19 N° 3, 2011, p. 409-419.

Rodríguez, E. (2009). *Rendición de cuenta pública de la comisión nacional de acreditación 2009*. Santiago de Chile: Ediciones CNA.

Salas, V. (2010) Financiamiento de las universidades chilenas. En: *El futuro de la educación superior en Chile*. Corporación de Promoción Universitaria. Estudios Sociales N° 118 / 2010; pp. 65 – 118.

Salazar, M. (2012) *Modelos de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Salgado, E. (2012) *Guía para elaborar citas y referencias en formato APA*. San José: ULACIT.

Sánchez. E. (2013) *Las agencias de acreditación: un puente hacia la calidad en la enseñanza superior*. Recuperado en www.saece.org.ar/docs/congreso2/sanchez_lissen-doc

Sarramona J. (2006). *Método de investigación en educación*. Documento de trabajo programa de doctorado Universidad Autónoma de Barcelona.

Scharager J. y Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. En: *Revista Calidad de la Educación*. Edición 32, (15-42). Santiago de Chile: Andros.

Senlle A., Gutiérrez N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. España: Díaz de Santos.

Sierra, R. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid. International Thomson Editores.

Sierra, R. (2007). *Técnicas de investigación social: teorías y ejercicios*. Madrid: International Thomson Editores.

Silva, J., Bernal, E., & Hernández. C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá: SECAB Publicaciones.

Sobrinho, J. (2006) *Compromiso social de la educación superior*. En: *La educación superior en el mundo. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid; Ediciones Mundi Prens.

Sotomayor, Carmen, & Gysling, Jacqueline. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la educación*, (35), 91-129. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200004

Stoner, J., Freeman, R., Gilbert, D. (1997). *Administración*. México: Prentice Hall Hispanoamérica.

Summers, D. (2006). *Administración de la calidad*. México: Pearson Prentice Hall Hispanoamérica.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Num. 10. enero-abril, pp. 63-68.

Toro, C., Grunewald, I. y Bachouse, P (2007) Implementación de un modelo de aseguramiento de la calidad universitaria. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. (167-182)166) Santiago: Alfabetas Artes Gráficas.

Torres, E. (2014). *Perspectivas estamentales sobre el modelo de acreditación institucional en Chile: Estudio cuantitativo y cualitativo en universidades privadas chilenas*. (Ponencia en III Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Torres, R. y Zenteno, M. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. 1ª ed. Santiago: Ediciones Universidad San Sebastián.

Vizcarra, R., Arzola, M. (2007). Certificación o acreditación de la gestión: ¿Decisiones pedagógicas o decisiones políticas? En *Revista Foro Educativo*. N° 12, 2007. pp.167-181.

Waissbluth, M. (2013) *Cambio de rumbo: una nueva vía chilena a la educación*. Santiago de Chile: Debate.

Woodhouse, David. *Desarrollo global del aseguramiento de la calidad. El aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Productora Gráfica. Santiago de Chile, 2004 pp 107 – 122.

Zapata, Gonzalo & Tejeda, Ivo (2009) ‘Educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad – Informe nacional, Chile’. Proyecto ALFA “*Aseguramiento de la calidad: Políticas públicas y gestión universitaria*”. Documento de Trabajo. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Zúñiga, H. (1999). *Mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior*. Valparaíso: Editorial Universidad del Mar.

Zúñiga, M. (2009) Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. (65-73). Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

Zurita R. La acreditación institucional en el contexto del aseguramiento de la calidad En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*.(39-49) Santiago: Alfabetas Artes Gráficas.

<http://rankadmin.americaeconomia.com/2012/mejores-universidades-chile/index.php>

<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>

<http://www.copaes.org.mx/FINAL/perfil.php>

<http://www.ciees.edu.mx/>

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-156291.html>

<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>

<http://www.aneca.es/>

www.cned.cl/

<http://www.cnachile.cl/>

Anexo 1 Universidades chilenas (Agrupadas por dependencia administrativa)

I. Universidades Estatales

1. Consorcio de Universidades del Estado de Chile

Institución	Reconocimiento		Inicio Actividades	Autonomía	
	Fecha	N° Doc		Fecha	N° Doc
• Universidad de Tarapacá	18/01 1982	DFL 150	1982		
• Universidad Arturo Prat	14/12 1984	Ley 18.368	1984		
• Universidad de Antofagasta	20/03 1981	DFL 11	1981		
• Universidad de Atacama	26/10 1981	DFL 37	1981		
• Universidad de La Serena	20/03 1981	DFL 12	1981		
• Universidad de Playa Ancha	04/09 1985	Ley 18.433	1985		
• Universidad de Valparaíso	12/01 1981	DFL 6	1981		
• Universidad de Santiago de Chile	11/12 1981	DFL 149	1981		
• Universidad Tecnológica Metropolitana	30/08 1993	Ley 19.239	1993		
• Universidad de Chile	19/11 1842	Ley Org	1842		
• Universidad de Talca	26/10 1981	DFL 36	1981		
• Universidad del Bío-Bío	27/09 1988	Ley 18.744	1988		
• Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	04/09 1985	Ley 18.433	1985		
• Universidad de La Frontera	10/03 1981	DFL17	1981		
• Universidad de Los Lagos	30/08 1983	Ley 19.238	1993		
• Universidad de Magallanes	26/10 1981	DFL 35	1981		

2. Asociación de Universidades Tradicionales no Estatales

Institución	Reconocimiento		Inicio Actividades	Autonomía	
	Fecha	N° Doc		Fecha	N° Doc
• Pontificia Universidad Católica de Chile	21/06 1988	Decreto Canónico	1888		
• Universidad de Concepción	10/12 1927	DFL 7500	1927		
• Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	13/12 1929	Decreto Sup 587	1928		
• Universidad Técnica Federico Santa María	13/12 1929	Dex. 22	1929		
• Universidad Austral	14/08 1954	Ley 11.575	1954		
• Universidad Católica del Norte	04/02 1964	Decreto Canónico	1991		
• Universidad Católica del Maule	10/07 1991	Decreto Canónico	1991		
• Universidad Católica de la Santísima Concepción	10/07 1991	Decreto Canónico	1991		
• Universidad Católica de Temuco	10/07 1991	Decreto Canónico	1991		

II. Universidades Privadas

Institución	Reconocimiento		Inicio Actividades	Autonomía	
	Fecha	Nº Doc		Fecha	Nº Doc
• Universidad Adolfo Ibáñez	13/01 1989	Cert.38	1989	17/01 2002	Resoluc. 4.547
• Universidad Academia de Humanismos Cristiano	26/08 1988	Cert. 783	1988	02/12 1999	Ac. 163/99
• Universidad Adventista de Chile	06/02 1990	Cert. 199	1990	26/02 2002	Resoluc. 11.285
• Universidad Alberto Hurtado	03/10 1997	Dex. 1001	1998	22/01 2004	Ac 010/04
• Universidad Andrés Bello	29/12 1988	Of. 1077	1989	19/08 1999	Ac. 106/99
• Universidad Autónoma de Chile	31/01 1990	Cert. 102	1990	24/10 2002	Ac. 104/02
• Universidad Bernardo O'Higgins	07/03 1990	Cert. 232	1990	10/05 2002	Res. 5.459
• Universidad Bolivariana	21/08 1988	Cert. 584	1989	31/02 2002	Ac. 043/02
• Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez	16/08 1991	Dex. 246	1992	02/01 2003	Ac. 017/03
• Universidad Central de Chile	24/02 1983	Cert. 125	1983	18/03 1993	Ac. 044/93
• Universidad Chileno Británica de Cultura	01/02 2006	Dex. 0136	2006	-	-
• Universidad de Aconcagua	31/01 1999	Cert. 140	1991	20/01 2006	Rex. 568
• Universidad de Arte y Ciencias Sociales	08/03 1991	Dex. 31	1990	25/11 1999	Ac. 153/99
• Universidad de Ciencias Sociales y Comunicaciones	18/10 1989	Of. 937	1991	21/12 1999	Ac. 175/99
• Universidad de Ciencias de la Informática	27/10 1989	Of. 1031	1990	16/01 2003	Ac. 019/03
• Universidad de Las Américas	23/12 1988	Of 1060	1989	30/12 1997	Ac. 239/97
• Universidad de Los Andes	09/02 1990	Cert. 141	1990	06/12 2001	Rex. 14.695
• Universidad de Viña del Mar	18/07 1989	Of. 574	1990	12/10 2000	Ac. 123/90
• Universidad del Desarrollo	22/02 1990	Cert 167	1990	30/01 1997	Ac. 052/97

• Universidad del Pacífico	06/03 1990	Cert. 209	1990	13/11 2002	Res. 13.543
• Universidad Diego Portales	21/12 1982	Cert. 1.082	1983	18/03 1993	Ac. 4.394
• Universidad Finis Terrae	14/01 1982	Of. 062	1988	25/01 1996	Ac. 026/96
• Universidad Gabriela Mistral	20/03 1979	Dec Sup. 197	1982	15/07 1993	Resol. 2.624
• Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	25/09 1989	Of. 803	1991	15/01 2004	Ac. 011/04
• Universidad Internacional SEK	09/08 1989	Of. 93	1990	24/10 2004	Ac. 111/04
• Universidad La Araucana	20/01 2012	Dex. 43	2012		
• Universidad La República	13/02 1989	Of. 98	1989	18/01 2001	Ac. 031/01
• Universidad Los Leones	06/03 1990	Cert. 208	1991	13/03 2003	Res. 3.650
• Universidad Mayor	13/05 1993	Of. 390	1988	04/07 1996	Ac. 068/96
• Universidad Miguel de Cervantes	27/11 1997	Dex. 1.169	1998	15/01 2009	Ac. 008/09
• Universidad Pedro de Valdivia	25/08 1988	Cert. 770	1990	13/12 2001	Ac. 133/01
• Universidad San Sebastián	09/02 1990	Cert. 135	1990	12/07 2001	Ac. 055/01
• Universidad Santo Tomás	29/08 1988	Cert 1031	1990	23/01 2003	Ac. 020/03
• Universidad Tecnológica de Chile	29/01 1992	Dex. 22	1992	18/10 2001	Ac. 095/01

Anexo 2 Carta de solicitud de participación

Santiago, junio 01 de 2013

Sra.

Mónica Fernández
Directora de Docencia
Universidad del Pacífico

Estimada Sra. Fernández:

Mi nombre es Sixto Yáñez Pastén, y me desempeño profesionalmente como profesor en la carrera de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción en Inglés - Portugués - Japonés de la Facultad de Humanidad de la Universidad de Santiago de Chile y como asesor docente en la Escuela Militar del General Bernardo O'Higgins R.

Actualmente, junto a la asesoría de mi profesor guía, Dr., Jaume Sarramona L., estoy desarrollando un estudio conducente a la obtención del grado académico de doctor en la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo objetivo es determinar el resultado del proceso desarrollado por la Comisión Nacional de Acreditación en carreras o programas de pregrado. Para la concreción de este estudio he considerado consultar la opinión de jefes de carreras de pedagogía acreditadas, académicos que se desempeñen en ellas y estudiantes de los tres últimos niveles de estas carreras en una muestra de universidades chilenas.

Para la obtención de la información, este estudio considera la aplicación de un cuestionario a profesores y uno a estudiantes sobre las nueve dimensiones y criterios establecidos por la CNA para desarrollar el proceso de acreditación. (Manual para el desarrollo de procesos de auto evaluación: carreras y programas de pregrado, 2009) Además, una entrevista personal a la jefa o jefe de carrera sobre las mismas dimensiones y aspectos.

Estimada Sra. Fernández, el propósito de esta comunicación es consultar a usted la posibilidad de considerar como muestra la Universidad del Pacífico y consultar en este estudio a tres jefes de carreras acreditadas, 10 académicos de cada una de estas carrera y 20 alumnos de los últimos niveles de sus respectivas carreras.

Esta solicitud y recopilación de información se realizaría durante el período de vacaciones de invierno, aprovechando la mayor disponibilidad de tiempo de los académicos y estudiantes de la universidad y de los jefes de carrera.

Desde ya agradezco su gestión a esta solicitud y, de igual manera, comprometo la reserva de la información obtenida y su uso exclusivo en este estudio.

Saluda atentamente a usted.

Sixto Eduardo Yáñez Pasten

Profesor de Estado en Inglés

Magister en Evaluación

Candidato a doctor Universidad Autónoma de Barcelona

Anexo 3 Informe de resolución de acreditación



DICTAMEN DE ACREDITACIÓN N° 69 Carrera de Pedagogía en Inglés Universidad de La Serena

En base a lo acordado en la décima novena sesión del Consejo de Evaluación y Acreditación del Área de Educación de la Agencia Acreditadora AcreditAcción, de fecha 26 de enero de 2010.

VISTOS:

Lo dispuesto en la Ley 20.129 que establece un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; el Reglamento para la Autorización de las agencias de Acreditación de Noviembre de 2007; la autorización de AcreditAcción para operar como Agencia Acreditadora, según Acuerdo de Autorización de Agencias N° 7 de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA; el documento de Normas y Procedimientos para la Acreditación autorizado por la CNA; los Criterios de Evaluación para carreras de Educación vigentes y validados por la CNA; el Informe de Autoevaluación de la carrera de **Pedagogía en Inglés** presentado por la Universidad de La Serena; el Informe de Visita de Verificación emitido por el Comité de Pares Externos; las observaciones enviadas por la institución al Informe de los Pares Externos y los antecedentes analizados en la sesión N° 19, de fecha 26 de enero de 2010 del Consejo de Evaluación y Acreditación del Área de Educación de AcreditAcción.

TENIENDO PRESENTE:

1. Que la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de La Serena se sometió al proceso de acreditación de carreras administrado por esta Agencia en el marco de lo que señala la ley 20.129 y cumpliendo con los plazos establecidos para la acreditación de carreras de Educación.
2. Que dicho proceso cuenta con normas particulares para la acreditación de carreras de Educación autorizadas por la CNA.
3. Que con fecha 07 de noviembre de 2008, el representante legal de la Universidad de La Serena, don Nibaldo Avilés Pizarro y don José Miguel Rodríguez Sáez, representante legal de AcreditAcción firmaron Contrato para la Acreditación de la carrera.
4. Que los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2009 la Universidad fue visitada por un comité de pares externos designado por la Agencia y aceptado por la institución.
5. Que con fecha 24 de noviembre de 2009 el Comité de Pares Externos emitió un informe que señala las principales fortalezas y debilidades de la carrera y provee

recomendaciones, teniendo como referentes de evaluación los Criterios de Acreditación para carreras de Educación y los propósitos declarados por la misma institución y su carrera.

6. Que dicho informe fue enviado al Rector de la Universidad, para su conocimiento.

7. Que con fecha 29 de diciembre de 2009, la institución envió a la Agencia un documento con sus observaciones y comentarios al Informe del Comité de Pares Externos.

8. Que la Dirección Ejecutiva de AcreditAcción envió a los integrantes del Consejo de Evaluación y Acreditación del área de Educación de la Agencia los documentos de evaluación relacionados con este proceso para el conocimiento y análisis de cada uno de los consejeros.

9. Que el Consejo de Evaluación y Acreditación del Área de Educación de la Agencia se reunió, discutió y analizó todos los antecedentes anteriormente mencionados en su sesión N° 19 del 26 de enero de 2010.

CONSIDERANDO:

Que los resultados de los procesos de autoevaluación y de verificación externa de la carrera permiten identificar las siguientes principales fortalezas y debilidades, para cada una de las Dimensiones de Evaluación:

Dimensión N° 1: Perfil de Egreso y Resultados

El perfil de egreso es coherente con el contexto institucional vigente, ya que recoge los principios del proyecto educativo de la universidad. Asimismo, el plan de estudios es consistente con el perfil de egreso declarado por la carrera.

La estructura curricular es adecuada y las competencias declaradas en el perfil de egreso cubren las áreas claves en la formación de un Profesor de Inglés: la especialidad de inglés; la pedagogía; la línea de las prácticas pedagógicas; la línea investigativa; y el área valórico-actitudinal. Sin embargo, el perfil de egreso de la carrera evidencia una cantidad excesiva de competencias, las que requieren ser monitoreadas en el marco de un plan de evaluación de logros en el tiempo.

Es preciso mejorar la articulación (temporal) entre las asignaturas "Práctica de Observación", "Práctica de Ayudantía", y "Práctica Profesional", ya que impacta en el contacto y participación temprana y sistemática de los estudiantes con los establecimientos educacionales.

Si bien existe una adecuada vinculación con el medio, la actividad de extensión de la carrera debe ser fortalecida y sostenida en el tiempo y concretarse en el mejoramiento de lazos formales con el mundo laboral, además de promover la participación en charlas y conferencias.

Dimensión N° 2: Condiciones mínimas de operación

La estructura organizacional y financiera permite una adecuada gestión, lo que incide favorablemente en el cumplimiento de los propósitos declarados.

El cuerpo académico y directivo de la carrera posee las credenciales pertinentes para cumplir con sus funciones, y se observa altamente compromiso con la formación de los alumnos. Sin embargo, los docentes parecen insuficientes en número para satisfacer los requerimientos investigativos y de extensión propios del quehacer académico de la carrera.

Asimismo, los recursos bibliográficos disponibles en la biblioteca para el logro de los programas de asignatura resultan escasos y el laboratorio de idiomas requiere una actualización que favorezca la práctica del idioma.

Dimensión N° 3: Capacidad de autorregulación

La unidad cuenta con propósitos claramente definidos y consistentes con la misión institucional, los que permiten desarrollar su proyecto formativo.

Por otra parte, la carrera establece normativas claras y conocidas por los directivos, docentes, administrativos y estudiantes de la institución.

Se observa en la carrera la existencia de una cultura auto evaluativa que queda de manifiesto a partir de la superación de la mayoría de las debilidades detectadas en el primer proceso de acreditación.

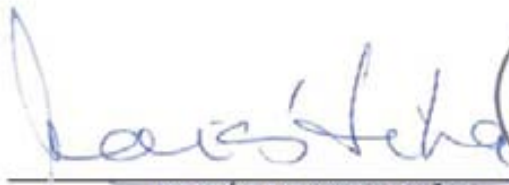
El actual Proceso de Autoevaluación se desarrolló de manera adecuada, en el Informe de Autoevaluación de la carrera se detallan las principales fortalezas y debilidades detectadas en el proceso, las que han sido considerada en el plan de mejoramiento emanado de la autoevaluación. Sin embargo, es preciso incorporar a éste último, indicadores concretos que permitan verificar el grado de avance de las acciones comprometidas.

SE ACUERDA Y DICTAMINA:

El Consejo de Evaluación y Acreditación del área de Educación de AcreditAcción acuerda, por la unanimidad de sus miembros presentes, que la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de la Serena **cumple con los criterios de evaluación y acreditación vigentes.**

Conforme a lo acordado por el Consejo de Evaluación y Acreditación del Área de Educación de AcreditAcción y a las alternativas de acreditación vigentes, la **Agencia AcreditAcción acredita la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de la Serena, impartida en modalidad presencial y en jornada diurna en la sede institucional de La Serena, por un período de cinco (5) años, el que culmina el 26 de enero del año 2015.**

En el plazo señalado, la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de la Serena, conforme a la normativa vigente, deberá someterse a un proceso de acreditación, presentando un nuevo Informe de Autoevaluación y documentación anexa pertinente, al menos noventa (90) días antes del vencimiento de esta acreditación, en cuyo caso serán especialmente consideradas las observaciones y recomendaciones señaladas en este Dictamen.



MOISÉS SILVA TRIVIÑO
Director Académico de AcreditAcción



JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ SAEZ
Director Ejecutivo y Representante Legal de AcreditAcción

Anexo 4 Validación de cuestionario entrevista a jefes de carrera

Criterios de validación:

1. **Congruencia:** Se entiende por tal que el enunciado efectivamente corresponda a la dimensión y categoría del aspecto a considerar.
2. **Objetividad:** Se entenderá por tal que el enunciado requiere de elementos de juicio objetivos y demostrables para ser respondido.
3. **Redacción:** La redacción del enunciado es clara y permite comprender el propósito u objetivo de la pregunta.
4. **Adecuación:** Se necesita saber si la pregunta corresponde hacerla al Jefe de Carrera o requiere de un nivel superior dentro de la organización.

Leyenda:

1. Cumple con el criterio totalmente
2. Cumple satisfactoriamente con el criterio. El enunciado necesita alguna modificación
3. No cumple con el criterio

a. Dimensión perfil de egreso y resultados:

Dimensión	Aspecto a considerar	Pregunta	Congr	Objetiv	Redac	Adec
Perfil egreso	Coherencia del perfil	1. ¿Cómo se actualiza el perfil de egreso? 2. ¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?				
Estructura curricular	Mecanismos de evaluación del currículo y de ajuste de éste	3. ¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?				
Resultados del proceso de formación	Opiniones de egresados	4. ¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?				

	Formación continua de los egresados	5. Existen actividades de actualización y formación continua de los egresados? ¿Cuáles?				
Vinculación con el medio	Mecanismos de vinculación con el medio	6. ¿Existen las estructuras organizativas para asegurar que el personal docente se encuentre en contacto con el desarrollo del medio profesional y disciplinario del medio? ¿Cuáles?				
	Políticas de investigación	7. ¿Existen políticas de investigación que apoyan el desarrollo en la carrera? ¿Cuáles?				

b. Dimensión condiciones de operación:

Dimensión	Aspecto a considerar	Pregunta	Congr	Objetiv	Redac	Adec
Estructura organizacional, administrativa y financiera	Sistema de información sobre variables institucionales	8. ¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?				
Recursos humanos	Dotación de académicos, técnicos y administrativos	9. ¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?				
	Idoneidad y calificaciones de académicos, técnicos y administrativos	10. ¿Qué procedimientos existen para determinar la				

		calidad docente de los académicos?				
	Mecanismos de evaluación y perfeccionamiento	11. ¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?				
	Mecanismos de selección y contratación	12. ¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?				
	Mecanismos de participación académica	13. ¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?				
	Mecanismos de evaluación del logro estudiantil	14. ¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?				
Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.	Recursos para la enseñanza	15. Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?				
	Mecanismos de adquisición, mantención y actualización de recursos	16. ¿Existe un plan de desarrollo de la infraestructura y de los recursos para la enseñanza?				

c. Dimensión capacidad de autorregulación

Dimensión	Aspecto a considerar	Pregunta	Congr	Objetiv	Redac	Adec
Propósitos	Declaración explícita de propósitos	17. ¿Existe una formulación explícita de los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?				
	Mecanismos de evaluación de los propósitos	18. ¿Existen mecanismos para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?				
Integridad	Mecanismos para la toma de decisiones	19. ¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?				
	Equilibrio entre profesores alumnos y recursos para su operatividad y funcionamiento.	20. Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto				

d. Dimensión impacto del proceso de acreditación al desarrollo de la carrera

Dimensión	Aspecto a considerar	Enunciado	Congr	Objeti	Redacc	Adecu
Aportes del proceso de acreditación	Cambios comprometidos derivados del proceso de autoevaluación	21. ¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?				
	Impacto en los procesos de desarrollo curricular	22. ¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido como resultado del último proceso de acreditación?				
	Valoración de la comunidad educativa del proceso de acreditación	23. ¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?				
	Creación de organismos permanentes de control y desarrollo de los procesos formativos	24. ¿Qué organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?				
	Impacto al desarrollo general de la carrera	25. ¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?				

Sugerencia o recomendación que usted considere importante:

.....

.....

Anexo 5 Cuestionario para académicos



Cuestionario Para Académicos/as

Estimada/o académica/o:

Este cuestionario tiene como propósito aportar información a un estudio, cuyo objetivo es determinar los aportes y efectos al desarrollo de las carreras de pre grado en cuatro dimensiones consideradas en los procesos de acreditación que en nuestro país ha estado desarrollando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En este cuestionario, a través de estas 24 afirmaciones, se pretende conocer la percepción que sobre este proceso y sus resultados, tienen los docentes universitarios, y contribuir con esta información a la reflexión, análisis y conclusiones sobre este proceso.

Para conocer la opinión de los académicos, agradeceremos nos exprese su **grado de acuerdo o desacuerdo** con cada una de las afirmaciones, marcando una **X** en el rectángulo frente a cada una de ellas.

Esta encuesta es anónima y los resultados serán usados confidencialmente solo para los propósitos de este estudio. Su opinión es valiosa, por lo que agradecemos su participación y colaboración.

Muchas gracias.

Sección I: Datos Generales

Nombre de la Institución:

Nombre de la carrera:

Sexo: Masculino () Femenino ()

Tipo de contrato: Jornada completa () Media jornada () Horas ()

Sección II: Encuesta

Usted encontrará en esta encuesta 24 afirmaciones respecto de las cuales agradecemos **expresar su grado de acuerdo o desacuerdo**. Por favor, exprese su opinión sobre todas las afirmaciones consultadas.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El perfil de egreso orienta los planes y programas de estudio de la carrera.				
2. Los programas son coherentes con los principios y objetivos de la carrera y con la definición del perfil de egreso.				
3. Se integran actividades teóricas y prácticas en el plan de estudio y en los programas de estudio.				
4. Existen en la carrera mecanismos que nos aseguran contacto con el desarrollo del medio profesional en el que se emplearán nuestros alumnos.				
5. Los propósitos de la carrera están claramente definidos en materias de investigación.				
6. Existen mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces para la coordinación de directivos, académicos y alumnos.				
7. La dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio.				
8. En la carrera se dan las instancias y actividades para el perfeccionamiento pedagógico.				
9. Existen instancias que permiten conocer el grado de satisfacción de los académicos con las condiciones de trabajo, el plan de trabajo, los recursos docentes y otros aspectos relacionados con nuestro quehacer profesional				
10. Los criterios de admisión son adecuados para garantizar que los estudiantes que ingresan a la carrera tienen alta probabilidad de titularse en plazos razonables.				
11. Existen en la carrera mecanismos para incorporar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje.				

12. La infraestructura, las instalaciones y los recursos educativos son suficientes para desarrollar los procesos educativos.				
13. La biblioteca cuenta con dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para ejercer la docencia debidamente.				
14. Los propósitos de la carrera han sido adecuadamente expresados en forma de metas y objetivos verificables.				
15. Los propósitos son coherentes con la misión y proyectos de la universidad.				
16. En la carrera se han formulado explícitamente los propósitos de tal manera que éstos permiten establecer las metas y los objetivos.				
17. Existen procedimientos adecuados y conocidos por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones.				
18. La carrera ajusta o actualiza permanentemente las reglamentaciones y normativas internas de manera que los procesos de toma de decisiones sean conocidas y debidamente aplicadas.				
19. Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento.				
20. Estamos desarrollando los desafíos y tareas que asumimos como resultados del último proceso de autoevaluación.				
21. El último proceso de autoevaluación generó cambios favorables al desarrollo curricular de la carrera.				
22. La participación de la carrera en el/los proceso/s de acreditación de la CNA introduce mejoras en los procesos formativos.				
23. El último proceso de acreditación generó la creación de organismos de carácter permanentes en la carrera que cautelan la calidad de los procesos formativos.				
24. La participación de la carrera en los procesos de acreditación ha sido favorable para el mejoramiento continuo de la carrera.				

