



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La acreditación institucional de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile:

### La visión de los integrantes de la comunidad educativa en los Centros de Formación Técnica acreditados

Nicole Stier Piera

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

La acreditación institucional de la  
Educación Superior Técnico Profesional en  
Chile:

La visión de los integrantes de la comunidad educativa en los  
Centros de Formación Técnica acreditados

Nicole Stier Piera

2024



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



# La acreditación institucional de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile:

La visión de los integrantes de la comunidad educativa en los  
Centros de Formación Técnica acreditados

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la  
Universidad de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctoranda: Nicole Stier Piera

Directora: Dra. Núria Lorenzo Ramírez

Tutora: Dra. Núria Lorenzo Ramírez

Facultad de educación



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Nicole Stier Piera

*A las personas que me han acompañado en la vida: pasadas y presentes.  
Todos, a su manera, han influido en este camino*



## **Agradecimientos**

Este proceso de investigación ha surgido como un proyecto, no solo profesional, sino también de vida, lo que me ha llevado a involucrarme con todo mi ser. Por ello, quiero agradecer a cada una de las personas que me acompañaron en los momentos de luz, pero sobre todo en los muchos momentos sinuosos que se han presentado.

En primer lugar, quiero agradecer a los participantes de este estudio: directivos y docentes. Sin su valiosa percepción, desinteresada y altruista, esto no habría podido realizarse. Su experiencia es tan valiosa que no hay forma de poder cuantificarla. Gracias a ustedes, espero que los diferentes sistemas de acreditación mejoren y se contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, con menos brechas y mayores posibilidades.

En segundo lugar, quiero agradecer a mi tutora y directora de tesis, Nuria Lorenzo Ramírez. Sin tu apoyo, esto no habría iniciado. Gracias por todo el tiempo invertido, no solo desde tu valiosa experiencia profesional, sino también desde tu forma de ser y ver el mundo. Lograste guiarme de una manera muy valiosa por la senda del cuestionamiento y el crecimiento constante. Gracias por creer en mí, por arriesgarte y por enseñarme

En tercer lugar, quiero agradecer a mi familia. Incluso en la distancia, me han acompañado de una manera inigualable. A Cecy, por estar en cada paso de mi vida desde que tengo memoria. A mi tata, por estar para mí cuando incluso yo no he podido estarlo. A mi Abu, por ser una fuente inagotable de inspiración. A mis padres, por enseñarme la vida desde los inicios. A mis primos, que me enseñan el amor desinteresado cada día. Todos ustedes me inspiran a ser una mejor persona diariamente y a creer que todo es posible.

En cuarto lugar, quiero agradecer a mis amigos, que son mi familia. A los de siempre: Karen, por estar cada día, por las conversaciones interminables, por el apoyo constante y por darme a mis sobrinos; a Fernando, por enseñarme que el amor es capaz de trascender todo. A los más recientes que me acompañaron en la vertiginosa vida del emigrante: Keko; mi amigo del corazón, Floppy, Cami, Kelly y Sole; las cuatro me han orientado enormemente. Gracias por entregarme vuestras experiencias, por el tiempo que me han dedicado, por darme una mano cuando lo necesitaba y por encender la luz cuando todo se veía oscuro. A Chardy, por inspirarme a ser una excelente profesora y una mujer fuerte, eres una de las personas más maravillosas que me entregó este proceso. A Nibaldo y Alfredo, que me han guiado profesionalmente, gracias por leerme, por contenerme y por

enseñarme día a día el mundo de la educación. Sin vuestra pasión por la excelencia, no sería la profesional que soy hoy en día. A Juanjo, por siempre confiar en mí, superaste los límites y me acompañaste, realmente, sin ti esto no habría podido lograrlo: cambiaste mi vida. A todo mi grupo extendido de amigos, gracias a ustedes mi mundo es más alegre, apasionante y reconfortante.

En quinto lugar, quiero agradecer a mi comunidad religiosa, Jabad Lubavitch Barcelona. Me han apoyado incondicionalmente, siempre con los brazos abiertos. Gracias por el hermoso trabajo que hacen, con el amor de ustedes me he sentido en casa. Gracias por guiarme y acompañarme en mi crecimiento espiritual y personal. A Mushky, David y Nejama.