Muchas gracias

Anexo 6 Cuestionario para estudiantes



Cuestionario Para Estudiantes

Estimada/o estudiante:

Este cuestionario tiene como propósito aportar información a un estudio, cuyo objetivo es determinar los aportes y efectos al desarrollo de las carreras de pre grado de cuatro dimensiones consideradas en los procesos de acreditación que en nuestro país ha estado desarrollando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En este cuestionario, a través de estas 21 afirmaciones, se pretende conocer la percepción que sobre este proceso y sus resultados, tienen los estudiantes universitarios, y contribuir con esta información a la reflexión, análisis y conclusiones sobre este proceso.

Para conocer su opinión como estudiantes, agradeceremos nos exprese su **grado de acuerdo o desacuerdo** con cada una de las afirmaciones, marcando una **X** en el rectángulo frente a cada una de ellas.

Esta encuesta es anónima y los resultados serán usados confidencialmente solo para los propósitos de este estudio. Su opinión es valiosa, por lo que agradecemos su participación y colaboración.

Muchas gracias.

Sección I: Datos Generales

Nombre de la Institución:

Nombre de la carrera:

Sexo: Masculino () Femenino ()

Nivel que cursa:

Sección II: Encuesta

Usted encontrará en esta encuesta un conjunto de afirmaciones respecto de las cuales podrá **expresar su grado de acuerdo o desacuerdo**. Por favor, exprese su opinión sobre todas las afirmaciones consultadas.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La formación profesional que he recibido es coherente con la declarada en el perfil de egreso.				
2. Durante el desarrollo del plan de estudio se integran actividades teóricas y prácticas.				
3. Existen en el plan de estudios actividades curriculares que nos permiten vinculación con el medio profesional en el que nos desarrollaremos.				
4. Existen mecanismos y sistemas de información eficaces para la comunicación de materias institucionales.				
5. La dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio.				
6. Los académicos de la carrera tienen las competencias profesionales que ameritan su participación en el programa.				
7. Existen en la carrera las instancias que permiten conocer nuestro grado de satisfacción respecto de los profesores y personal que trabaja en ésta.				
8. La carrera se hace cargo de las condiciones de entrada de quienes ingresamos a la carrera.				
9. En la carrera existen mecanismos de apoyo académico, compensación y orientación para los estudiantes que presentan dificultades académicas.				
10. La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros				

materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados				
11. La infraestructura, las instalaciones y los recursos educativos en la carrera son suficientes para desarrollar los procesos educativos.				
12. Conozco los propósitos de la carrera, su misión y proyecto.				
13. La información entregada contempla los principales aspectos relacionados con el quehacer de la carrera (propósitos, recursos, duración de la carrera, condiciones de enseñanza, reglamentos de admisión, titulación, servicios y ayudas estudiantiles)				
14. La información relativa a los resultados de nuestros procesos académicos está registrada adecuadamente y es accesible para nuestra consulta				
15. Existen las estructuras organizativas adecuadas y conocidas por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones.				
16. Nuestros derechos y deberes se encuentran debidamente reglamentados.				
17. Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento.				
18. El proceso de acreditación genera mejor calidad de los procesos formativos en nuestra carrera.				
19. La carrera debiera participar continuamente en los procesos de acreditación que desarrolla la CNA.				
20. Existen en la carrera organismos permanentes de desarrollo y control de la calidad de la formación profesional que recibimos.				
21. Tengo evidencias de cambios que se han producido en la carrera desde el último proceso de acreditación en el que participó.				

Muchas gracias

Anexo 7 Encuesta a jefes de carreras



Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución:..... Entrevistado:

Cargo: Fecha:

Carrera:

1. ¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?
2. ¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?
3. ¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?
4. ¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?
5. ¿Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?
6. ¿Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿cuáles?
7. ¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

8. ¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?
9. ¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?
10. ¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?
11. ¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?
12. ¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?
13. ¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?
14. ¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?
15. ¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?
16. ¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?
17. ¿Existen estructuras organizativas para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?
18. ¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?
19. ¿Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto?
20. ¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

21. ¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?
22. ¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?
23. ¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?
24. ¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en el proceso de acreditación?

Anexo 8 Resultados cuantitativos

Resultados generales del cuestionario dirigido a profesores/as

(En porcentajes)

		Tipo de Institución		Promedio
		Universidades Estatales	Universidades Privadas	
El perfil de egreso orienta los planes y programas de estudio de la carrera.	Totalmente de acuerdo	65,7%	50,0%	93,5%
	De acuerdo	27,1%	45,8%	
		92,8		
Los programas son coherentes con los principios y objetivos de la carrera y con la definición del perfil de egreso.	Totalmente de acuerdo	61,4%	52,8%	
	De acuerdo	32,9%	37,5%	
Se integran actividades teóricas y prácticas en el plan de estudio y en los programas de estudio.	Totalmente de acuerdo	61,4%	79,2%	
	De acuerdo	32,9%	18,1%	
	En desacuerdo	5,7%	0,0%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	2,8%	
	Total	100,0%	100,0%	
Existen en la carrera mecanismos que nos aseguran contacto con el desarrollo del medio profesional en el que se emplearán nuestros alumnos.	Totalmente de acuerdo	22,9%	52,8%	
	De acuerdo	64,3%	37,5%	
	En desacuerdo	10,0%	6,9%	
	Totalmente en desacuerdo	2,9%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	2,8%	
	Total	100,0%	100,0%	
Los propósitos de la carrera están claramente definidos en materias de investigación.	Totalmente de acuerdo	20,0%	18,1%	
	De acuerdo	31,4%	31,9%	
	En desacuerdo	41,4%	43,1%	
	Totalmente en desacuerdo	5,7%	2,8%	
	No sabe/No responde	1,4%	4,2%	
	Total	100,0%	100,0%	
Existen mecanismos de comunicación y sistemas de información eficaces para la coordinación de directivos, académicos y alumnos.	Totalmente de acuerdo	32,9%	40,3%	
	De acuerdo	50,0%	43,1%	
	En desacuerdo	15,7%	13,9%	
	Totalmente en desacuerdo	1,4%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	2,8%	

	Total	100,0%	100,0%	
La dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio.	Totalmente de acuerdo	21,4%	26,4%	
	De acuerdo	48,6%	43,1%	
	En desacuerdo	21,4%	22,2%	
	Totalmente en desacuerdo	8,6%	5,6%	
	No sabe/No responde	0,0%	2,8%	
	Total	100,0%	100,0%	
En la carrera se dan las instancias y actividades para el perfeccionamiento pedagógico	Totalmente de acuerdo	25,7%	26,4%	
	De acuerdo	48,6%	47,2%	
	En desacuerdo	17,1%	23,6%	
	Totalmente en desacuerdo	7,1%	0,0%	
	No sabe/No responde	1,4%	2,8%	
	Total	100,0%	100,0%	
Existen instancias que permiten conocer el grado de satisfacción de los académicos con las condiciones de trabajo, el plan de trabajo, los recursos docentes y otros aspectos relacionados con nuestro quehacer profesional	Totalmente de acuerdo	20,0%	22,2%	
	De acuerdo	41,4%	52,8%	
	En desacuerdo	27,1%	18,1%	
	Totalmente en desacuerdo	11,4%	4,2%	
	No sabe/No responde	0,0%	2,8%	
	Total	100,0%	100,0%	
Los criterios de admisión son adecuados para garantizar que los estudiantes que ingresan a la carrera tienen alta probabilidad de titularse en plazos razonables.	Totalmente de acuerdo	37,1%	13,9%	
	De acuerdo	41,4%	48,6%	
	En desacuerdo	14,3%	29,2%	
	Totalmente en desacuerdo	5,7%	4,2%	
	No sabe/No responde	1,4%	4,2%	
	Total	100,0%	100,0%	
Existen en la carrera mecanismos para incorporar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Totalmente de acuerdo	27,1%	41,7%	
	De acuerdo	51,4%	40,3%	
	En desacuerdo	17,1%	13,9%	
	Totalmente en desacuerdo	1,4%	1,4%	
	No sabe/No responde	2,9%	2,8%	
	Total	100,0%	100,0%	
La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia debidamente	Totalmente de acuerdo	20,0%	34,7%	
	De acuerdo	41,4%	44,4%	
	En desacuerdo	31,4%	12,5%	
	Totalmente en desacuerdo	5,7%	1,4%	
	No sabe/No responde	1,4%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	

La infraestructura, las instalaciones y los recursos educativos son suficientes para desarrollar los procesos educativos.	Totalmente de acuerdo	28,6%	45,8%	
	De acuerdo	55,7%	40,3%	
	En desacuerdo	12,9%	6,9%	
	Totalmente en desacuerdo	2,9%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
Los propósitos de la carrera han sido adecuadamente expresados en forma de metas y objetivos verificables	Totalmente de acuerdo	45,7%	50,0%	
	De acuerdo	44,3%	37,5%	
	En desacuerdo	10,0%	5,6%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
Los propósitos son coherentes con la misión y proyectos de la universidad.	Totalmente de acuerdo	51,4%	51,4%	
	De acuerdo	44,3%	37,5%	
	En desacuerdo	2,9%	4,2%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	0,0%	
	No sabe/No responde	1,4%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
En la carrera se han formulado explícitamente los propósitos de tal manera que éstos permiten establecer las metas y los objetivos.	Totalmente de acuerdo	32,9%	38,9%	
	De acuerdo	52,9%	38,9%	
	En desacuerdo	14,3%	15,3%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
Existen procedimientos adecuados y conocidos por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones	Totalmente de acuerdo	24,3%	34,7%	
	De acuerdo	57,1%	37,5%	
	En desacuerdo	18,6%	16,7%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	4,2%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
La carrera ajusta o actualiza permanentemente las reglamentaciones y normativas internas de manera que los procesos de toma de decisiones sean	Totalmente de acuerdo	20,0%	26,4%	
	De acuerdo	52,9%	37,5%	
	En desacuerdo	25,7%	26,4%	
	Totalmente en desacuerdo	1,4%	2,8%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	

Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos y equipamiento.	Totalmente de acuerdo	28,6%	36,1%	
	De acuerdo	48,6%	38,9%	
	En desacuerdo	21,4%	18,1%	
	Totalmente en desacuerdo	1,4%	0,0%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
Estamos desarrollando los desafíos y tareas que asumimos como resultados del último proceso de autoevaluación	Totalmente de acuerdo	37,1%	38,9%	
	De acuerdo	55,7%	38,9%	
	En desacuerdo	5,7%	12,5%	
	Totalmente en desacuerdo	1,4%	1,4%	
	No sabe/No responde	0,0%	8,3%	
	Total	100,0%	100,0%	
El último proceso de autoevaluación generó cambios favorables al desarrollo curricular de la carrera.	Totalmente de acuerdo	42,9%	40,3%	
	De acuerdo	47,1%	40,3%	
	En desacuerdo	10,0%	11,1%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	1,4%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
La participación de la carrera en el/los proceso/s de acreditación de la CNA introduce mejoras en los procesos formativos.	Totalmente de acuerdo	40,0%	43,1%	
	De acuerdo	41,4%	31,9%	
	En desacuerdo	15,7%	16,7%	
	Totalmente en desacuerdo	2,9%	1,4%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
El último proceso de acreditación generó la creación de organismos de carácter permanentes en la carrera que cautelan la calidad de los procesos formativos.	Totalmente de acuerdo	30,0%	37,5%	
	De acuerdo	52,9%	40,3%	
	En desacuerdo	17,1%	13,9%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	1,4%	
	No sabe/No responde	0,0%	6,9%	
	Total	100,0%	100,0%	
La participación de la carrera en los procesos de acreditación ha sido favorable para el mejoramiento continuo de la carrera.	Totalmente de acuerdo	40,0%	36,1%	
	De acuerdo	30,0%	26,4%	
	En desacuerdo	5,7%	5,6%	
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	0,0%	
	No sabe/No responde	24,3%	31,9%	
	Total	100,0%	100,0%	

Resultados generales del cuestionario dirigido a estudiantes

(En porcentajes)

		Tipo de Institución	
		Universidades Estatales	Universidades Privadas
La formación profesional que he recibido es coherente con la declarada en el perfil de egreso.	Totalmente de acuerdo	22,6%	32,1%
	De acuerdo	66,1%	60,4%
	En desacuerdo	10,7%	5,7%
	Totalmente en desacuerdo	0,0%	,5%
	No sabe/No responde	,6%	1,4%
	Total	100,0%	100,0%
Durante el desarrollo del plan de estudio se integran actividades teóricas y prácticas.	Totalmente de acuerdo	39,0%	70,8%
	De acuerdo	50,8%	25,5%
	En desacuerdo	9,0%	2,8%
	Totalmente en desacuerdo	1,1%	,9%
	Total	100,0%	100,0%
Existen en el plan de estudios actividades curriculares que nos permiten vinculación con el medio profesional en el que nos desarrollaremos.	Totalmente de acuerdo	19,2%	53,8%
	De acuerdo	58,8%	36,8%
	En desacuerdo	19,8%	7,5%
	Totalmente en desacuerdo	2,3%	,9%
	No sabe/No responde	0,0%	,9%
	Total	100,0%	100,0%
Existen mecanismos y sistemas de información eficaces para la comunicación de materias institucionales.	Totalmente de acuerdo	18,1%	28,8%
	De acuerdo	58,8%	56,1%
	En desacuerdo	20,3%	13,2%
	Totalmente en desacuerdo	2,8%	1,4%
	No sabe/No responde	0,0%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
La dotación de personal académico, administrativo y auxiliar es suficiente para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio	Totalmente de acuerdo	18,1%	28,8%
	De acuerdo	48,0%	43,4%
	En desacuerdo	29,4%	25,0%
	Totalmente en desacuerdo	4,5%	2,8%
	Total	100,0%	100,0%
Los académicos de la carrera tienen las competencias	Totalmente de acuerdo	29,9%	38,2%
	De acuerdo	52,5%	51,4%

profesionales que ameritan su participación en el programa	En desacuerdo	14,1%	9,9%
	Totalmente en desacuerdo	3,4%	0,0%
	No sabe/No responde	0,0%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
Existen en la carrera las instancias que permiten conocer nuestro grado de satisfacción respecto de los profesores y personal que trabaja en ésta	Totalmente de acuerdo	26,0%	41,0%
	De acuerdo	46,9%	42,9%
	En desacuerdo	21,5%	13,2%
	Totalmente en desacuerdo	5,6%	2,8%
	Total	100,0%	100,0%
La carrera se hace cargo de las condiciones de entrada de quienes ingresamos a la carrera.	Totalmente de acuerdo	13,6%	17,0%
	De acuerdo	49,2%	50,5%
	En desacuerdo	27,1%	19,3%
	Totalmente en desacuerdo	9,0%	11,3%
	Total	100,0%	100,0%
En la carrera existen mecanismos de apoyo académico, compensación y orientación para los estudiantes que presentan dificultades académicas	Totalmente de acuerdo	9,0%	18,9%
	De acuerdo	30,5%	41,5%
	En desacuerdo	48,6%	31,1%
	Totalmente en desacuerdo	11,3%	8,0%
	No sabe/No responde	,6%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados	Totalmente de acuerdo	12,4%	21,7%
	De acuerdo	37,3%	38,7%
	En desacuerdo	37,9%	31,1%
	Totalmente en desacuerdo	12,4%	8,5%
	Total	100,0%	100,0%
La infraestructura, las instalaciones y los recursos educacionales en la carrera son suficientes para desarrollar los procesos educativos	Totalmente de acuerdo	7,3%	21,2%
	De acuerdo	40,7%	45,3%
	En desacuerdo	39,5%	24,5%
	Totalmente en desacuerdo	12,4%	9,0%
	Total	100,0%	100,0%
Conozco los propósitos de la carrera, su misión y proyecto	Totalmente de acuerdo	36,2%	42,9%
	De acuerdo	49,7%	49,5%
	En desacuerdo	11,3%	6,6%
	Totalmente en desacuerdo	1,1%	,9%
	No sabe/No responde	1,7%	0,0%

	Total	100,0%	100,0%
La información entregada contempla los principales aspectos relacionados con el quehacer de la carrera (propósitos, recursos, duración de la carrera, condiciones de enseñanza, reglamentos de admisión, titulación, servicios y ayudas estudiantiles)	Totalmente de acuerdo	22,6%	35,8%
	De acuerdo	61,6%	53,8%
	En desacuerdo	12,4%	8,5%
	Totalmente en desacuerdo	1,1%	1,4%
	No sabe/No responde	2,3%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
La información relativa a los resultados de nuestros procesos académicos está registrada adecuadamente y es accesible para nuestra consulta	Totalmente de acuerdo	28,8%	45,8%
	De acuerdo	44,1%	43,9%
	En desacuerdo	22,6%	8,5%
	Totalmente en desacuerdo	2,8%	1,4%
	No sabe/No responde	1,7%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
Existen las estructuras organizativas adecuadas y conocidas por nosotros para organizar y conducir los procesos de toma de decisiones.	Totalmente de acuerdo	14,1%	23,1%
	De acuerdo	57,1%	46,2%
	En desacuerdo	26,0%	28,8%
	Totalmente en desacuerdo	1,1%	1,4%
	No sabe/No responde	1,7%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
Nuestros derechos y deberes se encuentran debidamente reglamentados	Totalmente de acuerdo	22,6%	31,1%
	De acuerdo	57,1%	43,4%
	En desacuerdo	15,8%	19,8%
	Totalmente en desacuerdo	1,7%	4,2%
	No sabe/No responde	2,8%	1,4%
	Total	100,0%	100,0%
El proceso de acreditación genera mejor calidad de los procesos formativos en nuestra carrera.	Totalmente de acuerdo	41,8%	44,8%
	De acuerdo	41,2%	40,1%
	En desacuerdo	11,9%	12,3%
	Totalmente en desacuerdo	3,4%	1,9%
	No sabe/No responde	1,7%	,9%
	Total	100,0%	100,0%
La carrera debiera participar continuamente en los procesos de acreditación que desarrolla la CNA.	Totalmente de acuerdo	45,8%	59,0%
	De acuerdo	44,6%	28,3%
	En desacuerdo	7,3%	10,8%

	Totalmente en desacuerdo	,6%	1,4%
	No sabe/No responde	1,7%	,5%
	Total	100,0%	100,0%
Existen en la carrera organismos permanentes de desarrollo y control de la calidad de la formación profesional que recibimos.	Totalmente de acuerdo	22,6%	25,5%
	De acuerdo	42,4%	46,7%
	En desacuerdo	27,7%	21,7%
	Totalmente en desacuerdo	4,5%	6,1%
	No sabe/No responde	2,8%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%
Tengo evidencias de cambios que se han producido en la carrera desde el último proceso de acreditación en el que participé	Totalmente de acuerdo	25,4%	30,7%
	De acuerdo	31,6%	28,3%
	En desacuerdo	19,8%	17,9%
	Totalmente en desacuerdo	5,6%	4,7%
	No sabe/No responde	17,5%	18,4%
	Total	100,0%	100,0%

Anexo 9 Base de datos cualitativos

Resultados cualitativos

Pregunta N° 1 ¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de actualización se han desarrollado como resultado de proyectos concursables adjudicados. • De la misma necesidad que se va expresando en las dos bases epistemológicas de la carrera • Los procesos de actualización se han producido como resultado de de los procesos de autoevaluación. • A través de iniciativa institucional (2008). • A través de un MECESUP adjudicado que permitió la participación de dos expertos internacionales. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surge de la necesidad que se expresan en las dos bases epistemológicas de la carrea: pedagógica y lingüística. • Últimos cambios derivados de las nuevas orientaciones de la lingüística. • Inserto en el nuevo modelo educativo de la Universidad • En revisión derivado de la propuesta de un nuevo modelo de la carrera. • Derivado de proyectos adjudicados. • Revisión del perfil de egreso previo a los procesos de acreditación <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derivado del proceso de autoevaluación conducente a la acreditación • Derivada del proceso de innovación curricular, año 2013 • Derivada de la autoevaluación para el proceso de acreditación 2013. 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Último actualización derivada de transformación curricular a programa por competencias. • A través del trabajo conjunto del Consejo de Escuela y de Comité Curricular de la universidad conducente a la acreditación de la carrera • Comité Curricular evalúa el perfil a través de reuniones de académicos. • Evaluaciones externas y con dirección de docencia. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación con participación de alumnos egresados y empleadores, en proceso de acreditación • Considerando el comportamiento del mercado profesional. • Anualmente a través del Consejo de Escuela. • Retroalimentación de académicos. • Revisiones anuales • Retroalimentación de alumnos • Revisión continua con vicerrectora <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derivada de procesos de autoevaluación para presentarse a acreditación. • Derivado del rediseño curricular. El perfil anterior era de 2004. • Permanente: análisis y estudio del producto de salida • Cada cuatro año se revisa el perfil de egreso

Pregunta 2: ¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, Comité de Carrera sobre la base de información obtenida del medio y del acercamiento con egresados y empleadores en procesos de acreditación. • Sí, Comité de Carrera. • Sí, a través de información que se obtiene de los egresados. (Centro de Seguimiento Laboral) • Sí, a través del proceso de autoevaluación <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, el Consejo de Carrera • Sí, Reuniones técnicas de la carrera una vez al mes. • Sí, la última revisión se desarrolló en enero pasado. • Sí, esta revisión se hará a fines de semestre. • Sí, en reunión de carrera • En evaluaciones periódicas a nivel de carrera. • Sí, el Consejo de la Carrera • Sí, en reuniones mensuales de coordinación <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, el Comité de Carrera con información que reciben de egresados • Sí, el Comité Curricular mediante seminarios egresados y empleadores • Sí, el Comité de Carrera a través de revisiones semestrales 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, el Comité de Carrera. • Sí, el Consejo de Escuela y Dirección de planificación de la universidad. • Sí, a través de seguimiento y monitoreo de Área Curricular, evaluaciones externas y de Dirección de Docencia <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí a través del Departamento Alumni • Sí, a través de reuniones con ex alumnos, como otra alternativa • Sí, a través del Departamento Alumni • Sí, revisión anual a cargo del Consejo de Escuela • Sí, a través del Departamento Alumni, también a través de reuniones con ex alumnos <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, al final de cada semestre en consejo de profesores evalúan declaración inicial del curso y comparan con lo desarrollado en el semestre. • Sí, a través de reuniones de evaluación de la malla curricular y consultando a los estudiantes • Sí, a través de información entregada por departamento encargado del seguimiento a los egresados de la universidad • Sí, a través de evaluaciones de carácter nacional (ENT) diseñadas por la Escuela de Odontología

Pregunta 3: ¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existe las instancias al interior de la carrera pero estas se dan en los procesos de acreditación cuando se consulta a empleadores, estudiantes de la carrera, egresados, profesores. • Si, a través del Departamento de Formación Continua, dependiente de vice rectoría. • No existe las estructuras 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, Comité de carrera • Sí, Consejo de Escuela y Dirección de Planificación de la Universidad. • Sí, Dirección de la Carrera. • Sí, Último ajuste hecho en 2011 por proceso de transformación curricular hacia uno basado en el desarrollo de competencias.
<p style="text-align: center;">Universidad de la Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, en reuniones técnicas del Consejo de Carrera • Si, Reuniones técnicas del, Consejo de Carrera • Sí, Reuniones técnicas del Consejo de carrera 	<p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, Consejo de Escuela • Sí, Consejo de Escuela • Sí, Consejo de Escuela
<p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, Comité Curricular de carrera. • Sí, Comité Curricular de la carrera • Sí, Comité Curricular de la carrera 	<p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, Consejo de Facultad. • Sí, Secretaría de Estudios • Sí, Directora de Carrera • Sí, Monitoreo de programas Consejo de Facultad. • Sí, Secretaría de Estudios • Sí Directora de Carrera • Sí, Consejo de la facultad • Sí, Seguimiento de egresados • Sí, Información obtenida de empleadores

Pregunta 4: ¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, encuestas a egresados. • Sí, encuestas a empleadores. • Sí, hasta ahora, solamente a través de los procesos derivados de la acreditación • Sí, principalmente a través del proceso de autoevaluación. • Sí, información obtenida de los centros de práctica. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a través de encuestas a los estudiantes. Encuestas a egresados. (CNA) • Sí, a quienes se están yendo y a egresados. • Sí, a través de encuesta a alumnos en práctica. • Sí, administrados en Oficina del Egresado • Sí, a través de cuestionarios a egresados. • Sí, en reuniones con alumnos egresados. • Sí, administrados en Oficina del Egresado • Sí, a través de encuesta a alumnos en práctica. • Sí, a través de la vinculación con empleadores 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a través de una red de egresados que funciona desde el año 1996. • Sí, en comunidades virtuales de egresados • Sí, establecimiento de contactos directos entre ex alumnos y profesores. • Sí, a través de la coordinación de prácticas profesionales • Sí, a través de cuestionarios de la CNA para el proceso de autoevaluación. • No se consulta de manera sistemática a empleadores <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a través del Departamento Alumni. • Sí, a través del Departamento alumni • Sí, el Departamento Alumni es el encargado <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, existe una red institucional de egresados • Sí, a través de la Coordinación de Egresados que existe a nivel de carrera. • Si, a través de comunidades virtuales (Facebook) • Sí, a través de la red institucional de egresados • Si, a través de la coordinación de egresados a nivel de carrera. • Sí, a través de consultas a egresados • Sí, en congreso profesores y estudiantes • Sí, a través de la Escuela de Egresados

Pregunta 4: ¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p data-bbox="359 465 710 499">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="236 544 774 577">• Sí, en comunicación con en egresados <li data-bbox="236 584 774 685">• Sí, se obtiene información en jornadas de matemáticas que se realizan anualmente. <li data-bbox="236 696 774 797">• Sí, la institución cuenta con un organismo. Departamento de autoevaluación. <li data-bbox="236 808 774 909">• Sí, la carrera con información obtenida de centros de práctica y la empresa <li data-bbox="236 920 774 987">• Sí, información que obtienen de las prácticas profesionales 	

Pregunta 5: ¿Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • No constituido formalmente, pero existe cursos de perfeccionamiento que dicta la USACH en convenio con MINEDUC. • No se ha constituido, pero hacen invitaciones a charlas. • No existen ninguna instancia para los egresados. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se han hecho algunas jornadas con expositores externos. • Si, pero en la ciudad no causan mucho impacto, en parte debido a que existen planes de perfeccionamiento a los profesores en redes del Ministerio de Educación. • Sí, se dictó curso con la Secretaría Regional Ministerial de Educación a través de redes. • Si, a través de seminarios y talleres de perfeccionamiento • Sí, en cursos y seminarios de perfeccionamiento <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • En vía de ser implementado (existe como meta) • Todavía no, solamente se dicta un programa de Magister (abierto a toda la comunidad) • Programas de diplomados en funcionamiento 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de diplomados. • Diplomados generados sobre las necesidades detectadas de los egresados. • Actividades de extensión. • Diplomados. • Talleres. • Jornadas con panelistas propuestos por los propios egresados. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de magister • Programas de diplomados • Seminarios • Programas de diplomados. • Seminarios • Programas de diplomados • Seminarios <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en la especialidad y otro a partir del próximo año. • Reuniones y actividades con egresados. • Diplomado en la especialidad y otro a partir del próximo año. • Reuniones y actividades con egresados. • Diplomados y cursos de perfeccionamiento dictados por Escuela de graduados

Pregunta 6: ¿Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar? ¿Cuáles?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si, a través de contactos con centros de práctica. • Si, mediante la colaboración con centros de práctica. • A través del Centro de Seguimiento • Si, a través de los centros de prácticas. • Si, mediante la colaboración a colegios y liceos • Si, algunos profesores participan como traductores. • Si, algunos profesores tienen agencias de traductores. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si, a través de la práctica profesional solamente y con los estudiantes. • Si, considerado en proyecto en desarrollo (vinculación con el medio) • Si, algunos profesores trabajan en el medio pero a nivel circunstancial • Si, a través de la práctica profesional solamente y con los estudiantes. • Si, a través de la práctica profesional solamente y con los estudiantes. • Si, algunos profesores trabajan en universidades y centros de atención <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • No estructuradas pero de manera informal a través del ejercicio de la docencia en colegios y otras universidades de la ciudad. • Profesores se desempeñan en la empresa pública , privada y otras universidades • Experiencia laboral en la empresa privada y otras universidades 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si, a través de publicación de una revista propia. • Sí, a través de la supervisión de las prácticas profesionales. • Si, mediante la vinculación con egresados. • Sí, participando en proyectos de investigaciones. • Sí, generando encuentros con otras escuelas de asistencia social del país y del extranjero. • Si, a través de los centros de prácticas. • Sí, en exposiciones y muestras artísticas • Sí, en intervenciones didácticas. • No funciona una estructura constituida que permita conocer la vinculación de los docentes con el medio. • Esta existe solo a través de las prácticas profesionales. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, en contexto profesional de los docentes (alto rendimiento) • Sí, algunos profesores se desempeñan como profesores en institutos, colegios y liceos • Sí, en redes profesionales. • Si, participación en SONAPLES • Sí, participando en congresos • Sí, participación en Teasol • Sí, a través de la docencia en otras universidades y colegios • Si, profesores trabajan en clínicas privadas y públicas

Pregunta 6: ¿Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar? ¿Cuáles?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
	<p data-bbox="938 510 1286 539">Universidad San Sebastián</p> <ul data-bbox="815 584 1361 763" style="list-style-type: none"><li data-bbox="815 584 1361 651">• No existen estructuras, pero se vinculan con los alumnos en práctica<li data-bbox="815 658 1361 763">• Profesores se desempeñan profesionalmente en universidades y colegios de enseñanza media

Pregunta 7: ¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe política institucional y algunos profesores participan con investigaciones no solamente relacionadas con educación. • Sí, pero a nivel institucional, dependiente de vice rectoría. • Sí, algunos profesores desarrollan regularmente investigaciones con apoyo institucional • Sí, existe política institucional. • A nivel de la carrera, algunos profesores han desarrollado investigaciones, pero por iniciativa personal. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, pero a nivel de la universidad solamente. • Sí, existen fondos concursables para los profesores, pero a nivel institucional. • A nivel de la universidad solamente. • Existen fondos concursables para los profesores. • No existen a nivel de facultad, solamente a nivel institucional. • Existen fondos concursables para los profesores. • 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a nivel de carrera con temáticas propias de la desigualdad social. • A nivel institucional. • A nivel de la carrera existen líneas temáticas de investigación propias. • A nivel institucional. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O’Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a nivel institucional. • No, académicos no publican • Incipiente a nivel carrera • Sí, existe una política institucional al respecto • No está consolidada la investigación a nivel de carrera. A nivel institucional es incipiente. <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a nivel institucional • Si, además existen incentivos económicos • Sí, en Rectoría de Postgrado e Investigación. • A nivel de carrera se han desarrollado tres investigaciones. • Política institucional no a nivel de carrera o escuelas. • No hay investigación a nivel carrera. • Incentivos económicos • Rectoría de postgrado e investigación. • Sí, existe una política definida por la universidad • Sí, se desarrollan investigación ingresadas a ISI Scielo • Sí, actualmente hay académicos en capacitación en Francia

Pregunta 7: ¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p data-bbox="347 504 691 537">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="284 577 786 645">• A nivel institucional existen políticas, pero no a nivel de carrera. <li data-bbox="284 651 786 719">• Algunas investigaciones en las matemáticas pero no en educación <li data-bbox="284 725 786 831">• A nivel institucional solamente, pero existe una revista con aportes de los profesores de la carrera <li data-bbox="284 837 786 1010">• Existen además de las políticas de la universidad, políticas a nivel de facultad y Escuela. Tienen una revista con investigaciones de los profesores de la carrera. 	

Pregunta 8 ¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de reuniones de carrera al inicio de cada semestre. • Reuniones distanciadas, no hay regularidad, • La última generada por alumnos y situación en toma. • Reuniones de profesores al inicio de cada semestre. • Reuniones focalizadas por áreas. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay plataforma para la comunicación con los estudiantes (Moodle) • Plataforma administrativa • Correo institucional. • Página web de la carrera. Abierta a estudiantes académicos. • Hay plataforma para la comunicación con los estudiantes (Moodle) • Plataforma administrativa • Correo institucional. • Hay plataforma para la comunicación con los estudiantes (Moodle) • Plataforma administrativa • Correo institucional <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de Carrera • Reuniones semestrales • Reuniones de carrera • Uso de correos electrónicos • Reuniones de Carrera • Reuniones semestrales 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones semanales de trabajo. • Consejos de Escuelas de carácter semestral y anual. • Contactos con egresados a través de redes sociales. • Reuniones del comité de carrera. • Reuniones del Consejo de Escuela. • Reuniones del Consejo Académico <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones Consejo de Escuela. • Vocería delegados • Reuniones Consejo de Escuela. • Vocerías delegados. • Redes sociales • Reuniones de consejo de Escuela • Redes sociales • Vocería de delegados <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma institucional comunica a docentes, estudiantes. • Plataforma institucional comunica a docentes, estudiantes. • Plataformas institucionales comunica a docentes y estudiantes

Pregunta 9: ¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe carencia de profesores con jornadas. • Es suficiente para la cantidad de alumnos que atienden. • No hay profesores con jornadas completas o parciales en algunas áreas. • La dotación de profesores es insuficiente para todos las necesidades de la carrera, pero se cumple con la atención de los cursos <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • La planta académica es suficiente para dictar las clases • La dotación de profesores permite cubrir las necesidades en todos los cursos • Existen más profesores a jornadas que en otras carreras en la misma universidad • Suficiente para atender los cursos. • Pocos profesores a jornadas y no hay llamados a concursos <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suficiente para la docencia, pero no para un desarrollo más integro de la carrera • Está bien de acuerdo a las necesidades, pero no hay suficientes académicos de planta • En estos momentos sí, pero no hay una dotación estratégica (dentro de los estándares que se exige a nivel internacional) 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dotación completa y suficiente para atender las exigencias y necesidades de la Escuela. • Dotación adecuada a las exigencias de la carrera. • Deficiente en el ámbito administrativo. • Dotación adecuada a las necesidades de funcionamiento de la carrera. (12 académicos de planta y 31 con horas) <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuada (5 jornadas) • Se cubren todas las disciplinas • La dotación es escasa • Se cubren las diferentes áreas. • Se cubre lo mínimo • Existe un déficit conocido por las autoridades <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Están en punto próximo a la suficiencia. • Disponen de 7 jornadas y ½ y requieren 9 jornadas. • Existe una dotación que permite el funcionamiento de los cursos sin problemas, pero son escasas las jornadas completas o medias jornadas. • Existe una dotación suficiente para atender los diferentes cursos pero no hay suficientes para desarrollar labores de gestión y administración

Pregunta 10: ¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a estudiantes. • Convenio de desempeño (publicaciones, estudios, • Encuesta a alumnos. • Convenio de desempeño. (Director emite informe a Facultad) • A través de la autoevaluación de los profesores • Encuesta a estudiantes como única modalidad. • Convenio de desempeño para profesores con jornadas. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a alumnos al término de cada semestre. • Evaluación voluntaria de los alumnos. • Evaluación del desempeño académico que la realiza el Director de la carrera. (CDD) • Encuesta a alumnos al término de cada semestre. • Evaluación voluntaria de los alumnos. • Evaluación del desempeño académico que la realiza el Director de la carrera. (Convenio de Desempeño docente) • Encuesta a alumnos al término de cada semestre. • Evaluación voluntaria de los alumnos. • Evaluación del desempeño académico que la realiza el Director de la carrera. (Convenio de Desempeño docente) 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuestas a estudiantes. • Revisión de contratos anual de trabajo (CAT) • Encuesta a estudiantes. • Revisión de contrato anual de trabajo (CAT) • Encuestas a estudiantes • Revisión de contrato anual de trabajo) <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a alumnos • Supervisión en aula • Encuesta a alumnos. • Supervisión en aula • Informe Director de la carrera • Existe un triple proceso evaluativo, alumnos:, <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de alumnos a docentes • Evaluación de coordinadores a docentes en aula • Evaluación administrativa del director de la carrera a profesores

Pregunta 10: ¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p>Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de los alumnos • Encuesta administrativa, a cargo del director de la carrera • Evaluación de alumnos al término de cada semestre • Evaluación administrativa • Evaluación de alumnos a profesores <p>Evaluación administrativa</p>	<p>Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de la evaluación de estudiantes. • Evaluación de Jefes de carrera. • Evaluación de alumnos a profesores • Evaluación de profesores de planta son evaluados administrativamente • Evaluación del desempeño administrativo. (ingreso notas, cumplimiento plazos, registro de asistencia) • Evaluación de los estudiantes • Co evaluación <p>A través de la evaluación de desempeño docente en aula.</p>

Pregunta 11: ¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, existe una política institucional. • Sí, existe una política institucional. • Sí en diplomado en docencia universitaria. • Sí, pero es política institucional. • Sí, a través de diplomados en docencia universitaria <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen políticas y fondos a nivel institucional. • A nivel institucional y a través de concursos. • Existen políticas y fondos a nivel institucional <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen políticas a nivel institucional (SIPUC) • Plan estratégico de la facultad y de la carrera • Cursos de capacitación internos • Sí, a nivel institucional, especialmente para grados de magister y doctorado. 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe a nivel institucional con financiamiento total y parcial para profesores con jornadas de preferencia. • Existe una política institucional de perfeccionamiento para académicos. • Existe una política institucional que apoya el perfeccionamiento de los docentes <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto Institucional para profesores titulares. • No hubo presupuesto el año 2013 • Presupuesto institucional • No hubo presupuesto el año 2013 • Presupuesto institucional • Dirigido a docentes con media jornada <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existe en la carrera, pero si a nivel institucional. • A nivel de institución, existen algunos estímulos, pero aún no hay una política bien definida. • No existe en la carrera. Solamente a nivel institucional • A nivel de institución, existen algunos estímulos, pero aún no hay una política bien definida. • Si, existe apoyo a nivel de carrera • Sí, a través de un sistema de formación de docentes de carácter interno

Pregunta 12: ¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concurso público nacional centralizado en vice rectoría (Jornadas). • Comité de carrera (Profesores horas) • Concurso público nacional centralizado en vice rectoría (Jornadas). • Comité de carrera (Profesores horas) • A través de concurso público dirigido por vice rectoría. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativa institucional (Área elabora perfil del cargo, se revisa, se publica y participan en la selección director de la carrera y luego entrevista con equipo.) • Centralizado en departamento Institucional y con política institucional. • Normativa institucional (Área elabora perfil del cargo, se revisa, se publica y participan en la selección director de la carrera y luego entrevista con equipo.) <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen procedimientos de carácter institucional. • Se publican concursos a nivel nacional • Los jefes de carreras inician procesos • Concurso público con oposición, como política institucional. • Existen procedimientos de carácter institucional. • Se publican concursos a nivel nacional 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe a través de políticas institucionales • Existe una política institucional para la contratación de profesores • Existe una política institucional de contratación de académicos. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centralizado a través de Dirección de Administración Académica <ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción de datos a través de la dirección de carreras ○ Presentación de terna a vice rectoría académica. ○ Participación en la selección de directores y decano de la facultad • Centralizado a través de Dirección de Administración Académica <ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción de datos a través de la dirección de carreras ○ Presentación de terna a vice rectoría académica. ○ Participación en la selección de directores y decano de la facultad • Centralizado a través de Dirección de Administración Académica <ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción de datos a través de la dirección de carreras ○ Presentación de terna a vice rectoría académica. ○ Participación en la selección de directores y decano de la facultad •

Pregunta 12: ¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
	<p data-bbox="858 533 1209 568">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="858 611 1361 678">• Procedimientos normas de carácter institucional que nace en las carreras. <li data-bbox="858 683 1361 750">• Política institucional de contratación. <li data-bbox="858 754 1361 822">• Llamado a concurso que se generan en la carrera. <li data-bbox="858 826 1361 893">• Sí, hay un protocolo de procedimiento. <li data-bbox="858 898 1361 965">• Política institucional de contratación. <p data-bbox="858 969 1361 1037">Sí, existe un protocolo de procedimiento</p>

Pregunta 13: ¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, en reuniones de Comité de Carrera • Reuniones de sub comité y por áreas. • Sí, a través de Consejo de Facultad. • Comité Curricular plantea y analiza los problemas. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. • Consejo de Carrera. • Reuniones generales de profesores. • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, en reuniones por áreas afines cada semestre. • Sí, a través de reuniones que agrupan a profesores por líneas programáticas. • Los Consejos de Profesores • Reuniones de coordinación interna • A través del consejo de Escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, la Coordinación académica • Sí, el Consejo de Escuela • Consejo de Escuelas • Sí, el Consejo de Facultad • Sí, en el Consejo Universitario • Sí, en reuniones y consejos académicos. <p style="text-align: center;">-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez al año Consejo ampliado • Consejos de Escuela • Jornadas de académicos. • Una vez al año Consejo ampliado • Consejo de Escuela • Jornadas de académicos • Una vez al año Consejo ampliado • Una vez al año Consejo ampliado • Mensualmente Consejo de Escuela <p style="text-align: center;">-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Facultad. • Reuniones plenarias con todos los profesores.. • Consejo de Facultad. • Reuniones de Consejo de Escuela. • Reuniones plenarias con todos los profesores. • Reuniones con profesores y un representante de alumnos • Consejo de Facultad. • Reuniones de Consejo de Escuela. • Reuniones plenarias con todos los profesores. • Reuniones con profesores y un representante de alumnos

Pregunta 14: ¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Básicamente generado por procesos conducentes a la acreditación • No es de carácter permanente, solamente funciona en proceso de acreditación de la carrera. • Básicamente generado por procesos de la CNA. • No es de carácter permanente, solamente funciona en proceso de acreditación de la carrera. • Si, existe un mecanismo establecido a nivel central de la universidad • Si, pero derivados de los procesos de acreditación en lo que ha participado la carrera. • Mecanismo establecido a nivel central de la universidad. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • En reuniones, claustros de carrera semestral. • Instituido por reglamento al final de cada semestre se elabora informe. • Evaluación a fin de semestre en claustros de la carrera. • En reuniones, claustros de carrera. • Información de ex alumnos(a través de encuestas) • 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, a través de la evaluación de perfiles. • Sistema informático que permite detectar bajos niveles de rendimiento de los alumnos.(sistema de alerta temprana) • Determinación de los niveles de aprobación por cursos. • No existen mecanismos. Sólo es posible a través de información de resultados, rendimientos, niveles de aprobación <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certámenes • Pruebas estandarizadas • Mediciones internas PET, FCE • Encuesta a empleadores • Empleabilidad de los egresados • Seguimiento a los egresados • Evaluación permanente y continua de los procesos • Empleabilidad • Retroalimentación de empleadores <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al término de cada semestre se revisan los planes y programas de estudio a nivel de todas las sedes. • Reuniones de Consejo de Escuela • Revisión anual de resultados cuantitativos • Reuniones de Consejo de Escuela • Revisión anual de resultados cuantitativos • Seguimiento a los egresados

Pregunta 14: ¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p data-bbox="280 539 627 573">Universidad de Valparaíso</p> <ul data-bbox="280 613 786 976" style="list-style-type: none"><li data-bbox="280 613 786 680">• En las reuniones de carrera se analizan resultados.<li data-bbox="280 685 786 752">• Indirectamente a través de la prueba Inicia<li data-bbox="280 757 786 869">• Información obtenida informalmente del mercado laboral (empleabilidad de egresados)<li data-bbox="280 873 786 976">• En reuniones semestrales de profesores agrupados por líneas programáticas	

Pregunta 15: ¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jefe de carrera gestiona ante director para que este solicite recursos a Vice rectoría académica. • Jefe de carrera gestiona ante director para que este solicite recursos a Vice rectoría académica. • Existen fondos concursables para atender las necesidades de la carrera. • A través del Departamento respectivo se hacen llegar requerimientos <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las diferentes áreas tienen asignados recursos. • Cada Departamento tiene asignados recursos. • También hay concursos para postular a fondos. • Existe una política institucional respecto la asignación de recursos a las carreras • Aéreas tienen asignados recursos. • Cada Departamento tiene asignados recursos. <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas institucionales, Departamentos administran recursos financieros para las Escuelas • Procedimientos centralizados. • Políticas institucionales 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de políticas institucionales que regulan los procedimientos. • A través de políticas institucionales que regulan los procedimientos. • A través de mecanismos y políticas institucionales. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vice rectoría de administración y finanzas centraliza y satisface las necesidades • Estas se canalizan a través de Departamento de adquisiciones. • Las Escuelas no administran recursos • Vice rectoría de administración y finanzas centraliza y satisface las necesidades • Estas se canalizan a través de Departamento de adquisiciones. Las Escuelas no administran recursos , • Vice rectoría de administración y finanzas centraliza y satisface las necesidades • Estas se canalizan a través de Departamento de adquisiciones. • Las Escuelas no administran recursos <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una unidad institucional que atiende las necesidades que surgen desde las carreras. • Se centralizan a través de departamentos existentes en cada sede. • Se centralizan a través de departamentos existentes en cada sede. • Esta dirección maneja presupuesto

Pregunta 16: ¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • En portal de la universidad. Información general de la carrera • En portal de la universidad. Información general de la carrera • Información de revisa de manera permanente. • Existe, pero no se ha levantado a la página de la universidad, donde se alberga la carrera. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solamente en el portal de la Universidad. • No hay uno para la carrera, solo el institucional • En portal de la Universidad. • En portal de la Universidad. <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, página de la carrera inserta en el sitio de la universidad con información sobre el perfil, malla, cuerpo docente, becas, eventos. • La Escuela tiene su propia página con información completa en el sitio web de la universidad • Página de la carrera inserta en el sitio de la universidad con información sobre el perfil, malla, cuerpo docente, becas, eventos 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • En sitio de la institución en Internet. No se dispone de página propia. • Debilidad detectada e informada. • En sitio de la universidad, No se dispone de página propia. • Solamente el sitio de la universidad <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • En sitio Internet de la universidad. • Sitio institucional que alberga a las diferentes carreras. • Solo sitio institucional en Internet <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la página institucional existe completa información. • En la página institucional existe completa información • Existe una página propia

Pregunta 17: ¿Existen estructuras organizativas para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité de carrera • Comité de carrera. • Comité curricular. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. • Consejo de Carrera. • Reuniones generales de profesores. • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité Curricular. • Consejo de la Escuela • Consejo de la Escuela 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité de carrera. • Dirección de carrera • Facultad • Rectoría • Dirección de carrera • Facultad • Rectoría <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Escuela • Consejo de Escuela • Consejo de Escuela <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Facultad • Consejo de Escuela • Consejo de Facultad

Pregunta 18: ¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité de Carrera • Consejos de Carrera en temas propios • Comité Curricular <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. • Consejo de Carrera (un profesor por especialidad más Director). • Reuniones generales. • Claustros de carrera. <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité Curricular. • Consejo de la Escuela • Consejo de la Escuela 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de carrera • Por reglamento institucional, a través de la Dirección de la Escuela con apoyo del Consejo de Escuela que posee carácter resolutivo. • Por reglamento institucional, a través de la Dirección de la Escuela con apoyo del Consejo de Escuela que posee carácter resolutivo. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Escuela • Consejo de Escuela • Consejo de Escuela <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones semanales de carrera. • Consejo de sedes y facultades. • Reuniones semanales de carrera. • Consejo de sedes y facultades. • Consejo de Carrera • Comunidad académica en pleno

Pregunta 19: ¿Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre faltan pero se funciona tratando de cubrir las demandas generadas. • Siempre faltan, pero se observa cambios en tecnología y salas. • Siempre están faltando, ingresan 50 y se cuenta con capacidad atender eficientemente a 35. 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuado. Permite el funcionamiento regular de la carrera en sus dos versiones: diurnas y nocturnas. • Adecuado y estable que permite el funcionamiento regular de la carrera. • La carrera recibe 125 estudiantes anualmente para atender eficientemente las necesidades de la formación profesional de esta cantidad de estudiantes.
<p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuado al funcionamiento de la carrera, aun cuando no hay suficientes profesores con jornadas. • Suficiente para el funcionamiento (Es la carrera con mayor cantidad de profesores con el grado de doctor en la universidad) • Adecuado al funcionamiento de la carrera, aun cuando no hay suficientes profesores con jornadas 	<p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesario para la cantidad de alumnos de la carrera y sus necesidades. • Necesarias para el funcionamiento de la carrera. • Necesario para la cantidad de alumnos de la carrera y sus necesidades. (35 alumnos anuales por jornada diurna y 30 por jornada vespertina)
<p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, y favorecido por la disminución de postulantes durante los dos últimos años. • Existe la cantidad suficiente para la docencia pero no para investigar o hacer extensión. El equipamiento es suficiente. La carrera cuenta con la infraestructura necesaria • La dotación estratégica está cubierta 	<p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesario para atender las necesidades de los 120 estudiantes que reciben anualmente. • Suficientes para atender las necesidades de la cantidad de alumnos que ingresan anualmente y que ha sido irregular. • 10 alumnos por profesor • 5,4 estudiantes por académico en clínica

Pregunta 20: ¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las comunicaciones con otros departamentos de la facultad. • Rediseño de malla. • Reforzamiento de algunas áreas. • Plan de mejora. • Equipamiento en aula. • Acceso a internet. • Mejorar dotación de profesores. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora del perfil de egreso • Revisión de malla curricular • Ampliar planta de profesores por horas • Mayor vinculación con el medio • Mejoras en el perfil de egreso. • Revisión de la malla curricular. • Proponer un nuevo perfil de egreso. • Mejora del perfil de egreso • Revisión de malla curricular • Ampliar planta de profesores por horas <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de más profesores • Implementar sala de multimedia • Construcción de laboratorio multipropósito • Mejorar la infraestructura • Sala de estudio para los alumnos • Un nuevo enfoque curricular • Compromiso con el cumplimiento del perfil de egreso • Mejoramiento de la infraestructura • Plan estratégico de mejora • Innovación de la malla curricular • Generar vínculos con universidades extranjeras • Generar vínculos con empresas • Perfeccionamiento docente 	<p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con el entorno y que retroalimente sistemáticamente el currículo. • Mayor atención a la jornada vespertina. • Mayor cantidad de recursos para la jornada vespertina. • Mejoramiento del perfil de egreso. • Mejoramiento de los planes de estudio • Vinculación con los egresados y empleadores. • Mejoramiento de las metodologías de aprendizaje. • Implementación de procesos de evaluación. • Revisión sistemática del perfil de egreso. • Diseño de programación de educación continua. • Políticas de perfeccionamiento docente. • Desarrollo académico y docente. • Mecanismos de seguimiento de egresados. • Evaluación práctica profesional. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoras de la infraestructura. • Habilitación de gimnasios propios. • Socializar modelos de formación profesional a académicos. • Aumento en la producción de investigaciones. • Mayor vinculación con el medio nacional e internacional. • Cursos y capacitaciones para los egresados • Mejoras en la infraestructura • Reubicación de asignaturas • Aumento de carga horaria de profesores • Participación de profesores en otros procesos y funciones de la Escuela

Pregunta 20: ¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
	<p data-bbox="858 539 1209 573">Universidad San Sebastián</p> <ul data-bbox="858 613 1326 831" style="list-style-type: none"><li data-bbox="858 613 1318 647">• Ampliar dotación de profesores<li data-bbox="858 651 1310 685">• Revisión de la malla curricular<li data-bbox="858 689 1326 723">• Ampliar la dotación de docentes<li data-bbox="858 728 1318 761">• Mejorar relación con egresados<li data-bbox="858 766 1318 799">• Desarrollar más investigaciones<li data-bbox="858 804 1318 837">• Mejorar sistemas de evaluación <p data-bbox="858 842 1209 875">Integración de simuladores</p>

Pregunta 21: ¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar los procesos que se desarrollan en la formación profesional. • Mejor comunicación de todo cuanto sucede en los procesos. • Mejor integración de áreas. • Mayor interacción de cursos de la malla. • Se mejoro el plan de estudios. • Nuevo perfil de egreso. • Se han incorporado más salas de clases para uso exclusivo de la carrera. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de evaluación • Mayor seguimiento a los procesos • Mayor contacto con egresados • Revisión de las estructuras organizativas. • Obtención y disposición de información. • Revisión de las estructuras organizativas. • Mayor y mejor contacto con egresados <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se implementó una asignatura “Taller de Lenguaje” • Se incorporó un taller de resolución de problemas • Innovación curricular • Innovación curricular • Mayor vinculación con el medio 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoras en el sistema de evaluación. • Mayor seguimiento a los procesos. • Instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. • Mejoramiento de los procesos de evaluación. • Aumento de la planta docente. • Mejoramiento de la estructura. • Mejoramiento de las instalaciones para los profesores. • Cambios en la malla curricular. • Dos adecuaciones curriculares • Ajustes a planes de estudios • Adecuación del perfil de egreso. • Revisión de la malla. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O’Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de dependencia administrativa de la carrera. • Se incrementó vinculación con el medio. • Se han mejorado procesos administrativos. • Cambios al plan de estudio. • Revisión de la malla curricular. • Revisión de objetivos. • Revisión del perfil de egreso • Revisión del perfil de egreso • Revisión de la malla • Revisión de objetivos.