En sexto lugar, quiero agradecer a todos los contribuyentes chilenos y extranjeros. Gracias a ustedes, mediante el programa de Becas Chile en conjunto con ANID, por financiar todos mis estudios de postgrado. La formación de capital humano avanzado hace la diferencia en un país. Espero contribuir al bienestar nacional.

Finalmente, quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado. Este no es solo un camino de sabiduría académica, sino que de crecimiento integral. A veces muy complejo, a veces no como me habría gustado, a veces no comprendiendo el porqué de las situaciones de la vida. Pese a ello, cada una de estas personas ha contribuido al desarrollo y me ha llevado hasta el punto en el que me encuentro. Gracias por vuestra acción u omisión. Lamento si en algún momento he errado o he hecho daño innecesariamente.

## Resumen

La educación terciaria en Chile incluye el subsistema de Educación Superior Técnico Profesional (ESTP), impartido por los Centros de Formación Técnica (CFT). Estas instituciones participan en procesos de aseguramiento de la calidad, siendo fundamental la acreditación institucional regulada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La acreditación, que contiene aspectos voluntarios y obligatorios, influye en el acceso a beneficios gubernamentales para los estudiantes y puede llevar al cierre de instituciones en caso de resultados negativos.

Esta investigación analiza la pertinencia, adecuación y valoración del sistema de acreditación para los CFT, identificando indicadores clave de instituciones con alta acreditación y recopilando las percepciones de docentes y directivos. Utiliza una metodología mixta (Dexplis) con análisis de informes de acreditación hasta diciembre de 2021, cuestionarios a 260 docentes y entrevistas a cinco directivos, integrando el análisis cuantitativo y cualitativo, en un diseño anidado, para lo cual se crearon los instrumentos en virtud de los resultados del instrumento anterior. El análisis documental identificó 124 variables clave y determinó su cumplimiento según nivel de acreditación, experiencia y tamaño institucional, validado por expertos. El cuestionario docente permitió identificar la percepción del sistema, en conjunto con las entrevistas a directivos en las que se detectaron 350 códigos diferentes.

Los resultados muestran la necesidad de ajustar los indicadores de calidad para el subsistema técnico, requiriendo más dinamismo y operatividad. Además, se encontró que el sistema evaluativo chileno para CFT se corresponde con el sistema de evaluación al logro de los objetivos (Rodríguez, 2013a; Gola, 2004; Harvey y Green, 1993), mayoritariamente. Se encontró coherencia entre el grado de cumplimiento de las variables y los años de acreditación, pero se detectaron aspectos mejorables, como el enfoque excesivo en la gestión en detrimento de los aspectos académicos, según las percepciones de docentes y directivos. Se recomienda revisar y actualizar los indicadores de calidad para mejorar la sostenibilidad de las mejoras a largo plazo.

**Palabras clave:** Educación vocacional, Acreditación (instituciones), Normas nacionales, Aseguramiento de la calidad, Centros de Formación Técnica

## **Abstract**

Tertiary education in Chile includes the *Vocational Education and Training* (VET), subsystem provided by Technical Training Centers. These institutions participate in quality assurance processes, with institutional accreditation regulated by the National Accreditation Commission being fundamental. Accreditation, which contains optional and mandatory requirements, influences access to government benefits for students and can lead to the closing of institutions in case of negative results.

This research analyzes the relevance, adequacy, and evaluation of the accreditation system for Technical Training Centers, identifying key performance indicators of highly accredited institutions and collecting the perceptions of teachers and faculty members. It uses a mixed methodology (dexplis) with analysis of accreditation reports until December 2021, questionnaires to 260 teachers, and interviews with five faculty members, integrating quantitative and qualitative analysis in a nested design. The instruments were created based on the results of the previous instrument. The documentary analysis identified 124 key variables and determined their compliance according to the level of the accreditation, experience, and institutional size, validated by experts. The teacher questionnaire identified the perception of the system, along with the interviews with faculty members, which detected 350 different codes.