Pregunta 21: ¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
	<p data-bbox="858 472 1209 506">Universidad San Sebastián</p> <ul data-bbox="858 546 1362 837" style="list-style-type: none"><li data-bbox="858 546 1209 580">• Cambios de programas.<li data-bbox="858 582 1294 616">• Cambio de modelo educativo.<li data-bbox="858 618 1193 651">• Innovación curricular.<li data-bbox="858 654 1326 687">• Ampliar la dotación de docentes<li data-bbox="858 689 1362 763">• Formar investigadores en cariología<li data-bbox="858 766 1362 837">• Cambio a un sistema de evaluación por competencias

Pregunta 22: ¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gran aporte al mejor funcionamiento de la carrera. • Acumulación de evidencias. • Mayor transparencia de los procesos. • Instalación de procesos de evaluación continua. • Aclara los procesos. • Pone en su lugar aquellas carreras que hacen bien las cosas. • Desenmascara a quienes no lo hacen. • Hace transparente la formación de profesionales, no basta con declarar. • Se utilizan mecanismos objetivos. • Produce más efectos positivos • Momento para hacer y verificar. • Se atienden los planteamientos de los directivos de la carrera <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha sido importante para el desarrollo de la carrera. • Darse cuenta de lo que se está haciendo • Mirar críticamente la carrera desde el interior y exterior. • Tener conciencia de que constantemente hay que someter a revisión todos los procesos • Mayor integración con otros departamentos carreras. • Muy positivo al funcionamiento • Importante como instancia de evaluación interna 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración por la instalación del concepto de calidad. • Permite identificar debilidades. • Análisis permanente del desarrollo de los procesos. • Se ha instalado la cultura evaluativa. • Se deja constancia de todo lo que se hace. • Los procesos bien llevados son una ayuda a la transparencia del sistema. • Instalación del concepto de mejoramiento continuo. • Instalación de mecanismos que aseguran la calidad de la educación. • Buena oportunidad para transparentar la calidad académica y formativa de las universidades. • Permite a la carrera sistematizar sus procesos. • Se ha generado una cultura centrada en la evaluación. • Se ha instalado el concepto de evaluar para mejorar. • Se tienen datos reales de todos los procesos. <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordena los procesos. • Obliga a tener las evidencias de todos los procesos. • Se propende a una formación profesional coherente. • Gran utilidad de los procesos de autoevaluación.

Pregunta 22: ¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p>Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre lo que se declara y se desarrolla • Instala buenas prácticas de recopilación de información • Ordena los procesos • Instala la evaluación de todos los procesos • Se articula mejor la carrera • Se revisa el desarrollo de todos los procesos que se desarrollan en la carrera <p>Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite la autoevaluación • Se registran evidencias de todos los procesos • Se han mejorado procesos de evaluación en aula • Seguimiento de los procesos en aula • Se ha producido un ordenamiento en los procesos • Instancia de revisión de las capacidades y potenciales que tiene la carrera • Obliga a una mirada crítica • El medio los percibe mejor • Permite la mejora continua • Permite acercarse a la educación de excelencia 	<p>Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de plan de mejoras • Obliga a realizar procesos que jamás se habían realizado. • Invitación forzada a mirarse a sí mismos • Revisión de la carrera en función de su deber ser <p>Revisión de la carrera en relación con otras instituciones</p> <p>Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite la comparación con otras instituciones. • Posiciona a la carrera en un nivel frente a la competencia. • Se fortalece la estructura organizativa y administrativa de la carrera. • Permite la evaluación en comparación con otras instituciones • Permite tener un nivel mínimo de calidad • Mayor rigurosidad en los procedimientos • La acreditación es una instancia de oro para hacerse cargo de la calidad de la institución • Preocupación permanente por la calidad <p>Transparencia de las buenas prácticas</p>

Pregunta 23: ¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro de reuniones y acuerdos. • Registro de información. • Acumulación de evidencias. • Comité de carrera. • Vinculación con el medio. • El comité curricular de la carrera. <p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generación de la oficina de acreditación. • Cambio de mentalidad al interior de la universidad. • Oficina de vinculación con el medio. • Oficina de vinculación con los egresados • Generación de la oficina de acreditación. • Oficina de vinculación con el medio. • Oficina de vinculación con los egresados. • Encargado de vinculación con los egresados <p style="text-align: center;">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los organismos de acreditación de la carrera • El proceso de seguimiento de los egresados • Integración con sedes en otras ciudades • Comité de autoevaluación • Creación de la Unidad de Gestión Pedagógica y Currículum 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité de carrera. • Centros de recopilación y administración de datos. • Se generan equipos pero no se mantienen en funcionamiento permanente. • No se han mantenido equipos estables; “se agrupan, se disuelven y se montan de nuevo” • Los organismos se levantan para cada proceso de acreditación <p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O’Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sección de recopilación de evidencias • Los departamentos ya existen fueron re adecuándose a esta nueva modalidad de gestión y administración. • A nivel de la universidad se creó la dirección de calidad <p style="text-align: center;">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medición continua del quehacer profesional. • Revisión constante de procesos. • Creación de la Escuela de Graduados • Vinculación permanente con los egresados • Congreso con invitados internacionales de carácter regular

Pregunta 24: ¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Universidades Públicas	Universidad Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de Santiago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se han desarrollado dos procesos exitosos de acreditación. • Honradez en los procesos de autoevaluación. • Ejercicio de evaluación continua. • Beneficios para los estudiantes. • Se mejora la oferta académica. • Se obtienen beneficios para los estudiantes. • Se respalda a los estudiantes en sus estudios a través de becas que hacen posible que ellos estudien, becas de hospedajes, etc. • Permite la gratuidad de estudios para quienes no pueden pagar por ello. • Permite determinar los déficits de la carrera. • Permite la retroalimentación. La malla se alinea en relación a perfiles de egreso establecidos. • Se compromete y desarrollan procesos de mejora. • El proceso da mayor prestigio a la institución y carrera. • Se produce una constante revisión de los procesos. • Se instala la evaluación permanente para determinar en qué está la carrera. • Es una instancia apropiada para la revisión de todo cuanto se hace en la carrera 	<p style="text-align: center;">Universidad Cardenal Silva Henríquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al someterse a juicio público la Escuela expresa su voluntad de mejorar continuamente. • Se clarifican las metas Existe respaldo y evidencias de todo cuanto se hace. • Se ha instalado la cultura de la autoevaluación que va más allá de los niveles de la CNA. • En esta carrera no se percibe una correlación positiva entre la calidad de los procesos desarrollados y el ingreso de estudiantes. • Los procesos no han impactado en los estudiantes para que estos opten por carreras que ha hecho bien las cosas. • Se ha instalado la cultura de la evaluación. • Ha permitido transparentar los procesos de formación profesional. • Capacidad para generar y producir información. • Se ha instalado la idea de sistematizar procesos. • No existía hasta antes de los procesos de acreditación evidencias o registros de procesos desarrollados. • Existían proyectos pero no se documentaban.

Pregunta 24: ¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p style="text-align: center;">Universidad de La Serena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instalar confianza en los procesos que desarrolla la universidad. • Instalación de la cultura de autoevaluación. • Participación de diferentes actores en los desarrollo de procesos. • Mejoramiento de la calidad de los procesos. • Visión crítica de los procesos. • Atención a las demandas de la sociedad y campos profesionales. • Creación de oficinas y departamento que apoyan los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y vinculación con el medio. • Permitido una mirada introspectiva al funcionamiento de la carrera • Revisar los procesos de formación profesional • Permitido recopilar información de todos los procesos • Mejorado el trabajo en equipo. • Mejorado la relación con el medio y con egresados • Atención a las demandas de la sociedad y campos profesionales. • Ha instalado la práctica evaluativa de todos los procesos • Se ha instalado la práctica de revisión permanente • Mejor organización al interior de la carrera • Se ha mejorado la vinculación con el medio 	<p style="text-align: center;">Universidad Bernardo O'Higgins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por la excelencia. • Preocupación continua por la evolución de la disciplina. • Ofrecer la posibilidad de estudios de calidad a jóvenes de un segmento socio económico determinado. • Opción de crédito con aval del estado. • Generación de un sistema de documentación • Instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de carácter permanente. • Se instalan procesos metódicos permanentes de recopilación de información y evidencias. • Genera encuentro con los empleadores. • Este proceso de acreditación ordena el funcionamiento de las carreras. • Se ha instalado la noción de revisión permanente • Se ha generado una conciencia de que las cosas deben hacerse más razonadamente • Mayores estructuras organizativas • Se instala la planificación estratégica •

Pregunta 24: ¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

(Continuación)

Universidades Públicas	Universidades Privadas
<p data-bbox="280 539 627 573">Universidad de Valparaíso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="280 613 786 680">• Bueno, porque ha producido un ordenamiento al interior de la carrera <li data-bbox="280 687 786 754">• Ha generado una imagen positiva en la comunidad y en los postulantes <li data-bbox="280 761 786 828">• Comprensión del proceso de acreditación como un instrumento <li data-bbox="280 835 786 902">• Revisión permanente de los proceso <li data-bbox="280 909 786 976">• Estar atento a las situaciones que ocurren en el medio profesional <li data-bbox="280 983 786 1050">• Se instaló una cultura organizacional <li data-bbox="280 1057 786 1124">• No estar acreditado es una debilidad en el mercado <li data-bbox="280 1131 786 1232">• Mejoramiento de infraestructura y de las comunicaciones con alumnos, egresados, profesores, empleadores <li data-bbox="280 1238 632 1272">• Mejoramiento continuo 	<p data-bbox="858 539 1204 573">Universidad San Sebastián</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="858 613 1364 680">• Fortalece la gestión y administración. <li data-bbox="858 687 1364 721">• Se fortalecen las áreas curriculares. <li data-bbox="858 728 1364 761">• Se fortalece la formación integral. <li data-bbox="858 768 1364 835">• Se mejoran las prácticas profesionales. <li data-bbox="858 842 1364 909">• Se produce un ordenamiento en la sede. <li data-bbox="858 916 1364 983">• Se desarrollan e implementan procesos equilibrados. <li data-bbox="858 990 1364 1057">• Fortalece la gestión y administración. <li data-bbox="858 1064 1364 1097">• Se fortalecen las áreas curriculares. <li data-bbox="858 1104 1364 1137">• Se fortalece la formación integral. <li data-bbox="858 1144 1364 1211">• Se mejoran las prácticas profesionales. <li data-bbox="858 1218 1364 1285">• Se produce un ordenamiento en la sede. <li data-bbox="858 1292 1364 1359">• Se desarrollan e implementan procesos equilibrados. <li data-bbox="858 1366 1364 1433">• Adjudicación de recursos para perfeccionamiento en el extranjero.

Anexo 10 Transcripción de entrevistas

- Las frases subrayadas corresponden al origen de las citas en la presentación de datos cualitativos.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad de La Serena

Entrevistado: Berta San Martín Uribe

Cargo: Directora de Carrera

Fecha: Miércoles 02 de octubre de 2013

Carrera: Pedagogía en Inglés

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Tiene una revisión, no es que exista un mandato de la universidad de que cada cierto tiempo se revisen los perfiles, como existen en otras universidades se les aconseja, se les mandan que se tienen que revisar los perfiles. Aquí no, pero la revisión del perfil surge de la misma necesidad que se va expresando en las dos bases epistemológicas de la carrera, por una parte la pedagógica y la otra la lingüística, esas dos bases son las que están orientando los cambios curriculares, cuando hay cambios en la parte pedagógica uno tiene que sentarse a revisar el perfil. Por ejemplo ahora, nosotros hicimos una revisión del perfil de inglés, lo revisamos precisamente a raíz de las demandas u orientaciones que nos ha estado dando la enseñanza de la lengua inglés, como lengua extranjera. Hicimos la revisión el 2008, desgraciadamente no lo pudimos completar porque era con un proyecto, el proyecto no lo ganamos y no tuvimos plata para poner en acción el perfil y la malla correspondiente, pero junto con eso, aquí en la universidad comenzaron a trabajar en el modelo educativo. Otra razón para dejar ahí, porque no sabíamos si el modelo educativo iba a coincidir o no con el perfil. Bueno ahora el modelo educativo lo tenemos y nuevamente a nivel de todas las pedagogías se está trabajando a nivel curricular.

¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?

Existe la comisión, a ver. Esta el Consejo de Carrera y las reuniones técnicas que se hacen de la carrera, que se hacen una vez al mes de tipo técnico y ahora en enero estuvimos trabajando con los programas, para ver de qué manera podríamos apropiarnos de los estándares pedagógicos y en invierno tendríamos que haber hecho nuevamente la revisión para ver cómo está lo que planificamos en enero, pero como no tenemos vacaciones de invierno, porque el Consejo de Carrera está conformado por los profesores, pero en las reuniones técnicas estamos todos y ahí o la preside el Coordinador o el Director de Escuela.

**¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida?
¿Cuáles?**

A través de encuestas, mira la que aplicamos es básicamente la misma de la CNA y primero se la aplicamos a los que se están yendo, porque los tenemos a mano, pero también se la aplicamos a los que están afuera. Ahora estamos recolectando las opiniones, pero es muy difícil a medida que van pasando los años como que la gente se pone un poquito reacia a contestar las encuestas, pero las dejamos en todos los colegios, en los mismos colegios donde van a hacer práctica, la coordinadora de práctica le entrega las encuestas. Se mantiene un registro de los egresados, su teléfono de contacto, email, etc. Bueno ahora eso va a ser más institucional porque va a haber una oficina de egresados que está recopilando los datos a nivel de toda la universidad, de manera sistemática para hacerlo más institucional.

Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

Mira si hacemos actividades, pero hemos descubierto que nosotros mismos no somos muy atractivos, así que tratamos de traer personal de afuera, pero la verdad es que aquí en La Serena no nos va bien, no viene mucha gente. Ahora durante el paro hicimos uno, trajimos a una profesora norteamericana y vinieron muchos ex alumnos que salieron el año pasado, el antepasado, ahí nomás, ahora yo encuentro que tiene un sentido eso, porque el Ministerio de Educación ha tenido un plan de perfeccionamiento de los profesores que están en las redes que ha sido muy bueno, muy bueno y han estado dándoles a ese perfeccionamiento y a esa especialización, por ejemplo el año pasado hicimos un curso con fonética pero nos fuimos a especializar afuera, empezamos a trabajar a través de la oficina de la Secretaría Regional Ministerial a trabajar con las redes de Vicuña, Paihuano, porque ellos han estado alejados porque no están en red y nos fue bastante bien.

Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles?

Eso es uno de los puntos que estamos atacando en este proceso que estamos trabajando, es mejorar la vinculación con el medio. Porque hay muchos esfuerzos aislados, pero no hay una cosa sistemática, entonces la idea es que exista una vinculación mayor, no sólo a través de las practicas, porque en este momento es a través de las prácticas, porque son los estudiantes los que van, ya no va el profesor ni nosotros al colegio, ni vienen los profesores del colegio para acá y pensamos que esto tiene que ser de ida y vuelta, ir para allá y que ellos vengan para acá, para que efectivamente exista esa vinculación que en este momento es solamente a través de las practicas, es solamente con los estudiantes. Ahora no es una vinculación mayor, es casi accidental que la profesora que hace metodología está haciendo clases en un colegio, pero es accidental no es planificado, entonces la idea es que esa vinculación se dé, de que los profesores de metodología estén ejerciendo en colegios.

¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

No, no tenemos página de la carrera. No hay página especial de la carrera, tenemos la plataforma que es con los estudiantes, que es la plataforma moodle, está la plataforma administrativa, que es la que se utiliza en notas, asistencia, etc. Pero así de la carrera no, para comunicarse está el correo institucional.

¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Los administrativos sí, está la secretaria del departamento. Y del área, porque la carrera no existe como una entidad administrativa. Es decir, existe el departamento, el depto. tiene áreas donde están los profesores, está la escuela, de la que depende de las carreras, pero estas no tienen presupuesto porque las carreras no manejamos profesores, lo único que manejamos son currículums, ahora estamos viendo las necesidades para el próximo semestre y eso lo hacemos llegar a los distintos departamentos. Por ejemplo: 3 profesores para tal y tal curso, si necesitamos en una sala un proyector, tengo que pedírselo al director que está a cargo de esa sala y como carrera propiamente tal no tenemos personal administrativo. La escuela y los profesores tienen personal administrativo, y el personal administrativo es suficiente, ahora si tú me dices si la planta académica es suficiente para las clases sí, es suficiente para hacer clases.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Para evaluar el desempeño docente propiamente tal, el alumno evalúa al término de cada semestre, no al termino total, pero hasta cierta semana tienen para ingresar los resultados a la plataforma, es voluntario por parte de los alumnos, se ha tratado de motivarlos abriéndoles la página para que inscriban las asignaturas del semestre siguiente dos días antes, lo que es una ventaja porque si ellos quieren tomar cursos con muchas secciones, tienen la posibilidad de elegir, digamos tienen esa garantía, además la misma evaluación la puede llenar el profesor para cada uno de sus cursos, esa evaluación la conoce el Director, a veces llega a la escuela, porque hay unos problemas técnicos, pero debe llegar a los directores. Esa es la evaluación de la clase, además está la evaluación del desempeño académico que la realiza el Director del Departamento, y año a año se evalúa el convenio de desempeño que el académico hace con el depto. Por último, no hay evaluación de los Profesores por el Jefe de Carrera, como te digo la Escuela no tiene nada que ver con los profesores, esa es una debilidad porque nosotros no tenemos ninguna tuición sobre los profesores.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Si, como universidad, bueno yo. Todo el perfeccionamiento que tuve es por la universidad ahora creo que hay un departamento financiero. El profesor tiene que concursar pero generalmente se le apoya.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Existe esta normativa, el área por depto. Según corresponda elabora un perfil de lo que necesita por el cargo, ese perfil es revisado por las autoridades, el decano y se publica a nivel nacional y quienes participan en esa selección, se citan a evaluar por dos especialistas, pueden ser internos o externos, los evalúan en la entrevista. Evalúa el decano, el Jefe de Departamento, los dos especialistas y generalmente hay un psicólogo. El Jefe de Carrera por reglamento no tiene nada que ver ahí. Puede participar como especialista, pero no es que tenga que estar ahí. El Director de Escuela participa a través en su área.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

En el Consejo de Carrera, pero ahí participan algunos profesores, por reglamento es un profesor por especialidad en aquellas carreras más complejas más el Coordinador y el Jefe de Carrera, eso es por reglamento. Pasa que nosotros para poder tener mayor, no es control, pero para poder ver en más detalle, hacemos reuniones generales.

Todas las carreras hacen lo que es el claustró de carrera, ahora el Consejo de Carrera es algo que no está establecido, porque en realidad limita la participación de los profesores, porque el Consejo de Carrera hay un representante de metodología uno de inglés y se acabó, entonces supón tu, nosotros necesitamos saber, por decir algo, qué problema tiene la renovación del curso, bueno ¿cuál es el problema?, ¿cuál es el diagnóstico que hago yo del curso?, ¿Cuál es el diagnóstico del profesor anterior?, etc y esos son los claustró de carrera.

¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

En estas reuniones que hacemos, estos claustró de carrera. Hacemos una evaluación por semestre haciendo un análisis de las dificultades, logros y lo que hay que revisar, esto lo hemos hecho siempre y además esta instituido que hay una semana donde por oficio uno debe informar respecto de los rendimientos uno tiene que informar al director, el director al decano, el decano a la vicerrectoría donde llega toda la información, eso hace 4 años que se está haciendo de manera oficial, pero nosotros lo hemos hecho siempre a final de semestre porque es importante ver como esta marchando la carrera.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

El departamento tiene asignados, las respectivas áreas que tiene el departamento tienen asignados recursos, recursos de apoyo académico y recursos para.... No recuerdo el nombre del ítem, pero tiene asignado para los recursos como sacar fotocopias, papeles, lápices, plumones, borradores, etc. Además el Departamento tiene asignado un ítem para infraestructura. Esta cantidad de dinero está alojada en la facultad a la que pertenece el departamento, por lo tanto se debe solicitar por la carrera al departamento de manera justificada y para que se pueda rendir.

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

En general, yo creo que ha sido importante, porque o sea, tomar conciencia del cambio sobre todo para los que tenemos más edad, ha sido un cambio bastante radical empezar a dar cuenta de lo que uno está haciendo, en obligarnos, cierto, a mirar críticamente la carrera, no solamente desde el interior, sino también desde el exterior. El tener la conciencia de que constante mente hay que estar haciendo la revisión, el tomar en cuenta la opinión de otros actores del proceso, el tener que integrarnos con educación que son dos entidades distintas, por lo menos conversamos más.

Creo que ha llevado a un proceso de mejoramiento. La universidad tiene una oficina de acreditación que se supone que tiene que dar apoyo a los procesos, pero más que todo creo que ha sido un cambio de mentalidad. Es decir que nosotros nos hemos dado cuenta que tenemos que analizar críticamente lo que nosotros estamos haciendo y por otro lado el tener que volcarnos, a pesar que el proceso de acreditación ha puesto mucho más énfasis en los procesos, pero también nos obliga a mirar resultados. Ahora no sé si solo es por la acreditación o por las demandas que se han estado viendo del medio externo no sé, pero creo que ha habido un cambio en ese sentido.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

O sea, los Consejos, el Claustro de Profesores han existido siempre. Esos están por reglamentos, el claustro ha existido desde que se creó la normativa de la universidad, todos los reglamentos, los estatutos que crean a la universidad de La Serena, ahí están, pero por algún motivo no se habían hecho. Siempre ha tenido una autorregulación.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Yo te diría que a nivel de universidad y por estos procesos de acreditación la universidad tiene oficina de acreditación, abrió finalmente la oficina del egresado y vinculación con el medio, que ahora si está trabajando efectivamente, o sea se abrió hace 4 años, pero ahora si está trabajando efectivamente y donde tiene que trabajar, se está vinculando con el medio externo, construyendo medios formales con el externo, saber dónde están los egresados nuestros y empezar a preparar a los alumnos para ir a trabajar en todas las competencias y habilidades que se estén requiriendo. No conozco más pero esas son las dos oficinas que se abrieron a raíz de la acreditación

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad de La Serena

Entrevistado: Luis Aguirre Cea

Cargo: Coordinador de Carrera

Fecha: Miércoles 02 de octubre de 2013

Carrera: Pedagogía en Castellano y Filosofía

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Bueno en estos momentos se va a actualizar el perfil de egreso mediante un documento de la universidad que tiene que ver con la renovación curricular, que tiene que ver con un compromiso de la universidad, que de aquí al 2015, tiene que todas las carreras totalmente renovadas. Eso significa hacer una revisión de cada unidad, cuales son los propósitos que tiene cada carrera y quizás nos lleva a la carrera nuestra, que es una carrera de doble salida, es decir doble mención. Castellano y Filosofía nos va a llevar a plantear la existencia de la malla y si es mejor tener una salida tradicional como es la carrera de pedagogía en lenguaje y comunicación o filosofía. Ahora el año pasado nosotros participamos también a nivel de facultad en un proyecto que lidero la decana, sobre el dq de las carreras de pedagogías y se hizo una revisión del perfil y se vio en ese momento si nos estábamos adecuando a ello cumpliendo a nivel de programa de curso.

Ahora a nivel interno tenemos reuniones periódicas al final de los semestres en función de un procedimiento que nos pide la vicerrectoría académica de evaluación de todas los ramos y cursos dictados y nos obliga a ver los resultados de los cursos, desviaciones estándar, promedio y necesariamente llegamos a ver si esto calza con el perfil que nos hemos propuesto, por otra instancia tenemos en el área de metodología, desde hace 3 años, se ha establecido una medición de los estudiantes que llegan a prácticas, que son encuestados y se detecta mediante esta encuesta cuales son las falencias que ha tenido su formación y directamente estamos trabajando en la evaluación del perfil.

¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?

Hay una unidad, que se llama Centro de seguimiento del egresado laboral, entonces hay una base de datos que la maneja Luis Aguilera, un colega de aquí y donde están centralizado los datos de los estudiantes que han egresado se mantiene contacto permanentemente y a esas bases se les da la oportunidad cuando llegan necesidades de trabajo, se le da la oportunidad para que ellos accedan y es la forma de seguirlos.

¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?

El Consejo de Carrera que está presidido por quien habla, quien toma las decisiones, pero las decisiones parten de las unidades, entonces ahí se generan los cambios que hay que hacer y eso por consejo se aprueba, esto está en la orgánica del consejo de carrera.

**¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida?
¿Cuáles?**

De este cuestionario de los estudiantes que están egresando que una vez que realizan la práctica, que están en proceso de práctica se les evalúa, pero esta también las reuniones informales que se tienen a través de estas guías de seguimiento que tiene el profesor Aguilera con los estudiantes y para saber más o menos de los egresados..

Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles?

Solamente este Centro de Seguimiento que tiene los datos de los colegios, que es de la carrera, entonces hay una base de datos de todos los colegios, de los profesores y los colegios llaman ahí y Luis sale y va a los colegios y da charlas.

¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Bueno nosotros usamos el correo electrónico cuando hay citación a reunión o cuando hay que pasar información a partir de ahora tenemos una página web, de Castellano y Filosofía que se busca en userena.cafilo.cl, ahí está la página de la carrera que esta lista hace un mes y la vamos a empezar a usar. En este momento la página está abierta y los alumnos tienen una parte de información donde pueden compartir lo que deseen. Por otro lado existe en la universidad una plataforma, que es la plataforma moodle, es para interactuar con los estudiantes, uno puede subir los programas, todo papel escaneado o presentación power point, etc. y los estudiantes tiene la oportunidad de poder chatear con los profesores en esa misma página, aparte existe la plataforma tecnológica docente que es otra plataforma donde uno pasa asistencia, registra notas también.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

La carrera no lo evalúa, nosotros somos contratados por un director de departamento que es el jefe del depto. Que tutela al Departamento de Educación, Diseño, Pedagogía en Inglés y Castellano. Entonces como se evalúa, hay un convenio de desempeño que todos los profesores deben presentar en el mes de marzo, que es de todo el año, lo que vamos a desempeñar, en el ámbito docente, investigación y extensión y a final de año el director se entrevista con c/u de los profesores y hay un convenio de desempeño, esa es la forma de evaluar, pero no lo hace la carrera, sino el director del departamento., eso tiene que ver con la orgánica de la universidad.

Los estudiantes tienen un proceso de evaluación si, donde ellos entran y evalúan a cada profesor, se les invita a que hagan la evaluación y hay un 80% de los alumnos que participan.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Claro a nivel de depto., que es de fondo. Aportan con pesos, si van a una ponencia, congreso el aporte es mayor o menor. Los profesores que están sacando un grado académico también reciben el apoyo de la universidad, la facultad tiene varios departamentos, de educación, de música, depto. De Artes y Letras. Los deptos. Son las unidades de la universidad que administran personal humano y recurso físico, por lo tanto los recursos están ahí, entonces nosotros estamos adscritos al departamento y

cuando alguno de nosotros quiere pedir ayuda si soy de castellano pido a este director y el verá el caso y me da apoyo, los profes de filosofía como mi carrera es doble, pedirán su apoyo en el depto. De educación, es una situación bien extraña, pero forma parte de la orgánica de la carrera.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

A ver, el mecanismo está centralizado también, no son acá, no son en la unidad, ni en la carrera, tampoco en el departamento, pero el mecanismo centralizado consiste en un llamado a concurso y se publicita con unos meses de anticipación y cuando hay resultados se nombra una comisión interna y a veces con personas externas y esta comisión selecciona y se hace una entrevista y se selecciona la mejor. La postulación sale en el diario a circulación nacional, en "El Mercurio" sale.

Las áreas establecen las necesidades, si por ejemplo el área de literatura necesita, hace llegar a perfil de la persona que se necesite, aquí lo que hago yo es canalizar la información, pero no soy el que está a cargo.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

No, si existen los mecanismos, nosotros nos podemos auto convocar yo como director cito al jefe de depto., pero él es un profesor mío, así que va como un profesor más, pero yo puedo convocar o no a la carrera. Existe el mecanismo y tengo esa prerrogativa.

¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

Si yo creo que el mecanismo que hable recién que evalúa perfil, que está establecido a nivel central de la universidad y que tiene que ver con la evaluación y se hace a final de semestre una evaluación a nivel central con cada curso, entonces me reúno con los profesores y cada curso va dando una cuenta cualitativa y cuantitativa, cualitativa en términos de cómo ha sido el rendimiento y cuantitativa de datos duros, cuántos alumnos, cuantos reprobaron, la desviación estándar y algunas observaciones del profesor que hace porque fallaron o no fallaron. Eso se hace todos los semestres.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

A ver los mecanismos si existen o se generan, pasa que yo en el mes de marzo participe en un concurso que se hizo para la renovación del material, dentro de un proyecto que se llama alma mater, nosotros participamos y nos ganamos alrededor de 9 millones y una contraparte que dio la facultad de 1 millón, pudimos renovar el inmobiliario de dos salas acá en el campus. Ese es el mecanismo formal que existe y que de vez en cuando la universidad llama a estos concursos que uno puede postular.

En la unidad no hay, pero dentro del plan estratégico de facultad y depto. Están contemplado estos, generalmente nosotros adheridos al plan de mejoramiento del departamento, que está adherido al de la facultad.

¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Nosotros no tenemos un sitio exclusivo de la carrera, pero quienes se interesen en obtener información sobre nuestra carrera lo pueden hacer a través de la página de la universidad. No tenemos una página exclusiva que nos permita centrar allí toda la información. Ese debiera ser un desafío a futuro.

¿Existen estructuras organizativas para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?

Somos nosotros que a nivel de carrera podemos tomar decisiones, de hecho los últimos dos procesos pasados, hemos tenido que hacer una revisión de los propósitos y de lo que nos hemos planteado y para eso hemos participado los profesores de las especialidades de educación, de filosofía y castellano. Ahora cualquier modificación que nosotros hagamos y queremos oficializar un cambio que se llama mayor dentro de la malla, tenemos que presentarlo a facultad y facultad lo devora a aprobación dentro de la junta directiva, pero si son cambios menores, lo podemos oficializar, pedimos autorización y eso puede operar.

Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto

Sí, yo creo que sí, nosotros hemos tenido, todos los años 40 o más estudiantes ingresando, es una carrera que siempre tiene bastante estudiante postulante y las salas están equipadas para eso y dos o tres más espacios siempre y cada una tiene los recursos y la planta académica, nosotros somos aproximadamente con los de educación 20 profesores que atendemos, que da cuenta que entre ellos hay 9 o 10 doctores, entonces en totalidad de servicios es buena y en cuanto a cantidad es buena, yo creo que los estudiantes están cubiertos en sus necesidades de atención. Es la carrera que tiene más doctores.

¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Las agencias acreditadoras, por la experiencia que yo he tenido aquí, llevo 3 años, las agencias acreditadoras ponen atención en aspectos que muchas veces digo yo son caprichosos. Nosotros nos comprometimos en el proceso anterior a hacer mejoras en el perfil que teníamos que lo encontraron muy dispersos, en el aspecto que tiene que ver con la bibliografía que también nos fue criticado, pero este nuevo proceso no puso atención en el plan de mejoramiento llevado en el proceso, sino encontró otras falencias y curiosamente se nos criticó en esta oportunidad que la línea de metodología no era actual, ni se condecía a nivel nacional o internacional porque era muy teórica, esa fue la crítica en general. Esta misma agencia evalúa a Pedagogía en Música y tiene la misma sintomatología, pero eso no salió allá salió acá y eso nos mueve, hicimos un estudio comparativo con la agencia y como operaba en otras partes y con qué criterio mide y a veces es una suerte de azar lo que nos tocó, nos tocó. Entonces en el plan de mejoramiento actual, que es lo que hicimos, tenemos dos o tres cosas como arreglar la malla curricular. A la luz del diagnóstico del año pasado y de lo que nos han dicho los estudiantes, es una malla curricular que esta desbalanceada, desproporcionada, que está descompensada. Entonces nosotros nos comprometemos en este último plan a trabajar en esa parte, nos comprometemos a realizar un nuevo perfil de carrera, incluso en el plan de mejoramiento de esta carrera iba incluir el nuevo perfil, que no se aceptó en la universidad porque estamos a la espera de

este cambio curricular, pero esos son los puntos más centrales de compromiso que tenemos en el plan de mejoramiento actual, pero como esta última revisión no nos dijo nada de eso, sino otras cosas, vamos a tener que el plan de mejoramiento que nos hemos planteado incrementarlo con estas otras cosas que nos dice esta agencia, por ejemplo cambiar el área de metodología que para nosotros estaba tan bien, pero evaluado por la agencia de pares hay que cambiarlo, no sé si me explico.

¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

Bueno yo creo que lo que nos llevan estos procesos de acreditación es una profunda reflexión interna, entonces nosotros nos vimos, desde hace ya 10 años que estamos en esta, queremos que se desarrolle una serie de aspectos técnicos a los cuales podemos dar respuesta y tener una mirada de objetivos que creíamos indispensables hace 20 años atrás, pero eso también que es propositivo, creo también que es un poco perverso, porque las unidades se preparan para las respuestas y las respuestas tienen mucho de forma, pero las respuestas no están mucho en esas formas, entonces nosotros realizamos estas revisiones para el proceso, pero que no necesariamente van a impactar en la cultura de la carrera del desarrollo propiamente tal, es un poco lo que pasa con las pruebas estandarizadas, los estudiantes se preparan para rendir el simce, pero eso no está garantizado que los estudiantes son mejores por haber sacado mejor puntaje, sino porque hay una suerte de experticia para responder al proceso, entonces yo noto eso, que cada carrera inclusive es bastante arbitrario, yo tengo esa impresión del proceso, más allá que ha ayudado a esta reflexión y que hay aspectos objetivos y que nos apuntan. Yo estuve leyendo universidades que se acreditaron por 5 años y tienen 2 académicos de planta, entonces como es eso, pero como aquí, tenemos 15 y dan 3 años. No pesa lo mismo las variables, a pedagogía en inglés en el proceso anterior, le dieron 5 años. A nosotros 3 también, que se nos criticó a nosotros que en esta carrera teníamos una malla curricular con muchas asignaturas, el plan de estudios de la carrera evidencia un desequilibrio decía en la acreditación de las asignaturas, puesto que la formación disciplinar contempla una concentración de la asignatura en desmedro de la formación pedagógica, mucha asignatura de especialidad y poquito pedagogía, que decía la agencia en otro informe, el plan de estudio no presenta un orden progresivo de los contenidos y si bien queda clara la formación del profesor a nivel disciplinar, no sucede lo mismo con el profesor de filosofía, por lo tanto se espera que se aumentara en el profesor de filosofía. Entonces por eso digo que se ha desarrollado una cultura, hay instituciones bastante discutibles.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

El Censelab ha sido producto de la acreditación, es una oficina virtual que nace de la necesidad de atender las necesidades, valga la redundancia de los egresados. De cuando estos procesos necesitan información dura estadística esta oficina tiene todos esos datos y está listo también.

Se establece un programa de reuniones periódicas cuando están los procesos en desarrollo, ahora que estamos saliendo nos reunimos todas las semanas, con la posibilidad de que los estudiantes asistan también, eso no está establecido antes y eso obedece a la necesidades de estos procesos. Hay un ítem que podemos hacer uso, hay una oficina de acreditación, entonces nos dan 1 millón de pesos por el proceso, por lo tanto nosotros sabemos que también podemos manejar, eso nos costó un mundo conseguir los fondos, pero la universidad tomó conciencia que estos procedimientos llegaron para quedarse, por eso la unidad de acreditación que es una oficina que tutela a todas las carreras en proceso y administra ciertos fondos y nos pide los informes, nos entrega un programa, un formato en común de cómo hacer el informe de la universidad, cuando llegan los pares, hay un proceso, una

programación que ellos cumplen, los llevan , los pasean, total que esa oficina centralizada presta ayuda a nosotros y a todas las carreras que se estén acreditando.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

La carrera mía, la principal virtud que destaca que es bastante florida para hacerse acreditar y eso a su vez ha sido un contra, porque trabajar con tantas personalidades cuesta mucho para lograr consenso, porque siendo ya de Castellano y de Filosofía, muchas por las ramas, muchas reflexiones y poco trabajo, por eso mismo, este último proceso yo lo compartí, me acuerdo de trabajar con una comisión central, entonces nombramos un representante por Filosofía, uno por metodología, literatura, lingüística y así. Nos reuníamos por semana y llevábamos a la plenaria las conclusiones, eso se tradujo en que este último proceso fue bastante mejor, las decisiones fueron más expeditas, se llegaron a relaciones más fluidas, el informe lo redactó un lingüista muy inteligente, que es Omar Sabaj, que ayudó mucho y con mucha teoría y no fue una situación de conflicto como antes, donde habíamos acordado que el proceso lo hacíamos todos y juntos todos los días y se agarraban de las mechas y no llegábamos a acuerdo y ahora esta vez, comparativamente con los años ha sido un proceso más fluido, atractivo y armónico con más resultados en cuanto la elaboración del informe, pero nos dieron 3 años igual, ja ja ja.

La existencia de las agencias acreditadoras tiene que ver como en una sociedad capitalista como la nuestra puede establecer en todas las esferas del conocimiento y del desarrollo humano mediciones como si fuéramos empresas, si lo que se está tratando de hacer es el modelo libre de que tanto rinde y si sirve como una empresa, entonces como estamos en un ambiente capitalista eso quedo y si no está la cultura de otra forma, se va a quedar. Ahora que haya una medición, que haya un proceso que nos permita optimizarnos, yo creo que está bien, ahora que esta forma de optimizarse actualmente y que esto esté en manos de la agencia manejada por privados, de la forma que está siendo manejado, eso podría ser discutible, porque yo creo que el proceso de Chile, está en estos momentos en afinamiento que en 10 años van a tener que haber cambios en la orgánica de la ley, adecuaciones profundas, tal vez en las mismas agencias, porque como esto es nuevo a medida que va pasando el tiempo van surgiendo una serie de institutos, estas inconsistencias de las cuales yo hablo y podría publicarlas porque es algo que todavía no está bien afinado, porque si tú me preguntas si es bueno que exista un proceso yo creo que sí, es bueno que nosotros seamos capaces de ser evaluados, ahora el mecanismo que existe ahora yo creo que es perfectible, yo creo que ha demostrado con creces que todavía hay muchísimas falencias, ahora que mecanismo tendría que haber no sé, no podría dar respuesta. Sería mejor que a futuro se mirara a la universidad y la universidad fuera capaz de controlar todos sus programas que bastarse con la acreditación de la institución. Complejo, complejo.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad Bernardo O'Higgins

Entrevistado: Francisco Ocaranza A

Cargo: Director de Carrera

Fecha: Jueves 23 de enero de 2014

Carrera: Pedagogía en Historia y Geografía

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Podríamos decir dos grandes instancias, en términos coyunturales, podríamos decir, nosotros de manera obligatoria, como carrera de pedagogía debemos estar cada cierto tiempo volviendo al perfil, hay una preocupación permanente de revisión constante, haya o no haya acreditación y se canaliza en la escuela a través de su consejo de escuela, que es de manera permanente, 4 o 5 profesores según y a él puede agregársele el profesorado en pleno en los consejos ampliado y también tenemos una relación directa con la dirección de docencia dependiente de la vicerrectoría académica, de esa manera con el director docente hemos estado trabajando permanentemente y buena parte de este año revisando los perfil a pesar de que nosotros venimos de un proceso de acreditación del año pasado, un exitoso proceso, pero de todas maneras es estructural. Internamente los actos de introspección los vamos realizando con los que formamos la tripulación, no cierto y siguiendo cierto parámetro, por ejemplo las necesidades del mercado laboral, lo avances de la ciencia que son relevantes y que son considerados en nuestra formación, normalmente consultamos a nuestros pares, que pasa en las universidades del lado, que pasa en otros centros de formación. Podrían ellos tener alguna información o algún dato, un soplo dicho en termino comunes, tratamos de adecuar las mejoras del perfil a nuestro ex alumnos, tenemos un sistema de en cuentas, ellos nos responden, no tan fluidamente como quisiéramos, hay que decirlo y también con empleadores a ver que quiere el mercado en la vida real. Todo eso se hace el trabajo de actualización del perfil de egreso. Mantenemos comunicación con los ex alumnos que por momentos funciona mejor que en otros, hay que decir que no llegamos a todos, debemos tener unos 120-130 alumnos, 4 generaciones fuera de la universidad y quienes nos apoyan respondiendo los correos, los telefonazos, viniendo cuando los invitamos a formación continua, son un grupo. Normalmente es el mismo grupo que nos apoyaba cuando eran estudiantes, nos apoyan a medio camino con lo necesario y con lo que nosotros podemos brindar, sabemos que tenemos limitaciones y que no podemos dar, lo que no tenemos y que es un ámbito incipiente en el brindar formación continua y está dando bríos interesantes porque tenemos un centro de estudios histórico de la universidad, que tiene destacados investigadores, que tienen contratados a todos con jornada completa o media jornada con esta instituciones y nos hemos visto muy acompañadas con el fin de poder entregar esta formación

Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles?

Si, algunos profesores cumplen funciones tanto en la universidad como en los colegios, eso es muy importante, para nosotros porque esa doble militancia, porque por un lado están en la universidad, pero por otro están pasando día a día el mundo en el cual van a terminar recalando la mayoría de

nuestros estudiantes, nosotros formados profesores. Otros están en otras universidades, por lo cual están una versatilidad, una capacidad para ver las cosas, para decir, así como yo y así.

¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Hay una naciente inquietud a nivel de toda la universidad por el desarrollo de la investigación compleja en ciencias básicas, para ello se comenzó trabajando con algunas carreras más adelantadas. La universidad tiene 20, 23, carreras y habían algunas que por vocación y formación estaban más adelantadas, una de ellas éramos nosotros, Historia y Geografía, por lo mismo nosotros deseamos hacer una apuesta y conforma un centro de estudios histórico que se anexa a la escuela para fortalecer. Ahí se trabaja una serie de temas específicos, relaciones vecinales, Chile-Perú, más potentemente Chile-Bolivia, Chile-Argentina y hay otros temas que se están desarrollando, el desarrollo de los procesos de independencia, al mismo tiempo se están desarrollando otras líneas de inv. Normalmente para el ámbito de la facultad de ecuación, se desarrolla en ámbitos educativos y pedagógicos, que podríamos decir es nuestro segundo pulmón, con fondos internos finalmente, cual es la idea, que apoye a la docencia y ahí trabajamos sobre métodos cualitativos, cuantitativos.

¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Es que el sistema es por tecnología, la comunidad es amplia, tenemos que ir a profesores, alumnos, ex alumnos, uno podría extender el ámbito a sus apoderados y hay una serie de funcionarios que sirven o surten a la escuela para que funcione. Ahora como nos comunicamos, ahora la comunicación está centralizada en la dirección de la escuela, es lo fundamental. Funcionamos a través de grandes listas de correo, tenemos un sistema de presencia fuerte, porque la universidad, porque como usted habrá notado a escala humana, no quiero decir que es pequeña, pero puedo decir que de esta escuela conozco a toda la gente, a todos los puedo reconocer y no hay nadie que no sabe digamos, donde estoy y lo mismo pasa con los estudiantes y los ex alumnos, por lo que nos comunicamos mediante la tecnología en general, ahora si me pregunta cómo nos comunicamos por página en Facebook, no eso no lo tenemos y hay otras series de asuntos que los estudiantes van recibiendo a través de su propio sistema de intranet, esta todo en línea, cada vez que el profesor carga una nota en el sistema, este entra a una esfera de acción que tiene los estudiantes, la dirección de la escuela y el mismo profesor y las autoridades en línea, que está toda la información, la asistencia, todo ese tipo de cosas.

¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Cubrimos lo mínimo, no hay ninguna asignatura que quede desatendida, cada una cuenta con esas cosas que se van a hacer tienen que poder cumplirse, lo fundamental es cumplir con la docencia. Ahora bien, para los requerimientos de un sistema universitario que es cada vez más complejo, varas más altas, si notamos algún cierto nivel de déficit y eso es sabido en la estructura universitaria que está pasando, de hecho, mañana tenemos una reunión para ver ese asunto. A que me refiero, a que cada vez más se pide que las universidades sean mejor, prestadoras de servicio, generadoras de extensión, de capital, a medida que más ex alumnos tenemos la comunidad sigue creciendo, una generación que está afuera no deja de crecer, en realidad sigue creciendo el doble desafío es hacerla permanecer y eso hace la necesidad de contar con manos, hay que enfrentar la situación.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Existe un triple proceso evaluativo, muy importante la evaluación que realizan los estudiantes, finalizando el semestre en su sistema de intranet cuentan con la posibilidad de evaluar a cada uno de sus profesores que han tenido participación con ellos durante el semestre. Luego existe una evaluación presencial que realizan los miembros del consejo de escuela a cada uno de los profesores, los mismos miembros del consejo de escuela asisten a las sesiones de trabajo de los profesores, pero con avisos previamente, porque a veces hay actividades que no pueden ser evaluadas, se cuenta con una pauta de evaluación, una lista de cotejo, donde uno evalúa y puede hacer comentarios y existe una evaluación también que realiza la dirección de la escuela, respecto de aspectos formales, se revisa si es que se han subido las notas a tiempo, si es que se han hecho calendarizaciones, si se ha seguido la calendarización, hay una pauta de cotejo electrónico e inmediatamente yo puedo verlo desde mi sistema, puedo hacerle un rastreo permanente. Estas tres evaluaciones terminan por surtir un promedio de cada profesor, lo cual es tomado en cuenta para la toma de decisiones futuras, tales como: continuidad del profesor, recomendaciones o felicitaciones también.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Si, con especial énfasis en los profesores que cuentan con contrato de jornada media, tercio y completa, sin perjuicio de lo cual, siempre hay profesores que se vinculan por horas y que también han recibido apoyo y estoy hablando de formaciones en postgrado, pos título, lo que se le ayuda es con la participación de seminarios, cosas más cortas, todo eso pasa y se canaliza a través de la escuela, del presupuesto de las escuelas, son las escuelas las encargadas de generar el presupuesto y el apoyo permanente de los profes en este tipo de instancias.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Hay un proceso muy formal y estructurado, bien conocido. Hacia fin de semestre, fin administrativo de semestre, antes que se acabe académicamente, mes y medio antes. Las escuelas informan un prospecto de profesorado para el siguiente semestre a una dirección que es dependiente de la dirección académica, que es la dirección de administración académica, para llenar esa falta de información, debemos tener en cuenta ciertas cosas, primero cuales son los cursos que vamos a dar el siguiente semestre y cuáles son los profesores que están adecuados para el cumplimiento de la tarea. ¿Qué tendría que tener un profesor? En primer lugar las competencias formales como blandas para enfrentar el desafío, contar con título apropiado, mínimamente con el grado de magister y tener un nivel de conocimiento de quien es él y poder cautelar que puedan satisfacer los requerimientos de la universidad, de la institución de la manera más apropiada. ¿Qué hacemos? El correo está abierto, están siempre llegando currículos, yo tengo por práctica agradecer el interés recibido, responderle a los colegas y los voy guardando en una base de datos que ya se volvió electrónica, ya que el gasto de papel hoy en día se vuelve una cosa grosera, entonces si hay, los voy distribuyendo por áreas, entonces si hay pedagógicas, psicológicas, sociológicas, as o menos así funciona. Eventualmente uno podría solicitar a la dirección de personas que hagan un llamado público, ahora que pasa luego, yo informo, el sistema es muy estructurado. Yo tengo que generar una terna, para llenar un cargo, esto es revisado por un comité conformado por centro académico, director docente, director de administración académica, decano de la facultad y director de escuela y de entre ellos que se manda por memo hacemos una reunión y se elige a la persona más competente. Uno como director de

escuela puede sugerir a un primero de la terna, pero podría ver algún detalle que uno no está viendo y que el resto de los colegas está viendo, como ve es bastante conversado.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

Se revisan, mire una vez al año se realiza un consejo ampliado. Mensualmente sesionamos como consejo de escuela, pero como le decía es más reducido no estamos con todos los profesores, en el consejo de escuela estoy yo que lo presido y 3 profesores más, uno representa el ámbito histórico, el otro geográfico y el otro pedagógico, para mantener una especie de representatividad. Ahora cual es el problema, como nosotros no tenemos depto. Para adentro, no son decisiones que vinculen al resto y claro como la gran mayoría tienen un contrato que es por hora es difícil hacer estas reuniones macro, porque hay que pedirles a los profesores un paso más de compromiso.

¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

Tenemos mecanismos internos, que siempre son muy cuestionados por los procesos de acreditación, si hay algo que nos produce dolor de cabeza es esa pregunta, porque claro, tenemos un modelo formativo, tenemos un ideal, tenemos sistemas de evaluación permanente y evaluación académica y de los administrativos, estamos al corriente de las instancias propias de la evaluación, lo que es la retroalimentación, metas cognición de la evaluación, pero así y todo, podría ser, que nos han dicho, todo esto sea insuficiente, todo es endogámico, todo sale de nosotros mismos y eso lo entendemos. En cada sentido, nosotros hemos dominado para los futuros procesos de trabajo dos nuevos procedimientos a tener en cuenta que tenemos que internalizar, ver como institucionalizar, el primero de ellos tiene que ver con la tasa de inserción de nuestros estudiantes, porque ahí ya depende de otros factores, son cada una de las instituciones que están requiriendo profesores de historia y geografía, las que miden a nuestros egresados cuando los titulamos, ese ya es un primer indicador y el segundo indicador es la prueba inicial, que dirá relación con el manejo de los estándares orientadores, pedagógicos como de especialidad de nuestros egresados y titulados, por eso que queremos picarle el diente a esas dos instancias con mucho aliento, con mucha fuerza, porque nos hemos dado cuenta que los otros dos procesos de acreditación que nos quedamos cortos con la respuesta.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Si, bueno eso está gobernado por una vicerrectoría que es la de administración y finanzas, ella tiene una serie de departamentos. Y jefaturas que se encargan de este aspecto, de la infraestructura. Ahora en la medida de nuestras necesidades, infraestructurales, de materiales, son bastante sencillas, lo que hacemos son requerimientos a ellos, por ejemplo cada vez que organizamos el próximo semestre va con lo que comentaba, la adecuación de los profesores, los más idóneos para cada asignatura, tenemos que solicitar que tipo de material e infraestructura necesitamos para el desarrollo de esa asignatura y ahí tenemos la posibilidad de pedir, ahora por la naturaleza de nuestra carrera, nosotros necesitamos una sala de clases, que tenga techo digamos, que no se llueva y siempre pedimos que tenga sistema audiovisual, porque es un recurso que utilizamos mucho, la presentación power, que el video, por lo que necesitamos imagen y sonido. En la medida de lo que disponga la universidad, si nos va a asignando con esas características, el resto somos muy de biblioteca, en ese

sentido, nosotros tenemos muy buena relación con la dirección de biblioteca para que vayan adquiriendo lo que necesitaban, el resto está en los computadores, la universidad cuenta con red WI-FI, tienen sala de computación, es lo que necesitamos, no es mucho más que eso.

¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Voy a decir algo que no es muy correcto, siempre hay un conceso en que la página está algo atrasada, debería ser más atractiva considerando el año y que los muchacho que entran a la página son nativos digitales, de hecho este es el medio por el cual ellos se comunican o el teléfono, no las cartas en papel, tal vez ahí habría que hacer un trabajo mayor. Como escuela nosotros no tenemos la capacidad de independizarnos de la página, de todo los aspectos formales que tiene el sitio web, nosotros en ese sentido somos aceptantes, podremos hacer una recomendación, pero ahí nosotros somos aceptantes del sistema de computación que es de toda la universidad, información está la malla curricular, los profesores, el perfil de egreso, de hecho se está actualizando, en menos de una semana pedí que hicieran actualizaciones y voy a ver si es que me han cumplido o no. Bueno como se puede conseguir más información, nosotros aquí estamos abiertos a reunirnos con la gente.

Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto

Es oscilante, pero las vacantes oscilan en 35 para jornada diurna y 30 para jornada vespertina. Eso es en función de lo que la escuela puede atender. Tenemos nosotros ciertos límites estructurales y por otro lado siguen la lógica de mercado estamos relativamente bien informado de lo que pasa afuera.

¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Si, detectamos debilidades y proponemos una serie de planes de mejoramiento en diversos ámbitos. Tanto en lo académico, como en lo estructural, hay temas que son de la escuela y otras cosas que pasan por otras reparticiones de la universidad, por ejemplo el acceso de rampas, los ascensores, para que sea una universidad que permita la integración a estudiantes con movilidad reducida, sin perjuicio de ello, cuando hemos tenido estudiantes con movilidad reducida la idea es organizar estructuralmente la prestación de servicios académicos, de tal forma que sea posible el acceso a las salas, pero hay situaciones que no hemos podido responder, como por ejemplo esta y otras oficinas tienen acceso mediante una escalera de semi-caracol, ahí si hay problemas como atiendo yo a una persona que usa una silla de ruedas para desplazarse o bastones, esas son debilidades. En materia de curriculum tenemos una revisión permanente, ya tenemos una hecha, que era la deslocalización de una que otra asignatura, porque luego del proceso de evaluación nos dimos cuenta de que estaban mal ubicadas. Eso lo dimos vuelta como en el tablero, ha obligado a revisar el perfil y se esta actualizando el perfil, es mucho más razonable, evita la reiteración económica, pero es lo suficientemente reiterativo para satisfacer los requerimientos, estamos en una permanente mejoramiento, la presencia y permanencia de profesores y en alguna medida se ha cumplido, con este centro histórico que tiene 6 ó 7 profesores y lo otro es implementar para el otro año profesores que puedan estar en ámbitos administrativos, vinculación, etc.

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

Es importante, es una invitación a veces más forzada que otras a mirarse a uno mismo, a mirar la carrera a ver en qué contexto está en relación con lo que debiera ser con el resto, es importante, no... es impactante.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

No a nivel de escuela, a nivel de universidad sí. Se crea una dirección de calidad, se vincula a una vicerrectoría de desarrollo pero las escuelas trabajan con esa dirección, pero no se ha complejizado directamente la escuela, en ese sentido la escuela no ha cambiado a propósito de los procesos de acreditación. No digo que sea bueno, pero es.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Bueno cualquier proceso de reflexión es positivo y los dos procesos en los que nos hemos visto envueltos, nos han invitado al desarrollo del proceso por un lado instalando la noción de revisión permanente, más allá de estar a las puertas o no, más lejos o más cerca del proceso de acreditación ha generado una conciencia de que las cosas tienen que hacerse más razonadas, más estructuradas, en términos administrativos cauteladas, financiadas, en el fondo reduce yo creo que una política que debe haber sido el azar. Hacer las cosas por si salían y si salían, ahora las decisiones y la implementación de las mismas, tanto académico como administrativas, deberían ser fruto de una reflexión o una planificación estratégica y los frutos de la misma, deben ser evaluados, medidos ser parte de un relato, de una narración apropiada y conocida por todos los miembros de la comunidad que conforme y uno después podría ir haciendo cuenta de cosas más específicas, pero los procesos son positivos de introspección duros.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad San Sebastián

Entrevistado: Sra. Virginia Pichilaf D.

Cargo: Directora de Carrera

Fecha: Jueves 24 de octubre de 2013

Carrera: Pedagogía en Inglés

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

A ver, básicamente se ha actualizado mediante el rediseño curricular, eso fue atendiendo a las necesidades de la carrera de la instituciones y porque la malla anterior regía desde el 2004, entonces obviamente ya era suficiente tiempo para estudiarla y rediseñarla, entonces a partir de eso se hizo el cambio.

¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?

Tenemos básicamente la evaluación que tenemos de los estudiantes hacia la malla y por otro lado la evaluación que hacemos a los estudiantes, ¿ya? También tenemos instancias como CREAR (Centro de renovación de los estudiantes de apoyo a los estudiantes), que es un departamento que apoya a los estudiantes con sus necesidades, digamos esa es la parte más general y ellos son los que nos apoyan en las debilidades de los estudiantes en términos académicos y también lograr el perfil de egreso. Dependiendo de la prueba o diagnóstico que le hacen a los estudiantes, tenemos el perfil de ellos van apoyando la parte más débil para así lograr los resultados que nosotros queremos.

¿Existen las estructuras organizativas para evaluar, controlar y ajustar periódicamente el plan y programas de estudio, en función del perfil de egreso? ¿Cuáles?

Nosotros tenemos, o sea la carrera, está formada en base a una escuela, la escuela está formada por 5 carreras, en este momento 4 en realidad y estas 4 carreras hay un director y somos nosotros quienes estamos monitoreando los programas, sobre todos los programas del rediseño curricular se han revisado todos de nuevo, se les pide la opción de como funciona el programa y de acuerdo a su opinión a su evaluación se va haciendo el programa en las 4 sedes.

¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Bueno la verdad es que hay un sistema general que es la red de egresados que s institucional y son los que contactan a los ex estudiantes y ahora egresados y quienes recogen la información necesaria. Nosotros como carrera no lo hacemos directamente, tenemos un contacto con los egresados, ofreciéndoles actividades, pero quienes recogen la información son la red de egresados. La verdad es que tenemos 13 cortes de egresados en este momentos y tenemos contacto con ellos y mucha recepción por parte de ellos en termino de asistencia y actividades la verdad es que no ha sido muy exitoso ahora.

¿Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

Nosotros tenemos... los profesores se actualizan mediante el estudio y análisis de los programas, tenemos en forma grupal y ellos a su vez recogen información del medio, la mayoría de los profesores que tenemos son lo que llamamos profesores adjuntos, no son profesores de planta y obviamente que ellos tienen de por sí conocimiento de lo que está pasando y conocimiento de lo que pasa en el medio y nosotros nos nutrimos de esa información para ir haciendo los ajustes y lo que se necesite hacer para mejorar la carrera.

Por otro lado nos interesa que los profesores tengan ciertos requisitos como estudios de postgrado, por lo menos 5 años de trabajo a nivel universitario, a nivel superior y obviamente experiencia en establecimiento educacional.

¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Son a nivel institucional, la verdad es que se está comenzando a implementar eso, que son aspectos que a la universidad le interesa empezar a trabajar fuerte, porque no es nuestro fuerte en este momento, no es nuestro mayor interés, nuestro mayor interés es afianzar la parte de docencia, pero obviamente se va a trabajar para los efectos de una investigación. Las investigaciones que se han hecho son solo las tesis de los alumnos, la verdad es que sus temas sean desarrollados específicamente con la enseñanza del inglés, aun no se genera una línea porque los primero egresados fueron pocos, la primera corte y gran corte que tenemos ahora de egresados es la más grande y ellos son los que están haciendo un trabajo más contundente y los otros, como se hace trabajo en grupo, hicieron investigaciones un poco "investigaciones" porque el tiempo que tienen para hacerla no es mucho, por tanto es algo muy breve y acotado.

¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Nosotros tenemos bastantes académicos, somos 18 en total, pero de esos 18 la verdad es que la mayoría son profesor hora o adjuntos, no hay profesor de planta en este momento somos 2. De todas maneras se trabaja bien, están muy dispuestos y son gente preparada en el área. Cubren las necesidades de todas maneras, a lo mejor viéndolo del otro lado es una ventaja porque nosotros podemos buscar profesionales especialistas en la materia que nosotros necesitamos, o sea, si tuviéramos profesores de planta a lo mejor no serían especialistas en todas las áreas.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

A ver, ellos son evaluados primero por los estudiantes, cada semestres los estudiantes tienen que contestar un cuestionario basado en el desempeño del profesor en el aula, que es obligatorio y por otro lado los profesores de planta son evaluados por una pauta de desempeño que es institucional y eso cubre no solo la parte académica, eso se hace a nivel institucional y eso digamos en el caso mío que yo también soy docente me evalúa el vicerrector de sede. Los profesores adjuntos se les hace un seguimiento en su desempeño en aula, pero también en el área administrativa como notas, cumplimiento con los plazos de notas, registros de asistencias, etc.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

A ver si eso está en desarrollo, ha habido varios cambios en el enfoque que se le quiere dar a la universidad y a las carreras que se imparten, entonces ha habido momentos en que a los profesores se les ha apoyado, pero eso se vio interrumpido en algún momento, ahora eso va a ser desarrollado, va a ser algo más concreto, más formal y más constante digamos, en que se apoye a los profesores para la preparación de los futuros profesionales de la universidad.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Hay como dos vías, por un lado lo que yo recopilo de personas que están interesadas en trabajar en la universidad y por otro lado hay llamados a veces cuando se necesita contratar a alguien hay llamados públicos y las personas van a entrevistas psicológicas y de ahí son derivados a la carrera y de ahí pasan a una entrevista con el director de carrera, pero la entrevista psicológica es, digamos, la contratación que se hace, pero yo también puedo proponer dependiendo de la información que yo tenga de los currículum, puedo proponer algún docente.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

Nosotros tenemos reuniones, más o menos frecuentes para ver el avance de los estudiantes y ellos ahí plantean las inquietudes que tienen, los problemas y se proponen soluciones y toman decisiones, se realizan al término del semestre o al comienzo y asisten todos los profesores de la carrera. Por otro lado nosotros los profesores de planta tenemos lo que es un comité de carrera donde se resuelve problemas hacia los estudiantes y están compuestos por el director de carrera, profesor de planta, profesor adjunto uno o dos profesores adjuntos y un estudiante, entonces ahí se analizan situaciones particulares de estudiantes, digamos si el estudiante puede continuar, es resolutivo.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Eso es centralizado por sede, la verdad es que nosotros tenemos cada año que hacer un presupuesto y tenemos que presentar nuestras necesidades, a veces las necesidades son en acuerdo de escuela, en que por ejemplo: necesitamos material didáctico, material bibliográfico.

¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Si, o sea, tenemos la página de la universidad donde existe información sobre la universidad, pero también existe información sobre la carrera, las clases de las diferentes sedes y ahí está toda la información detallada y el programa de estudios.

¿Existen estructuras organizativas para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?

El Consejo de Escuela es el encargado de organizar los propósitos, metas y objetivos y también toma decisiones.

¿Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto?

Ha sido un poco variable, la carrera tiene 6 años aquí en Santiago, los primeros ingresos fueron bajos, 18, 8, después saltamos a 45, después 90, 85 y este último año tuvimos 40, entonces ha sido un poco variable el ingreso, pero en promedio serán unos 60. Por las condiciones de la escuela, hemos atendido a 90 sin ningún problema, el ingreso mayor fue de 90 y la verdad que no tuvimos problema y se sacó un promedio y nosotros esperamos recibir a 60 este año, para lo cual estamos perfectamente preparados.

¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

La verdad es que el informe de autoevaluación fue bastante positivo en términos de la malla curricular de la carrera, lo que presentamos en términos académicos, nuestras debilidades eran en esos momentos la dotación docente de planta y tenemos eso pendiente todavía. El compromiso básicamente y que recuerdo que más se puntualizó y se subrayó justamente es la planta docente.

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

Yo creo que es muy importante y sobre todo ahora que ha habido tantos cambios y es más rigurosos, yo creo que es importante porque eso permite tener un mínimo nivel de calidad, obviamente que la educación es un tema importantísimo para el país por lo que no podemos tener debilidades fuertes en la formación de profesores, así que como carrera e institución la acreditación es un tema importante a considerar.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

Se creó la vicerrectoría de aseguramiento de la calidad, que justamente son quienes nos apoyan en términos de mejorar lo que se encontró más débil, como le digo son aspectos súper puntuales lo que tenemos débil y que tenemos que trabajar.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Yo creo que se tomó conciencia de que los puntos que son importantes y se consideran importantes en educación superior y mantener un seguimiento de eso y trabajarlos permanentemente, nosotros por ejemplo una de nuestras fortalezas es la cantidad de estudiantes que tenemos por sección, lo que llamamos nosotros por curso y eso se ha mantenido, se ha respetado, no tenemos más de 30-35 estudiantes en el aula, en las asignaturas a no ser que sea de educación donde se tienen más, pero eso no depende de la carrera, privilegiando la calidad de la formación.

Por otro lado se tomó conciencia de que toda información es importante y que mantiene registro de las actividades que se hacen o de decisiones que se toman y en relación con la vinculación con el medio tenemos actividades, se ha favorecido, pero creemos que aún nos falta un poco, trabajar esa área un poco más, porque necesitamos, por tiempo y vinculación no es solo estar, sino que aportar con algo y esa es la parte que debemos mejorar un poco.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad San Sebastián

Entrevistado: Sergio Castro A.

Cargo: Director de Carrera

Fecha: Jueves 03 de diciembre de 2013

Carrera: Odontología

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Si, nosotros el perfil de egreso hay dos mecanismos formales, uno que es permanente y otro que es periódico, el permanente lo hacemos a mediante el análisis y el estudio del producto de salida que son nuestros internos. Nosotros le hacemos un seguimiento a nuestros internos cuando salen a internados, tenemos un cuestionario que se les aplica a los colegas que lo reciben, luego los colegas que lo reciben son convocados a la facultad, tenemos una sesión con ellos, en que ellos nos hacen su retroalimentación, de las fortalezas y debilidades que han encontrado en nuestros egresados, eso es todo los años.

Desde el punto de vista de la periodicidad, nos hemos planteado el objetivo de que cada 4 años, se hagan reuniones en que convocamos, cierto con cuestionarios también a colegas de nosotros también, profesores universitarios, jefes de servicio, buscamos juicios expertos y hacemos las preguntas: ¿cuáles creen ustedes que son las competencias que tiene que tener un cirujano dentista hoy? Porque estamos conscientes de que si bien es cierto uno podía hacer esto cada 1 o 20 años, hoy día el cambio y el paradigma es tan vertiginoso que las cosas que uno del está enseñando a un joven, puede que no sean significativas para el desempeño, nosotros tenemos un modelo, proyecto educativo centrado en el aprendizaje, pero orientado a las competencias. Entonces tenemos todos nuestros programas expresados en resultados de aprendizaje, tenemos clarito que el profesor de anatomía, el profesor de biología está enseñando al joven tiene que tributar a una competencia específica, todo es interesante, hablar de los gusanitos de seda, todo, todo el saber es interesante, pero nosotros tenemos un tiempo determinado para formar a un cirujano dentista y eso son básicamente nuestros mecanismos. Juntamos básicamente lo que nos dicen nuestros expertos, entonces dicen miren nosotros creemos o necesitamos que su autoevaluación tenga relación con la del ministerio de salud para saber qué es lo que se necesita del cirujano dentista de hoy. Y todo esto es un cirujano dentista básico, tenemos clarito de que la odontología está muy compleja y lo otro son los posgrados, postítulos y especialización, pero ese es el mecanismo que empleamos para pregrado.

¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?

Una revisión permanente de la malla curricular, de los programas, de los contenidos y la bibliografía emana sobre todo un esfuerzo interno, nosotros tenemos, bueno como todas las cosas, una fortaleza y debilidad que es que tenemos cinco sedes, nosotros fuimos una de las primeras carreras en la universidad San Sebastián en la que paramos lo que son las ENT, Evaluaciones Nacionales Transversales, entonces nosotros sostenemos que tenemos que funcionar como el café Starbucks, de la misma calidad en Buenos Aires, Boston, en París o en Santiago. Usted pide un café, un Starbucks un late y tiene que ser exactamente de la misma calidad. Nosotros tenemos que el cirujano dentista

egresado de la universidad San Sebastián de Santiago, es igual de competente que el de Concepción y por esto, por esto, por esto. Por ejemplo porque hacemos estas Evaluaciones Nacionales Transversales, que tengo datos, estadísticas, imagenología, entonces le toca al profesor imagenología y tenemos todos una agenda grande, cuándo se empieza a preparar al prueba, hay un constructor que se elige entre las 5 sedes y el empieza a conversar con los profesores de las demás sedes y les dice esta es mi propuesta de instrumento y la propuesta de instrumento, las preguntas que saca las saca del programa. El programa es exactamente el mismo, eso les obliga a decir oye mira este tema cambió, el año pasado hubo un consenso reporte y se cambió y ahí vamos actualizando los contenidos.

¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Sí, aquí en Santiago dos, recién estoy recibiendo las últimas preguntas que nosotros le hacemos. Nosotros tenemos por suerte, nuestra corte que entró el 2006, tuvimos poquito 27 egresados, la 2007, son más o menos 47 egresados, entonces tenemos un onebyone, razón de cada uno, entonces ahora tenemos la pregunta de dónde están trabajando, en qué región están trabajando, que renta percibe, estás con contrato, cosas así, bien específicas y los convocamos a un congreso que tenemos nosotros una vez al año un congreso USS, junta a todos los profesores y estudiantes de la USS, juntamos a los egresados, de hecho nosotros en el último claustro que tuvimos, la facultad nuestra propuso la organización y estamos haciendo lobby para eso, de una escuela de graduados, pero que acoja a los egresados nuestros, que sea un faculty-club, que puedan acceder a educación permanente, puedan ayudar a hacer fondos comunes para ayudar, dar becas, o sea mantener un nexo real, aparte de preguntarles cosas, darles cosas.

Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

Estamos en tener una Escuela de Graduados, una estructura un poco más importante y un cuento aparte.

¿Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles?

Esa es nuestra primera preocupación, nosotros estamos conscientes de que estamos en un área de profesión que tiene una alta empleabilidad en Chile. De hecho, no tenemos el problema es de que sean de esta universidad o sean de otra, eso es muy difícil. Cuando las empleabilidades son muy altas, todos los resultados arriba se topan, porque están todos con trabajo, lo que pasa en enfermería también, pero lo que si nos importa a nosotros es un aspecto del sello egresados USS, nosotros no hemos definido las competencias, estamos trabajando en eso, ese es un paradigma que cuesta alcanzarlo, pero si es una preocupación. Que es lo que hemos declarado, porque todas las misiones, los perfiles, las acciones de la Facultad de Odontología son más o menos las mismas, pero nosotros sí hemos bajado una idea y la hemos bajado al Consejo de Facultad, que está en acta y que teneos que traducirla en cosas concretas, en los programas, nosotros queremos tener definitivamente una Facultad de Odontología, (aunque suene tonto), que forme odontólogos para Chile y cuando decimos Chile es todo Chile, yo fui profesor muchos años, perfectamente conozco el caso de la mayor o de la UPV, simplifican mucho o no sé, pero ellos forman odontólogos para la práctica privada o la mayoría forma odontólogos para la práctica privada y están hechos para eso, nosotros no tenemos nada en contra de la práctica privada, de hecho, todo lo contrario, nos parece muy bien, pero nosotros queremos formar odontólogos para los CESFAM, para el Ministerio de Salud, pero para eso uno tiene que darle contenidos de manera tal que cuando el joven parta a hacer su internado, acá hay dos tipos

de jóvenes, yo voy a ver los internados, están los cabros nuestros que están felices en los internados, porque los hemos preparado para eso, diciéndoles que ahí está Chile, que ahí está el trabajo, está el aporte que le estamos haciendo al país, que se yo y están los cabritos que están de otras universidades, que son todos los de la cota mil que van para allá, a los internados y están "fuchi" y a qué hora se termina esta porquería para irme donde yo quiero irme en realidad que es allá arriba, nosotros creemos que nos gusta el camino largo, más bien, tenemos claro que somos una universidad que tenemos 5 sedes, que Chile tiene un gran problema de daño en salud bucal y que lo que necesitamos son odontólogos para esa población, hoy día no hay razones para decir que eso es un voto de pobreza, no eso no es verdad, o sea uno poder ir a atender a esa gente a la comunidad, en realidad la comunidad que es la que más necesita odontología y queremos formar a esos jóvenes, hay una comunicación y hacerlo con alegría y nos ha ido bien y de hecho, ahí el tema de las competencias es súper importante porque los feedback que hemos tenido del ministerio de salud nos han reconocido que por ejemplo en Santiago estos últimos dos años a la única universidad que le han contratado pero así ahora ya a recién recibidos ha sido a nosotros porque somos competentes porque los formamos competentes, porque tenemos todo un modelo acá basado en competencias y basado en odontología comunitaria, atención primaria, ser muy eficientes y buenos, ser odontólogos básicos. Nosotros les damos las herramientas para que se desempeñen ahí y que nos pasa a nosotros, que ese que se desempeña bien ahí va otro y se desempeña mejor y con más facilidad.

¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Si, por suerte me pregunto hoy día, me pregunta el año pasado y la respuesta habría sido más... porque tomamos de hecho el año pasado el congreso USS fue cuando hicimos venir a ese francés que tiene un gran laboratorio en Francia, la gente que más publica nosotros hicimos una alianza estratégica, no vamos a pegarnos el camino largo, nosotros nos asociamos con un laboratorio que es muy potente en Francia, son ellos los que más publican, entonces le dijimos: nosotros queremos trabajar con ustedes, queremos irnos así como estas bicicletas que se cuelgan de los camiones, queremos que ustedes nos enseñen, mandar gente y aplicar acá en Chile los protocolos y su estrategia, nosotros tomamos, primero dijimos los temas. Son tres grandes temas los que vamos a investigar, vamos a investigar el dolor, porque en odontología investigar el dolor no es tonto, vamos a trabajar en cariología, que es la enfermedad más prevalente del planeta, después del resfrío común. La enfermedad de la carie. Y vamos a trabajar el cáncer bucal, que es un tema que en Chile está. Hay 700 otras líneas de investigación en odontología, pero estos van a ser nuestros caballos, porque son los problemas patológicos que más están ligados a la comunidad. Motivos de consulta en los CESFAM, en las postas y que se yo. Dolor, caries, etc. Y ahí en ese contexto la universidad nos apoyó, enviamos a dos académicas, una de Concepción otra de acá de Santiago y se fueron a Francia a capacitar, estamos desarrollando una estrategia y le pusimos metas, tienen que tener tantas publicaciones ISI o SCIELO al año, hicimos cambios en nuestros posgrados, es decir un título de posgrado el requisito del especialista es haber publicado no ISI o SCIELO forzosamente, pero tener publicaciones en revistas con comités editoriales, indexadas, etc. Nosotros dimos una gran pelea aquí, los que hemos vivido, los académicos como yo hemos pasado momentos muy duros aquí, en que a veces, desde arriba nos dicen que esto es una universidad docente, "no es que nosotros no vamos a hacer investigación, porque hacer investigación es muy caro, que la hagan otros". Oiga uno no concibe la universidad sin docencia, extensión e investigación y por suerte, yo creo que gracias a los movimientos del 2011 en las calles en Chile, las autoridades se convencieron de que no podemos existir, ni tener futuro, sino generamos conocimiento, sino tenemos investigación y en eso estamos en estas tres líneas que le acabo de comentar.

¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Sí, nosotros tenemos lo que se llama. Nosotros tenemos un sistema bien distinto al de las otras facultades de odontología, como le digo las facultades de odontología tradicionales funcionan por áreas o departamentos. Entonces los cabros están en cuarto año y los lunes tienen operatoria, martes tienen prótesis, miércoles tienen endodoncia y cada vez hay unas comunidades académicas ahí cerradas. Nosotros no funcionamos como eso, nosotros funcionamos como el servicio público, entra un paciente acá y va a todas. Nosotros tenemos dos divisiones, clínica del adulto y clínica del niño. Del adulto hacemos todo lo que es odontología básica. Aquí trasplante de médula, como digo yo, ni cirugías faciales, no hacemos, pero todo el resto sí. Y entendemos al alumno nuestro con una mirada ontogénica, de desarrollo permanente, entendemos que todo es un proceso, por lo tanto nuestro sistema de organización, nuestra mirada es por niveles, a mí más que juntar a los profesores de cirugía, me interesa juntar a los profesores de primer año y entonces le damos una mirada a los cabros de primer año y como vemos cuando van y cómo van a aprobar y como le está yendo en química, primer año y ahí tenemos una coordinación y una organización. Primer año, segundo año, tercer año, por niveles. Los que integramos esto, son el director de escuela y la secretaria de carrera, quienes tenemos la mirada global y nos reunimos el comité de carrera, nos reunimos una vez a la semana, los miércoles a las 5:30, en un rato más nos vamos a juntar y analizamos, analizamos a los estudiantes caso a caso, además la comunidad nuestra académica se reúne los miércoles a medio día, de primero a sexto. Hay un día en que la facultad se reúne y hablamos, hablamos de educación, hablamos de lo que nos pasa.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Ah, esa es una buena pregunta. Ese es otro tema que nosotros... es una gran discusión y que lo hemos adoptado finalmente con estrategias y políticas. Como le dije, a nosotros el profesor que más nos interesa, a diferencia de otras facultades, como no tenemos sistema magistralista, nosotros nos interesa que el profesor que venga haga todas, o sea, nosotros no contratamos centro delanteros, nosotros si contratamos: al centro si te toca, atrás si te toca, al arco si te toca, yo lo estoy contratando a usted para que juegue a la pelota, no pa' que juegue al centro, ese es un gran tema, porque yo no quiero que usted sea bueno para la pelota, lo que yo quiero es que usted sea muy bueno haciendo que los cabros aprendan, que usted sea un gran facilitador.

Cuando contrato a un súper especialista, el súper especialista está tan metido en su cuestión que no ve el resto, entonces yo lo digo aquí tenemos que aplicar una filosofía del año 68 con una comunidad hippie, aquí somos todos hippies y todos estos cabritos que andan aquí son hijos nuestros. Y nos ha funcionado y si el cabro chico está afuera en el patio y reconoce a un profesor y le pregunta, le puede preguntar, puede que el profesor no sepa la respuesta, pero puede que tenga más chance que el de encontrarla, por lo tanto para nosotros es muy importante las competencias en educación, entonces cuando entra un profesor acá nosotros le damos un documento formal que dice si usted quiere ser docente formal de odontología de la USS, léase esto y está toda filosofía, una cuestión que no es nueva, no es que hayamos inventado la rueda, estamos repitiendo cosas de Boloña, lo que viene de la educación central del aprendizaje, por tutoría, la facilitación, que los cabros pueden ser tan inteligente o más que nosotros, los cabros puede que no tengan experiencia, pero si se leen un artículo pueden discutirlo con ta, ta, ta, ta, ta. Y si usted está de acuerdo con eso me lo manifiesta, así clarito, era musulmán y ahora quiere ser católico o al revés y quiere entrar entonces a esta iglesia y si usted no tiene diploma, si no me muestra ningún diploma de un diplomado de 600 horas para arriba, vamos a hacerle inducción, para agarrar el compás, tenemos una persona a cargo de eso, que va a estar un

semestre, va a venir a ver, a trabajar. Nosotros hacemos observación en aula, observación, hay colegas nuestros que van a observar a otros, no evaluarlos, lo observan, ven cómo hace sus cosas, le da su opinión, requiere de eso para poder mantenerse y seguir el próximo año y entonces hacemos esta inducción, tenemos sistemas de evaluación formales y co-evaluación, pero le atribuimos la mayor relevancia a las competencias pedagógicas, todos los títulos y cuantos papers publiquen, no me interesa lo que publique, pero al final el link entre la cantidad de publicaciones y como se desempeñe, lo que a mí me interesa es como se desempeña en el aula. Nosotros le otorgamos las herramientas, tenemos una filosofía.

Hay un sistema on line, de hecho los estudiantes... mira tengo acá me llegan todas, todas las evaluaciones, cuando son muy malas... mira hemos visto que los extremos se equivocan poco, cuando el 90% de los estudiantes pone que el profe es estupendo, en general el profe es bueno, cuando encuentran que es muy malo, en general tiene problemas ese profe, también tenemos una política nosotros, yo estoy absolutamente convencido de que cada vez que nos toca la dolorosa tarea de desvincular a un colega porque no cumple nuestras expectativas, en definitiva es un fracaso nuestro porque ese señor entró con un proceso nuestro, me equivoqué. No es como cuando usted abandona académicamente, o sea no fuimos capaces de saber, o sea no soy autoflagelante, pero claro que eso es doloroso, o sea lo que a nosotros nos toca es fundamentalmente a los profesores jóvenes es que aprendan a darles herramientas, ha habido profesores acá en la San Sebastián que decían que los profesores tienen que llegar acá formados o sea, no los puedes formar. No, yo creo que la universidad parte de su pega es formar a los profesores.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Nosotros no tenemos esta cosa abierta hacia afuera, no. Nosotros tenemos, como el interés por hacer clases en Chile es alto, hay muchas personas interesadas, nosotros tenemos, nosotros elegimos, por ejemplo el 2013 tuvimos una instancia de selección y ahí Johanna que es psicóloga y es la secretaria de escuela, nos dice estos tres adentro, entran aquí. Hay otros que no, que no tienen dedos para el piano y tal vez en otra universidad pero acá no, pero ese es nuestro mecanismo. Nosotros tenemos un semillero, de ahí sacamos a nuestra gente.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

A ver nosotros tenemos un presupuesto que lo llevamos al decanato que está en Concepción, pero yo manejo acá las compras, yo tengo un sistema, los requerimientos nuestros, de los profesores lo suben a un sistema, yo lo apruebo si calza con el presupuesto y cuando se acaban las lucas, te avisan: "oiga doctor, se le acabaron las lucas", pero no... eso no nos ha ocurrido, hasta aquí no hemos tenido problemas y lo mismo ocurre con los honorarios de los profesores. Por qué el decanato está en Conce? Porque ahí nació la San Sebastián y porque Santiago no es Chile. Ahí mandamos una señal, ahí en la San Sebastián está el 40% de los decanos en Concepción y el 60% está acá. El decano nuestro ha estado siempre en Concepción y lo hace muy bien, no hemos tenido problemas con nada.

¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Sí, en la página web nos hemos preocupado demasiado de eso. Usted entra a Odontología, quienes son los académicos, cuales son las mallas, los requisitos, cual es el perfil, cuales son los valores, están los programas, están las matrices, están los programas y en qué consiste cada asignatura.

¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?

Existe un Consejo de Carrera, que está cada coordinador de nivel, están los cinco niveles representados, más la secretaria, más el que habla y ahí se toman las decisiones de quienes vinculamos, a quienes desvinculamos, a quienes le subimos horas, a quienes le bajamos horas y ahí se toma un acta que se sube a la secretaría general.

También está el nivel de las comunidades académicas, cada cierto tiempo la comunidad académica reunida en pleno toma todas las decisiones y las comunidades académicas por nivel que toma sus decisiones hacia el profesorado y las informa al consejo de carrera.

Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto.

Sí porque nosotros nos fijamos estándares, cada parte de un estudiante es un profesor, aquí hay tres primer año A, B y C, igual que en el colegio y hacia arriba va disminuyendo un poco y para este estándar se necesitan odontólogos orientados al área de cirugía, al área de periodoncia, tantos por estudiantes, nosotros hoy en Chile, tenemos la mejor relación tutor estudiante como odontología, aquí van todos a lo mismo, la comunidad hippie y tenemos más profes por estudiantes y es mejor la relación, tiene 5,4 estudiantes por académicos en clínica. Tenemos asignaturas muy importantes como cirugía básica clínica que son fundamentales para este modelo y después en segundo que son menos hay una relación de cada 10 estudiantes un profesor.

En este proceso de autoevaluación lo que nuestros estudiantes, lo que más nos han recalado es la cercanía que tienen con el cuerpo académico de manera afectiva. Ellos saben que se sienten acompañados.

¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Nos comprometimos a mejorar la relación con nuestros egresados, nos comprometimos a hacernos cargo del proceso de investigación y nos comprometimos a mejorar nuestros sistemas de evaluación, porque la que teníamos nosotros efectivamente todo un sistema de evaluación más bien tradicional, en un sistema centrado en el aprendizaje y basado en competencias, es por esto que hoy estamos trabajando en el OCDE, que es un tema de evaluación por estaciones que nos va a tomar cinco días, pero que está en fase experimental. Bueno además nos ganamos un MECESUP, justamente que va a apoyarnos en esta línea, mejorar todo lo que sea aplicar tecnologías y vamos a usar simuladores y todo, todo, todo sea para formar un odontólogo de gran calidad, teniendo claro que tenemos brechas que cerrar.

¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

Básicamente esto de que mandamos gente a formarse en investigación en las líneas de cariología, los que estamos trabajando en la OCSE, la evaluación por competencias y esto que le cuento que estamos incorporando a nuestro egresados, ofreciéndoles cursos con bajo o sin costo y elaborando estrategias para estar con ellos de manera permanente no cada vez que venga una autoevaluación.

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

La mayor importancia, yo aparte de todo lo que se diga, para nosotros la acreditación es la instancia de oro de hacerse cargo de la institución, de la calidad que es una forma de vida, no es algo de lo que hay que hacerse cargo cada cierto tiempo, esta cuestión es permanente. La acreditación lo que debería ser es una transparentación de las buenas prácticas y debe ser un proceso permanente, debe ser una película y no una foto. La acreditación en Chile es una foto, debería ser un video, o sea a mí me parece fundamental la acreditación para mantener la llama dentro del cuerpo académico, lamentablemente muchas veces los profes necesitan un estímulo, oye vence el plazo, viene la acreditación, tenemos que hacer estas cosas, hay que hacerlas, no porque quiera yo, sino porque además lo necesitamos. Yo encuentro fundamental la acreditación, fundamental.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

No, bueno no está formalmente diseñado estamos en eso de la Escuela de Graduados, un sistema permanente de vinculación con nuestros egresados o físicamente un lugar que además todo está ahí y recibimos a nuestros graduados y egresados permanentemente y realizamos cursos, está presentado el proyecto, no lo tenemos aún pero está presentado.

Nosotros inventamos por primera vez en Chile hicimos un congreso en que invitamos y reunimos a todos los decanos y profesores de odontología de Chile y trajimos expertos ingleses que son los mejores del mundo, norteamericanos y una brasileña a mostrarle a los chilenos como se hacía, si esto es como, así como apareció la penicilina en la medicina, la pedagogía cambia, primero ciencia y luego la dinámica y nosotros en este momento creo que tenemos cierto liderazgo en el país, lo que pasa es que creen que somos hippies, además yo tengo un cuerpo académico bastante joven, porque con profesores viejos yo traté y no hay caso.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

En que nos haya dado los fondos, el cariño se expresa en lucas, nos permitieron enviar a estas colegas a especializarse a Francia y a destinar horas académicas para la investigación y sacar proyectos de investigación adelante, eso no lo teníamos antes y eso lo da la acreditación, completamente eso, absolutamente.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad de Valparaíso

Entrevistado: Miguel Cerda D.

Cargo: Jefe de Carrera

Fecha: Viernes 10 de enero de 2014

Carrera: Pedagogía en Matemáticas

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Aquí existe un Comité Curricular que se ocupa de revisar la malla, atendiendo las sugerencias que nos realizó el comité anterior, por otro lado esta nuestra propia autoevaluación de las cuales nos hacemos críticas.

El Comité Curricular está conformado por personas del departamento de matemáticas, con jornada completa y habían dos representantes de la pedagogía y dos representantes de la Licenciatura en Matemáticas.

Nosotros nos acreditamos en enero por 4 años y ahora estamos avocados en revisar la malla, que es lo que en realidad vamos a revisar, resulta que la carrera ofrece dos menciones. La mención didáctica y la mención informática educativa, nos hemos dado cuenta que una es más fuerte que otra, que incluso así lo reflejó el informe. Nosotros estamos pensando en no entregar más las menciones, la idea es que salga el egresado como un profesor de matemáticas, pero que tenga esas dos fortalezas a la vez, no que se separe. Entonces se estaba dando más a la didáctica, pero la informática educativa como que parecía medio débil con respecto a la otra mención y eso lo hicieron saber en el último informe de evaluación.

¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Nosotros hemos recopilado un banco de datos de los egresados, mantenemos comunicación constantemente, el año pasado había una jornada de matemáticas y en esa jornada está incorporado una reunión con los exalumnos, la acogida es relativa, es que la estamos realizando en Enero, entonces es medio complicado, porque salen de vacaciones los chicos y normalmente estos chicos son de regiones, el gran porcentaje de acá no son de alumnos de la zona, entonces nos cuesta, pero es una buena instancia porque los chicos nos dan a conocer su experiencia y los problemas que han encontrado que nos sirven a nosotros para replantear y corregir.

¿Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

No eso está en vía de ser implementado, eso lo tenemos como una meta, lo que es en este momento, estamos por fortalecer lo que es la pedagogía, tenemos a dos profes que están... tenemos a otros haciendo un magíster, estamos medios débiles ahí y se llamó a concurso ahora y se solicitó más gente para poder ofrecer más servicios, hemos traído profesores hora y estamos pensando en esa posibilidad.

¿Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar? ¿Cuáles?

Sí, hay varios colegas que están haciendo clases en colegios, por ejemplo el profesor Luis Gallardo él ahora está guiando tesis acá, él dicta cursos de la línea de computación de acá y a su vez es profesor, entonces más o menos tratando de equilibrar, él es profesor, también hace las prácticas y también es profesor de colegio, entonces hay gente que trabaje en ese ámbito, entonces tenemos vinculación.

¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Si mira la parte de educación no se investiga, en lo personal si, las personas que llegaron están haciendo investigación, pero son nuevos. Donde tenemos bastante investigación es en la matemática en sí, pero ese es el punto débil que tenemos nosotros con respecto a la pedagogía y si hay es solamente de manera individual y eso es lo que queremos potenciar, por eso se llamó a concurso ahora y esperamos que este año y el otro también, por lo menos tener unos 6 profesores jornada completa.

Nosotros acá tenemos siempre muchas ganas de hacer cosas, pero nos topamos siempre con el recurso humano, por temas de recursos económicos y que nos limitan, entonces nosotras estamos conscientes que hay una debilidad en cuanto a personal de jornada completa, es importante para desarrollar la investigación educativa, pero como lo hacemos solamente con un jornada completa, entonces nos fijan cuotas y cómo, estamos sonados.

¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Se cumple, pero yo desearía que tuviéramos profesores mas permanentes acá, como son jornadas completas. En todo caso nosotros contamos con un plan de desarrollo y está aprobado por la comisión, yo estuve elaborando el plan de desarrollo junto a otros colegas y la idea es aumentar la dotación de jornada completa, en estos momentos somos 15 y a corto tiempo, claro y están los 15, pero en la práctica nos topamos con cosas como estas.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Existen instancias que el primer semestre los alumnos para poder tomar los ramos del semestre que viene debe llenar una encuesta, es obligatorio, ahí recién pueden inscribir su ramo. Ahora a mí me llegan las encuestas de todos los profesores, entonces vienen con gráficos y evaluaciones de cada uno. También existe una administrativa, el director del depto., evalúa el desempeño de cada colega, pero viene de debajo de división académica, viene la encuesta y acá la aplicamos.

La manera de evaluar en aula es solo mediante la evaluación del alumno, no existe en este momento encuesta propia de nosotros.

Esta evaluación es vinculante, hay dos profesores que nosotros no le renovamos el contrato, pero no tanto por las encuestas, sino por los alumnos que nos hacen llegar reclamos de la clase en sí, entonces se toma en cuenta y se compara y hemos tomado la decisión de no renovar.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Si, para presentar los proyectos está el DIPUC, que es de la universidad pro el cual pueden concursar y ellos tienen la libertad de sentar sus proyectos y participar en concursos, jornadas, se les da apoyo dentro de lo posible para que puedan viajar y hacer su presentación, con políticas a favor cuando no estén los recursos o que sea lo apoyamos, porque el depto. Entiende que esto es para un beneficio de todos.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Si, bueno de acuerdo a las necesidades a los horarios. Yo por ejemplo, le transmito junto con los especialistas qe generamos eso, ahí elaboramos un perfil del candidato y eso es en concurso nacional, por ejemplo ahora se está llamando a concurso en el área de pedagogía, entonces yo y los entendidos en el área elaboramos el perfil y ahí viene todo el proceso, se pasa por el Director del Departamento y se arman las bases y se envían las bases al Decanato y de ahí para que se publique.

Al final se forma un comité que está integrado, yo, un director de departamento y el coordinador del área de pedagogía y los tres llenamos las bases, nosotros también a su vez cuando se recepcionan los currículums vamos evaluando con una pauta de puntaje para el candidato y ahí se ve quien gana el concurso. Finalmente el que se elige, ahí se contempla dar una charla, presenta un plan de inserción y una entrevista personal.

Bueno acá somos directamente nosotros los que participamos en la elección de personal, o sea, acá llega un currículum y vamos a mirar los que sí y los que no en base de los que quedaron y ahí hay una pauta y vamos diseñando la base en cuanto a nuestros requerimientos. A nosotros solo nos llega información cuando se abre la etapa.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

Bueno acá se hacen por áreas, se hacen reuniones por área una vez por semestre y de ahí se tratan unos temas referentes, por ejemplo si es el área didáctica ahí se abordan los temas que correspondan. Por ejemplo en el plan básico de matemáticas ahí es ver cuál es o como se están desarrollando los alumnos nuevos, si es que hay implementar alguna mejora o un análisis tanto en términos cuantitativos o cualitativos. Se realiza al final de cada semestre, aunque este semestre fue medio el asunto por la toma, entonces ahí se paralizó todo, entonces este año ha sido medio muerto, de hecho el segundo semestre nosotros vamos a terminar en Enero y además que se ha hecho medio pesado y estamos los profes todos medios cansados, porque nosotros teníamos una dirección el año pasado que fue bien fuerte, entonces uno termina agotado, entonces uno quiere un año para descansar un poco y hay que leer los informes que quieren esto que esto otro, llamar a reuniones y creo que todos quedamos saturados.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Si, la Escuela de Matemáticas en si no tiene recursos, es el departamento quien maneja las platas y ahí hay una serie de ítems que se utilizan para la reposición de materiales y compra de implementación que se requieran ya sea para la carrera o el depto. En sí, entonces por ejemplo el año pasado se compraron 22 computadores nuevos y todos tienen computadores en los laboratorios. Ahora por ejemplo llego un notebook y nos va a llegar la próxima, semana un computador nuevo y constantemente estamos haciendo renovación material y hay recursos, pero la carrera en si no administra fondo, sino uno debe llenar los requerimientos al depto.

¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Si, en la página de la carrera hay bastante información. El perfil, la malla, el cuerpo de docente, las becas el tipo de becas a las que se puede acceder, los eventos que se han hecho acá y por supuesto que están los emails de cada uno de los profesores y siempre estamos dispuestos a responder las dudas que uno quiera consultar. Ahí está todo, claro que hay información sobre evento, los grados, magister, doctorados, así que con información se cuenta.

¿Existen estructuras organizativas para revisar y actualizar las declaraciones de propósitos y su traducción en metas y objetivos?

El Comité Curricular es el encargado de revisar, por ejemplo la malla, el nuevo formato y llevamos los dos primeros años y ahora nos falta un año y como hicimos modificaciones y que es lo que se hizo, la malla antigua contaba con una sola práctica entonces ahora son tres, porque los alumnos nos hicieron entender que era necesario. La práctica se realizaba el último año y ahí se vio la necesidad de que los alumnos, era fuerte llegar y sin tener conocimiento previo de la realidad, entonces ellos decían que era bueno tener una experiencia antes. De hecho se tomó en cuenta y es para el beneficio de los mismos chiquillos y lo otro es que para que la cantidad de años que se requiere, el curso de tesis se quiso adelantar, ya que el alumno empieza a trabajar su tesis y la idea es que se completen en los 5 años y el alumno termine con su tesis, porque se estaban demorando mucho, entonces debemos mejorar mucho y la malla nueva mejora mucho. Coexisten dos mallas porque la nueva empezó el año pasado y la otra va muriendo lentamente una vez que se completa 5 años ahí muere la antigua. Los que se rechazan deberán irse incorporando y homologan.

¿Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto?

Si en ese sentido es... nosotros recibimos 45 alumnos, aunque este año hubo una merma bastante considerable, ingresaron 23. Nosotros abrimos y se hizo un llamado por 45 alumnos y se inscribieron 23. Ahora yo no sé cuál sería la razón, puede ser porque anteriormente ha habido tomas y eso afecta la imagen de la universidad y bueno este año vamos a ver se mantiene la cantidad de cupos y ojala no se produzca de nuevo una merma porque si se produce de nuevo una merma, significa que o es en el ámbito relacional que la gente no se está yendo a la pedagogía o es simplemente buscar una forma mejor de difundir mejor. Yo pensé que por esta beca vocación de profesor, se iban a hacer como incentivos, pero no ha causado el efecto que se esperaba. Yo tengo dos alumnas, que son muy buenas

alumnas y tienen la beca, pero les gusta por el área de matemáticas, no por la pedagogía y están como medias arrepentidas, ellas preferirían seguir la línea de la matemática, pero no se puede. Porque uno cuando entra el primer año cree que tiene la vocación para eso, pero se dan cuenta después que no es así.

¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Bueno sí, el perfil, las menciones, la incorporación de más profesores jornada, porque es importante necesitamos en el área de investigación y en el área de educación y lo otro es una promesa que viene desde el informe anterior que es implementar una sala multimedia, nosotros teníamos pensado en su momento construir esa sala acá en el tercer piso, un laboratorio grande, que está contemplado ser un laboratorio multimedia, solo que con la crisis de la universidad se postergó y los recursos que teníamos desaparecieron. Claro teníamos la plata y se perdió, estábamos listos, pero se perdió. Ahora contamos con un espacio de hacerlo en la sala 11, que ahí vamos a montar el laboratorio, entonces vamos a montar el laboratorio que tenemos acá, lo vamos a llevar para allá y ahí vamos a hacer un laboratorio multipropósito, que cumpla las dos funciones. Yo estoy trabajando en el proyecto y lo que vamos a hacer acá es ampliar el pasillo para las oficinas para los que tenemos jornada completa, una sala también de estudio para los alumnos de postgrado en este campus. Eso nos permite crecer, porque en este momento no podemos y poder contratar profesores también.

¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

En conjunto con la dirección se está haciendo, porque se implementó una asignatura que se llama Taller de Lenguaje, la idea es fortalecer nuestro idioma Castellano, comunicación, estructura, escritura, entonces semestralmente, al término del semestre se le hace una evaluación y después se coteja la información en el comité regular con los encargados y la división académica y hacemos una evaluación de la asignatura y lo mismo se hace con el taller de resolución de problemas, no es un curso taller, sino se le entregan problemas para que ellos resuelvan para el desarrollo del pensamiento, apunta a desarrollar competencias en los alumnos, eso comenzó el año pasado y hoy estamos reciente con la evaluación del semestre porque como terminamos tarde con el primer semestre, se hizo la evaluación ya hora nos piden los resultados para tratar de ver cómo fue la evaluación

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

Bueno yo creo que es bastante importante porque nos permite hacer una auto evaluación que es necesario, porque si no existiera este proceso no se haría, de hecho anteriormente no había documentación nada, ahora hay evidencia para todo, de hecho lo típico de los consejos, se llevan actas, acuerdos, se firman si están ok. A lo más una reunión, se tomaban acuerdos, pero ahí quedaban porque no había registro de nada, entonces todo eso ha ido cambiando, se les pide a los profes que al término del semestre se entreguen las notas, su pauta de evaluación la pauta del curso, etc. Ahí uno ve si paso el programa o no, todo ese tipo de cosas. Eso es motivado por la acreditación, porque es una exigencia, entonces hay una carpeta que se va guardando todos los antecedentes del semestre o del año y es importante porque después viene toda la documentación, entonces se produce un ordenamiento, realmente ha sido positivo y obviamente que es por mejorar,

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Bueno porque el hecho de que se ha producido un ordenamiento en el interior, también una imagen positiva que hemos logrado una acreditación de 3 años primera vez, después mejoramos nos aumentaron un año más y eso es un plus, los alumnos lo primero que ven es si estamos o no acreditados y eso es altamente positivo y eso significa que estamos tomando un espacio conciliador y nuestro interés es aumentar la cantidad de años y estar trabajando para eso, porque como le decía el único problema es que nos limitan los recursos, porque si tuviéramos más recursos, no nos limitarían y tendríamos más profesores porque somos pocos y todas las funciones recaen en nosotros y terminamos haciendo todo, no te tiro una cosa, pero estas embarcado en otra y a medida que nos llegue más gente nueva, nos de apoyo y aliento.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad de Valparaíso

Entrevistado: Jaime Rubina B.

Cargo: Jefe de Carrera

Fecha: viernes 17 de enero de 2014

Carrera: Administración Pública

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Acabamos de finalizar el proceso de innovación curricular, ahora. Al 26 de diciembre se innovó, está en curso y se cambió a su vez la malla. Eso corresponde porque la carrera nació el año 2000 y el 2001 fueron los primeros ingresos de alumnos y el 2004, 2004 tuvo la primera modificación de malla y ahora pasaron 10 años de eso y volvemos a hacer el proceso de innovación curricular como consecuencia del proceso que hubo anterior a la acreditación, ese es el primero que tuvo la carrera, que tuvo por tres años. Nosotros nos acreditamos por tres años.

¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?

Claro, nosotros realizamos una actualización mediante seminarios, convocamos a jóvenes que están interesados en la carrera y les estamos preguntando constantemente por los jóvenes egresados, titulados de nuestra carrera, tanto los egresados mismos, los empleadores, los servicios públicos, nos están informando, los alumnos nos están informando, triestamental esta es una particularidad que tiene esta carrera, que se hace todo con carácter que tiene que ver con la universidad también, con carácter triestamental. Aquí participan académicos, funcionarios y alumnos (¿y tiene poder resolutivo?) No, no totalmente resolutivo, pero en la práctica sí, no está normado que sea resolutivo, porque tiene que tener un cambio de reglamento, pero por acuerdos políticos internos de la organización, de la universidad en general y de la carrera en particular, nosotros somos totalmente, ehh... si se sabe este tema de la triestamentalidad, que generalmente les damos un carácter vinculante a los aportes que tomamos, pero no es algo que esté establecido. (¿y en esas instancias han trabajado con el perfil de egreso?, ¿lo han revisado?) Si, revisado. Esos perfil de egreso son nuevos que vamos a tener ahora producto de la malla innovada, lo último que se encuentra son una serie de seminarios que hicimos, donde participaron tanto agentes internos como externos para formarlos.

¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Mantenemos un continuo, tratamos, es bastante difícil se sabe, es bastante difícil aquí y en todas las carreras, pero nosotros tratamos de mantener normalmente una conexión con nuestros egresados. Lo que hacemos son algún tipo de reuniones cada cierto tiempo para ir viendo cual es la opinión que van manteniendo los egresados a su vez y lo bueno que tenemos a profesores que son egresados también de la carrera y a su vez trabajan en el sector público. Aquí hay mucho profesor que trabaja en el sector público. Esta carrera es de administración pública y ellos trabajan en el sector público,

entonces nos van retroalimentando permanentemente. Otra vía que utilizamos mucho para retroalimentarnos son las prácticas profesionales, porque los alumnos nuestros van haciendo prácticas dentro de su periodo de permanencia en la carrera, una a final de tercero y otra a final de cuarto año. Y aquí estamos permanentemente con los encargados que tenemos de práctica, que están visitando las empresas y están visitando el servicio público, estamos sabiendo que es lo necesario actualizar.

Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

No, no todavía, no todavía. No tenemos considerado, pero tenemos por ejemplo un magister, que si bien no es un curso, no es un perfeccionamiento específico de cierta área, ese es un magister que es un curso de profundización, tanto para los alumnos de aquí, es un magister que ya tiene tres años. Abierto a todos, pero con alguna ventaja económica para quienes quieran formar parte de él y sean ex alumnos de la carrera.

Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles?

- Se respondió anteriormente, los profesores trabajan en el sector público -

¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

Nosotros tenemos allí una de las debilidades que tuvo nuestra acreditación, que es la primera, a finales del año 2012, específicamente de la investigación y ese es un problema interno que tiene la universidad en general y nosotros estamos tomando una serie de medidas para corregirlo, precisamente esta semana estamos dando un curso que tiene que ver con la formación de capacidades, de habilidades para capacitar, para comunicar, que lo vamos a dictar a todos los profesores de nuestra carrera y de otras carreras y además hemos formado, en estos dos años, tenemos una serie pendiente de que se empiece a investigar y publicar en la carrera. Una revista, por ejemplo, una revista que está en su tercera edición y que donde publica una serie de aspectos públicos e internacionales y estamos publicando ahí resúmenes de los trabajos de investigación, de titulación de nuestros alumnos. Entonces eso está incentivando, provocando, verdad, una cimiento que veremos, que queremos, que se desarrolle en el tiempo para que se incentive la investigación y estamos, hemos... dado las facilidades para que algunos profesores nuestros y los que lo han querido, en realidad. Vayan a los magísteres, con facilidades económicas y de tiempo, también a otros para que se doctoren, hemos tenido una base por lo que esperamos que este año haya un porcentaje bastante significativo tanto de magister como de doctores para que sea la base con la que podamos comenzar el proceso de investigación con el cual queremos ser un ejemplo, un icono dentro de la facultad de nuestra área.

¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Sí, existe un conducto formal, de hecho tenemos los encargados de investigación, hay un... institucionalmente hemos creado el área de investigación y en la facultad, además a la cual pertenecemos nosotros que es la FACEA (Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas), también tiene ya y está creando la unidad de investigación, la unidad encargada de investigación. Porque en

el Área de Ciencias Sociales, la universidad en general tiene muy pocas y nosotros tenemos la carrera que comienza a fomentar eso.

Por otro lado, si tenemos el correo, la página institucional está... la estamos formando para eso, pero básicamente es a través del correo, que el coordinador del área se comunica con todos los interesados en el área de investigar y se están formando entonces grupos de trabajo que empiezan a generar algunos papers, algunos tipos de investigaciones pequeñas o investigaciones con mayor nivel de profundización y que creemos que eso va a estar en un corto plazo. Entonces la investigación no es tanto de corto plazo, se empieza a demorar, pero nosotros queremos mostrar resultados dentro de uno o dos años.

¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

Bueno, en términos de evaluación estamos bien, tenemos 31 académicos con jornada completa y jornada parcial contratados, con el tema de contrata. No hay, no hay académicos de planta, se contrata u honorarios y a honorarios tenemos unos 4, 5 que están reforzando a esa base de profesores y creemos que va a ser suficiente para de aquí sacar a unos seis u ocho que se dediquen a investigar, más activamente, porque la universidad no incentiva económicamente a la investigación, ese es un drama que tenemos que resolver, porque el profesor tiene que hacer clases y adicionalmente dedicarse a la investigación. Así y todo queremos darle algún tipo de facilidades para que haga algún tipo de investigación y ojalá que mañana podamos tener tres o cuatro profes dedicados exclusivamente a la investigación.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Bueno tenemos nosotros todos los años, hacemos que los profesores firmen un compromiso de trabajo para todo el año y además la universidad está recién comenzando a desarrollar una política de desempeño profesional, entonces ahí van a establecerse metas, conforme a esas metas se les va a medir a esos profesores y en el área específica de investigación, los profesores se van a tener que comprometer con una serie de comunicaciones o investigaciones en un tiempo definido. No tenemos una supervisión directa en aula, no, no tenemos eso. Tenemos la supervisión de los alumnos, que tenemos una encuesta, que se hace dos veces al año, al final de cada semestre, para evaluar una serie de ítems que determinan alguna nota final, donde el profesor obtiene una calificación y después se conversa con él, pero es un sistema que todavía tenemos algunas dificultades, porque hay que perfeccionarlo, ya que por generalizar, se perdió profundidad. Antes teníamos uno que era particular de la carrera y un día por un problema de la acreditación se hizo uno general de la universidad, pero ahí se perdió profundidad y en definitiva el alumno evalúa muy a la rápida el desempeño, sin un conocimiento más profundo de las variables que están en juego. Así que queremos un poquito volver a lo de la evaluación más directa.

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Sí, tenemos instancias en que tenemos que crear todos los años, desde el año pasado ya, el plan de perfeccionamiento, a lo que ahora va a ser el nuevo perfil, por ejemplo, para ir viendo las competencias que queremos que el alumno tenga al egreso, se va a ir viendo algún tipo de capacitación que ya hemos realizado. Por el tema este que le comentaba, de la innovación curricular, que hicimos durante el año pasado, hicimos una serie de cursos de capacitación tendientes a modificar su actitud en el aula. Con buena asistencia.

Esto es independiente a la universidad y una política de autogestión que nosotros tenemos un plan estratégico de universidad que tiende a desarrollar la investigación, que tiende a desarrollar la calidad de la docencia, pero además hay un plan estratégico de facultad y además un plan estratégico que es de la carrera, que se supone que están alineados, entonces hay acciones en conjunto que pretenden al final dar cuenta al objetivo central, pero nosotros tenemos nuestros propios objetivos que queremos cumplir en un plazo.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Se cambió eso desde el año pasado, antes era el sistema de contratación y ahora necesariamente para ser contratado uno tiene que operar bajo el esquema de concurso público a nivel de toda la universidad. Concurso público para ser traído al modo contrata, o sea para los profesores hora. No es así, no es cierto, el honorario, pero como nosotros tenemos tan pocos honorarios no nos afecta mayormente, por lo tanto hoy día existen una serie de restricciones, que antes no, o sea que antes igual existían, pero era más simple, que nos obligan a pasar por el concurso público, ya entonces después desde ahí se da el paso y el traspaso a la planta.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

Tenemos, ehh... la participación es una política de la carrera, tratamos de que sea lo más participativo y transparente. Para eso existen instancias bastante claras, por ejemplo, existen las líneas programáticas, las líneas donde están agrupados una serie de asignaturas por grado de afinidad se establecen, hay siete líneas que por grado de afinidad se van ocupando en parte de las asignaturas en la malla y a su vez reuniones internas de la línea, que son reuniones de coordinación interna y esas se conectan con el Secretario Académico, pero además existe una instancia de participación que es más libre, donde está asociado a la disciplina de cada uno de ellos, que ahora son los Consejos, los consejos de escuela, en este caso y los Consejos de Profesores. Los Consejos de Profesores, participan solo los profesores y en los Consejos de Escuela, que se hace una vez al mes, todos los meses, excepto febrero que estamos de vacaciones, participan los profesores, participan los alumnos, mediante sus representantes y participan los funcionario y ahí está, ahí opera el concepto de triestamentalidad. Independientemente de que cada profesor tiene siempre las puertas abiertas y eso es cierto aquí, no es sólo de carácter conceptual, sino también de carácter físico, el profesor tiene acceso normal a las autoridades de la carrera para cualquier tipo de inquietud que se le plantee, aquí como en Santiago, porque yo como director estoy viajando normalmente a Santiago. Yo creo que es una política de la facultad y entiendo que la universidad también estimula, hay bastante estimulación con ese concepto, de que tengan acceso rápidamente a plantear sus problemas y a buscar soluciones, porque plantear el problema es una, pero que le den solución es otra. Así se trata que los problemas que tengan se le den rápida solución.

¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

Ese tema está en ciernes todavía, porque hasta ahora todo lo que teníamos que era la referencia que nos estaba dando el egresado, “el mercado”, el mercado laboral sobre lo que pasaba. Afortunadamente, nosotros tenemos una muy buena respuesta en ese aspecto, más del 90% de nuestros egresados tienen empleo, entonces esa es una manera de comprobar, hacemos encuestas, también para saber cuál ha sido el éxito, más que de la formación misma, el éxito de su empleabilidad. Ahora, respecto al logro de los objetivos, estamos en el desarrollo, estamos desarrollando, ahora, ahora mismo una serie de seminarios que están decididos a implementar la innovación curricular, que consideran ir estableciendo algún nivel de control de los logros que están establecidos en nuestros planes, una cosa es lo que dicen los planes y otra cosa es la que dice la realidad, entonces vamos a establecer algunos hitos de control, para saber si efectivamente se están cumpliendo el logro de los objetivos de aprendizaje, porque lo que estamos generando aquí en la universidad, dado que se demostró que no es tan factible de otra manera, hicimos una nueva malla y un nuevo plan de estudios que pretende orientar al alumno entorno a las competencias que no se basa en competencias, que no está basado en competencias, que eso es casi una locura y es una cuestión eterna y aquí quedamos claros de que nosotros estamos cambiando nuestro sentido de que antes era la enseñanza, lo estamos centrando al aprendizaje del alumno, pero centrado en resultados de aprendizaje que buscan generar algún nivel de competencias, pero no es malla por competencias.

Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Eso está centralizado, pero va escalonado, porque nosotros lo ocupamos todos los años, ahora mismo lo estamos discutiendo, discutir el presupuesto para el año siguiente todos los ingresos a nivel central y de nivel central se pasan a los demás estamentos de acuerdo al presupuesto. Nuestras carreras, en general, los de la FACEA, (Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas) son excedentarias, generan muchos más ingresos que se les devuelve a ellos por la asignación presupuestaria, entonces: presentamos un presupuesto, donde están considerados todos los ítems que necesitan algún tipo de recurso y del nivel central, financian, en este caso la universidad desde rectoría, se encarga de negociar con nosotros para determinar cuál es el nivel de satisfacción de las aspiraciones financieras que tenemos para cada año. Y en general, tenemos muy pocas, claro a veces las hay y cuando las hay se busca el modo, claro a pesar de la presupuestación que se hizo, de buscar por la vía de suplementación que se pueda negociar. En este aspecto no tenemos mayores problemas, los problemas están en que lo que se nos asigna muchas veces para operación, falta un poco para la infraestructura, ahí se producen algunas dificultades, pero creo que solventamos bien nuestras necesidades básicas.

¿Existe un documento o sitio en Internet que presente de manera explícita los propósitos de la carrera, incluyendo el perfil de egreso del profesional que se espera formar?

Tenemos nuestra propia malla, aquí hay otro tema, tenemos nosotros nuestro propio sitio, página web de la carrera, además existe una página de la facultad y existe la página de la universidad. El alumno desde el exterior puede ver toda la información de la carrera, donde esta todo lo que se puede requerir para entrar a la universidad. Información diaria, mostrando lo que se va haciendo. Aquí está la página quienes somos, la misión, visión, perfil, profesionales, las mallas, aquí está la nueva malla,

la malla antigua, los puntajes, el histórico, esta toda la información que se pueda requerir y están los contactos, los números de contacto que nos pueden llamar por la información que puedan requerir. De hecho, me llaman, mandan correos de postulantes y yo me encargo de responderlos y ahí está. A su vez, esto está vinculado con la página de la universidad, que es donde está la información general de todas las carreras. Tenemos acá la página de toda la universidad, pero acá están los sitios.

¿Qué estructuras organizativas de participación existe en la carrera para organizar y conducir la toma de decisiones?

El Consejo de Escuela, es el consejo asesor. Yo como Director de Escuela tengo una estructura organizacional. Está basada en la que hizo un jefe de carrera en Valparaíso y un jefe de carrera en Santiago y uno acá. Además existe una serie de encargados de áreas funcionales. De distintas áreas, de coordinación, de investigación, de extensión, tenemos una unidad de extensión y una de acreditación también. Tenemos unidades de atención pedagógica, están las líneas temáticas e institucionales dentro de la carrera y existe además, le decía, el Consejo de Escuela, que es donde confluyen todos los profesores, independiente de los ramos que tengan, confluyen para discutir y revisar temas, porque ese consejo tiene carácter de asesor a la dirección y quien toma generalmente las decisiones es la dirección basado en toda la información que ha recogido y que le permito tomar, esperamos la mejor decisión.

Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto

Este año estamos revisando, nosotros tenemos una postulación de 130 alumnos, o sea, cupos y están postulando concursados, 170. Aproximadamente 60% de primera referencia, Valparaíso es espectacular, la primera preferencia es del 90%. Tenemos 60 alumnos que han postulado a la carrera en primera preferencia en este punto. De Santiago, de 65 cupos que ofrecimos, 44 alumnos postularon en primera preferencia a nuestra carrera. Lo cual nos asegura inmediatamente. Y los alumnos cuentan y la carrera cuenta con la infraestructura para atender las necesidades de nuestros alumnos.

¿Qué cambios se han comprometido en el plan de trabajo derivado del último proceso de autoevaluación?

Claro sí, perfectamente. Como le digo el problema mayor fue el de investigación, la investigación estaba muy débil, muy débil, no habíamos logrado realizar las actividades pendientes y eso nos pasó la cuenta. Y ahora el compromiso fue realizar una serie de actividades para ir generando la investigación institucional, porque la investigación individual la tenemos, que involucre tanto a profesores como alumnos, esa es la idea que haya una integración ahí y eso lo estamos tomando, a partir de esto sacamos la revista que le comentaba recién, con poca colaboración de los profesores, hasta ahora poco, están haciendo algunos trabajos hasta ahora incipientes, pero estamos trabajando con cooperación internacional y estamos ahora recién incorporando trabajo de nuestros profesores. Para eso estamos desarrollando un curso para la próxima semana de habilitación y desarrollo de capacidades para investigar y para publicar, porque los profesores tienen interés pero no saben cómo hacerlo. Ahí se produce un problema porque todos dicen quiero hacerlo, pero nadie me enseña. Y eso es lo que queremos hacer, esa era una deficiencia y la otra que tenemos, que hemos mejorado sustancialmente, era que no contábamos con los espacios adecuados y en el corto tiempo que llevamos hemos generado esos espacios, tenemos espacio para los profesores, cada profesor tiene ya su oficina, hemos movilizado los computadores, la infraestructura y hemos desarrollado el proceso de

renovación curricular y el perfeccionamiento continuo de los docentes que también lo estamos haciendo. Pero son deficiencias uno se acredita con deficiencias, con observaciones, pero tenemos un plan para la acreditación y el gran problema que teníamos realmente era el tema de la investigación, de la universidad completa, no bastaba con hacer docencia, necesitábamos la investigación. Otro problema era que no contábamos con profesores de jornada completa, situación que hemos mejorado actualmente.

¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

Bueno la innovación en si mismo es un cambio fundamental, porque cambia el eje desde la asignatura, centrada en la enseñanza a desarrollar algún tipo de actividad académica distinta, orientada al alumno, centrada en el alumno. Una innovación importante que también obedece a un esquema de toda la universidad es que le damos una atención preferente al primer ingreso, porque no obstante los buenos resultados que tienen los alumnos de postulación hay un problema que traen de base. Asumimos nosotros que ellos deben cumplir y nosotros debemos cumplir con el perfil de egreso, independiente cual sea el perfil de ingreso que tenemos nosotros, o sea para eso estamos, no para quejarnos que el alumno que ingresa no es bueno, sino para decir, no obstante las características negativas o positivas que tenga debemos generar un buen egreso y para eso le damos preferencias a las actividades que tienen a mejorar esa situación de ingreso que permita disminuir la tasas, mejorar la tasa de retención y en eso ha habido un aspecto fundamental y la capacitación de los profesores, porque eso no resulta, si no está asociado a que cambie, el profesor, su actitud frente al alumno y para lo cual hemos mejorado gran parte de nuestra infraestructura, por ejemplo una cosa que tiene una relación indirecta pero que afecta al alumno, que está acotado al área, al campus, de wi-fi, porque en ese tiempo no había y ahora tiene todo este campus wi-fi lo que permite a los alumnos que tengan uso de los computadores, tanto los que están para uso de ellos como personales, ya que el alumno viene con su computador y eso obliga a que el docente cambie su actitud frente al aula, ya que el alumno lo está cuestionando y en línea.

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

Creo que fue importante y es casi fundamental diría yo, porque constituye una instancia de revisión de las capacidades, de las habilidades, de las potencialidades que tiene la carrera y nos obliga a mirarnos críticamente, nosotros lo hacemos, lo que hicimos la autoevaluación de manera muy crítica. No fuimos autocomplacientes, esto no es como la revisión técnica, usted va y compra los neumáticos para presentarse a la revisión técnica y después devuelve los neumáticos, no esto aquí no, quisimos ser altamente autocríticos porque es una carrera muy joven, tiene recién... le digo que partió el 2001, se inició, por lo tanto estamos hablando de 13 años y así y todo quisimos ser autocríticos y plantearnos frente a la acreditación con una visión no complaciente ni autocomplaciente, por lo tanto fue muy importante, que nos permitió mirarnos y que nos miraran y escuchar a los que nos están observando, porque frente al espejo yo soy muy lindo, lo importante es lo que dicen los demás, los que no me ven y los que me están viendo desde otra perspectiva, entonces convocar a los estudiantes, convocar a los profesores, preguntar dónde está la deficiencia de nuestra educación, porque a partir de la acreditación no dejamos eso ahí, sino que lo articulamos permanentemente y eso es una fortaleza que creemos para la próxima acreditación debería impactarnos positivamente. Entonces ha sido buena, independiente que no es la panacea, no es la panacea, es una cuestión que muchas veces tiende a ser

formal que de fondo, pero nosotros la hemos asumido como un cambio que impacte a nuestros alumnos, ese es el centro de nuestra actividad.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

El de acreditación por ejemplo, lo dejamos permanente y todas las actividades que se desarrollaron tratamos de mantenerlas en un nivel, las encuestas por ejemplo, el contacto con los egresados y sobre todo algo que acabo de darles, que es algo muy importante para el sentido de integralidad que debe tener la carrera, tratamos de que esto fuera con carácter inclusivo, que no se diera la separación entre lo que es Santiago y Valparaíso, por ejemplo, porque no son dos carreras distintas, es la misma carrera, dependiente de una misma escuela. Eso es un aspecto muy importante, como que sufría cierta diferencia. En este caso para nosotros Santiago es región, porque estamos acá. Entonces había ciertas dificultades que poco a poco las hemos ido limando con el tiempo, haciendo entender a todos que esto es un todo.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Yo creo que se favoreció en general, porque le permitió tomar conciencia de que el proceso en sí mismo no es malo, que es un instrumento. Que puede utilizarlo bien o utilizarlo mal y que la sociedad nos está cuestionando también, nos está mirando, nos está observando, nos está pidiendo algún tipo de comportamiento y nosotros tenemos que estar viendo y analizando permanentemente si nuestro comportamiento se esta alineando se está pareciendo a aquellas cosas que están sucediendo en el medio que es tan dinámico, que es tan cambiante. Por lo tanto, creo que nos enseñó que debemos estar en constante alerta sobre las situaciones que ocurren en el medio y que esto no se trata de llegar a ser buenos, sino hay que ser mejores y eso debe ser permanente. No nos podemos quedar en la auto-complacencia de que nos ha ido bien hasta ahora, si nos ha ido bien, pero el medio demanda aquello. Se instala una cultura organizacional que nos lleva a mejorar permanentemente sobre el esfuerzo de conjunto entendiéndolo que más que lo individual lo que importa es el conjunto, es que todos estén alineados y que es tan importante la función que hace el auxiliar a la que hace el director, todos contribuyen y hacen de su perspectiva y desde su posición el cumplimiento de los objetivos de la organización, ese es el sentido que nos deja finalmente la acreditación y hoy día todo lo que hacemos, lo hacemos pensando en tratar de dejar evidencia para la acreditación, porque este proceso viene nos guste o no, ya está instalado. Se discute mucho si es buen o no es bueno, y no estar acreditado es una debilidad en el mercado y estar acreditado tal vez no le agrega mucho pero no estarlo es significativo.

Cuestionario para Jefes de Carreras

Institución: Universidad de Valparaíso **Entrevistado:** Iván Cubillos G.

Cargo: Jefe de la Carrera **Fecha:** viernes 17 de enero de 2014

Carrera: Auditoría

¿Cómo se actualiza el perfil de egreso de la carrera?

Nosotros tenemos dos perfiles de egreso para los alumnos, uno de la malla antigua y otro de la malla innovada. No es que la génesis de la malla nueva es de producto de la acreditación, sino que hubo varios factores que orientaron para saber si debíamos innovar en nuestra malla curricular. Uno de esos factores fue la acreditación anterior, pero también fueron reuniones que tuvimos con empresas que nos dan ciertas... no falencias, pero sí que hay que potenciar más al alumno en ciertas áreas, ex alumnos también. Entonces tuvimos varios inputs, varias entradas que nos fueron diciendo: "oye sí, tenemos que innovar" y por otro lado venía el nuevo modelo educativo de la universidad de Valparaíso, orientado por competencias. Entonces todo eso, esas variables, factores influyeron en que reformuláramos o innováramos, mejor dicho, nuestra malla.

¿La carrera cuenta con un mecanismo de seguimiento y apoyo que faciliten el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Cuál?

Esta malla se innovó a partir del año pasado, 2013. Por lo tanto aún no tenemos datos duros, pero si hemos tenido seguimientos semestrales, por ejemplo para ir viendo, uno de los factores que interesa mucho para medir la calidad que es la tasa de aprobación, que obviamente no es comparable un semestre con otro porque se modificaron un poco los contenidos y las asignaturas, pero si han disminuido las tasas de reprobación, más o menos hemos aumentado como el 10 puntos la tasa de aprobación, un 70-80%

¿Existen instancias para conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida? ¿Cuáles?

Sí, tenemos al menos una vez al año una reunión con ex alumnos, con empleadores y con los alumnos de las carreras, donde vamos a través de esas carreras interactuando para saber cuáles son realmente los requerimientos, lo que observan ellos, los ex alumnos, los empleadores para ir nosotros mejorando los contenidos de nuestra malla curricular. Esa es una de las instancias que es están por uno de los lados estratégicos de la universidad, la facultad y la escuela que son los vínculos.

Existen actividades de actualización y formación continua para los egresados? ¿Cuáles?

Por otro lado también, nosotros tenemos diplomados en este momento funcionando, uno en gestión financiera y otro en CRS. Ambos que están en proyecto de salir este año, el otro semestre y un magister

que estamos desarrollando también para lanzarlo a fines de este año o a principios del 2015. Todo por el tema de la actualización.

Existen las estructuras organizativas que aseguren que los docentes de la carrera se vinculen con el medio profesional y disciplinar. ¿Cuáles?

Porque tenemos varias instancias, una está la de los empleadores que hablan y eso se recoge en los Consejos de Profesores, otra es la recoqida de información por parte de los ex alumnos, por otro lado también la carrera en sí tiene profesores que hemos tenido experiencias profesionales laboral y también docente. Casi todos los profesores de cursos superiores tienen su... trabajan en empresas y tienen sus empresas. Saben lo que está en el campo laboral. En mi caso particular yo me incorporé, llevo 18 años haciendo clases, pero hasta el año 2000, que tenía la jornada parcial de 6 horas, porque trabajé siempre en empresas, cargo gerencial, pero a partir del 2010 tengo jornada completa, pero mantengo siempre el vínculo empresas y por otro lado la escuela tiene un centro de gestión empresarial en la cual yo coordino ese centro y hacemos asesorías a empresas.

¿Existen en la carrera políticas de investigación que apoyan el desarrollo de ésta? ¿Cuáles?

De la Universidad, de la Facultad y de la Escuela. Entonces en investigación, hay un profesor que tiene jornada completa y tiene a cargo ese centro, donde participan doctores y también participan alumnos, tenemos una revista de hecho, una revista que sale anualmente. Es una revista de investigación, es un trabajo que se hace con alumnos y los profesores. El primer número salió el año 2012.

¿Qué mecanismos de comunicación y sistemas de información existen para la coordinación de los distintos actores vinculados a la carrera?

Bueno intermedio de la Escuela, se encuentra el Centro de Alumnos. Entre alumnos existe el Consejo Académico Estudiantil, estas son instancias que están a nivel de la universidad y que todas las carreras y escuelas tienen ese consejo, donde participan profesores y alumnos. Alumnos que están cursando la malla nueva y ahí se evalúan todas las inquietudes respecto de alumnos y profesores, respecto al tema académico. Por otro lado el Secretario Académico, en el caso también mío, como Jefe de Carrera tenemos directa relación con los alumnos, respecto a situaciones a mejorar y el centro de alumnos tiene en su directiva una persona que está encargada de los asuntos académicos y esa persona con el presidente del centro de alumnos interactúan con el Director o el Jefe de Carrera. Respecto a las relaciones también están los Consejos de Escuela, que es una actividad triestamental, es decir alumnos, académicos y funcionarios

¿Es suficiente la dotación de personal académico, administrativo y auxiliar para responder a las necesidades del plan y los programas de estudio?

En estos momentos sí, porque hay una dotación estratégica, está establecido a nivel de universidad y nosotros tenemos jornada equivalente, jornada promedio de 33 alumnos. Estaríamos dentro de los estándares que se exigen a nivel internacional.

¿Qué procedimientos existen para evaluar el desempeño profesional de los docentes?

Se hace una evaluación de desempeño que está incorporada a nivel de universidad, donde se evalúan varias dimensiones una es el desarrollo académico, otra es cuando se participa como profesor guía en las tesis de los alumnos, lo otro es la evaluación que hacen los alumnos respecto a los docentes, que también se toma en consideración. Eso en el tema de la academia.

Después se evalúan otros aspectos, como cargos directivos, otro es el tema administrativo, el proyecto que también recién están los profesores que los cumplen. Todo eso está establecido, entonces dentro de la escuela hay diferentes instancias que van entregando información para poder después arrojarla en la evaluación. Eso me llega a mí, yo lo proceso acá y después se analiza y se entrega para que sea confeccionada en formularios, los profesores las firman. Eso conlleva a que por ejemplo un profesor que quiera hacer un magister o doctorado, debe tener calificación 3 para poder hacerlo, el tiene requisito para optar al doctorado

¿Existen mecanismos o instancias para apoyar el perfeccionamiento de los académicos?

Si, a nivel central. Especialmente magister y doctorado. Es una política a nivel institucional.

¿Cuáles son los mecanismos que existen para la selección y contratación de académicos y personal técnico que trabaja en la carrera?

Primero hay que evaluar si está dentro de lo que exige la formación estratégica, también hay que ver si ese profesor cumple con requisitos que exige la escuela, por ejemplo para ser profesor acá un profesor tiene que ser, depende de la cantidad de alumnos, si entras como profesor asistente no, pero como profesor auxiliar debe tener magister y cierto tiempo de experiencia laboral. Esa contratación es a nivel de la carrera, se contrata aquí. Generalmente puede haber concursos pero no es obligatorio, es obligatorio para jornada completa, pero nosotros tenemos profesores jornadas parciales.

¿Existen estructuras organizativas para generar la participación de académicos en temas y materias relacionadas con el desarrollo de la carrera?

A través del Consejo de Escuela, que es citado por el director y participan el centro de alumnos, representante de funcionarios y los profesores.

¿Existen mecanismos que permitan comprobar el logro de los objetivos planteados en el plan de estudio? ¿Cuáles?

A través de las líneas de conocimiento, se reúnen el coordinador de cada línea y los profesores de esa línea, deben reunirse al menos dos veces por semestre. Hay un descriptor de cargo y tiene claro lo que tiene que hacer el coordinador y las líneas de conocimiento. Analizan los contenidos si son transversales lo van viendo ellos, en eso trabajan.

¿Existen mecanismos eficaces para identificar y satisfacer las necesidades de reposición, mantenimiento y actualización de las instalaciones, equipos y recursos para la enseñanza?

Bueno en lo que es la parte operacional a través del presupuesto de cada año a través de la presentación de recursos al Decano y si no al nivel de Rectoría del punto de vista estratégico, renovación de salas, implementación de laboratorios, cosas así. Si generamos recursos propios están de nuestra pertenencia, pero también hay que pedir el permiso necesario.

Existe un adecuado equilibrio entre el número de alumnos que ingresan a cada curso y los recursos del programa, considerando académicos, equipamiento y su presupuesto

La dotación estratégica, que ahí es donde hacemos la relación y está bien aplanada para los profesores.

¿Qué cambios o innovaciones curriculares se han producido en la carrera de como resultado del último proceso de acreditación?

Antes fue el 2010 y ahora estamos en el 2013 con otro proceso, a la espera de que nos den la cantidad de años. Surgió un plan de mejora y estratégico. Para la acreditación actual nos comprometimos con innovar la malla curricular, generar vínculos con universidades extranjeras y generar vínculos con empresas y un centro de gestión empresarial, pero también incluye el perfeccionamiento docente.

Principalmente fue el tema de la malla, la revista y asesorar empresas, lo más relevante y perfeccionar a los docentes que ha sido fuerte los últimos dos años.

¿Qué importancia asignan los directivos de la carrera al proceso de acreditación que desarrolla la CNA?

Como Escuela, lo encontramos bien positivo porque tiene ciertos criterios que nos permite ir mejorando, que es lo que se busca, ir mejorando y acercándonos a la educación de excelencia. Que por lo menos, así lo vemos. Donde se van generando a través de estos criterios cierta uniformidad y una ocasión para mejorar, así lo veo. O sea, no lo hemos visto como algo negativo, al contrario, lo hemos visto como algo positivo que nos permite crecer.

¿Se han creado organismos de carácter permanente para el control y desarrollo de la calidad de los procesos se han creado en la carrera?

Si, tenemos por ejemplo el Comité de Autoevaluación, tenemos la Unidad de Gestión Pedagógica y Curricular, esto ha sido fundamental para el desarrollo. Está el tema de seguimiento de prácticas de intervención, cuanto se demoran los alumnos, es decir llevar un registro, con el fin de gestionar mejor las prácticas.

¿De qué manera se ha favorecido la carrera con su participación en los procesos de acreditación?

Bueno todo lo que le comentaba antes, igualmente en la gestión, destacando aspectos relevantes y eso y mejorando infraestructura, comunicación a tener una mejor relación, mejorar los canales de comunicación con empleadores y ex alumnos, de vincularse mejor que nos lleva al desarrollo. Estrechando brechas entre mundo empresarial y académico. Entregando alumnos útiles como

herramientas futuras y es muy importante para las empresas o instituciones estar bajo estándares de calidad que nos permiten el mejoramiento continuo y eso es la clave de eso, lo importante de estar ahí el mejoramiento, especialmente en educación.