The results show the need to adjust the quality indicators for the technical subsystem, requiring more dynamism and operability. Additionally, it was found that the Chilean evaluation system for Technical Training Centers mostly correspond to the goal achievement evaluation system (Rodríguez, 2013a; Gola, 2004; Harvey and Green, 1993). Coherence was found between the degree of compliance with the variables and the years of accreditation, but aspects requiring improvement were detected, such as the excessive focus on management over academic aspects, according to the perceptions of teachers and faculty members. It is recommended to review and update the quality indicators to improve the sustainability of long-term improvements.

**Keywords:** Vocational education, accreditation (Institutions), National Standards, Quality Assurance, Two Year Colleges

## Resum

L'educació terciària a Xile inclou el subsistema d'Educació Superior Tècnic Professional (ESTP), impartit pels Centres de Formació Tècnica (CFT). Aquestes institucions participen en processos d'assegurament de la qualitat, essent fonamental l'acreditació institucional regulada per la Comissió Nacional d'Acreditació (CNA). L'acreditació, que conté aspectes voluntaris i obligatoris, influeix en l'accés a beneficis governamentals per als estudiants i pot portar al tancament d'institucions en cas de resultats negatius.

Aquesta investigació analitza la rellevància, l'adequació i la valoració del sistema d'acreditació per als CFT, identificant indicadors clau d'institucions amb alta acreditació i recopilant les percepcions de docents i directives. Utilitza una metodologia mixta (Dexplis) amb anàlisi d'informes d'acreditació fins a desembre de 2021, qüestionaris a 260 docents i entrevistes a cinc directius, integrant l'anàlisi quantitativa i qualitativa en un disseny niat. Els instruments es van crear a partir dels resultats de l'instrument anterior. L'anàlisi documental va identificar 124 variables clau i va determinar el seu compliment segons el nivell d'acreditació, experiència i mida institucional, validat per experts. El qüestionari docent va permetre identificar la percepció del sistema, juntament amb les entrevistes a directius, on es van detectar 350 codis diferents.

Els resultats mostren la necessitat d'ajustar els indicadors de qualitat per al subsistema tècnic, requerint més dinamisme i operativitat. A més, es va trobar que el sistema avaluatiu xilè per als CFT es correspon majoritàriament amb el sistema d'avaluació per assoliment d'objectius (Rodríguez, 2013a; Gola, 2004; Harvey i Green, 1993). Es va trobar coherència entre el grau de compliment de les variables i els anys d'acreditació, però es van detectar aspectes millorables, com l'excés d'enfocament en la gestió en detriment dels aspectes acadèmics, segons les percepcions de docents i directius. Es recomana revisar i actualitzar els indicadors de qualitat per millorar la sostenibilitat de les millores a llarg termini.

**Paraules clau:** Educació vocacional, Acreditació (institucions), Normes nacionals, Assegurament de la qualitat, Centre de Formació Professional



# Índice

Acrónimos y abreviaturas	1
--------------------------	---

## PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

### CAPÍTULO I: Marco introductorio, antecedentes y propósitos

1.1 Introducción	10
1.2 Problema de investigación y preguntas	13
1.3 Limitaciones del contexto	15
1.4 Objetivos de la investigación	16
1.4.1 Objetivos generales	16
1.4.2 Objetivos específicos	17
1.5 Aspectos formales previos a la lectura	17

## SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

### CAPÍTULO II: La Educación Superior Técnico Profesional

2.1 Introducción	22
2.2 La educación técnica	23
2.3 Articulación educativa	24
2.4 Marcos de cualificaciones y sistemas de cualificaciones profesionales	27
2.5 Educación basada en competencias	30
2.6 Reconocimiento de aprendizajes previos	33
2.7 Deserción académica, retención e involucramiento	38
2.8 El sistema de educación superior técnico profesional en Chile	45
2.8.1 Instituciones de educación superior técnico profesional	47
2.8.2 Admisión	49
2.8.3 Estructura y títulos	50
2.8.4 Docencia	51
2.8.5 Caracterización de los estudiantes en educación superior técnico	52
2.9 El sistema de educación superior técnico profesional en España	53
2.10 El sistema de educación superior técnico profesional en Países Bajos	57
2.11 El sistema de educación superior técnico profesional en Australia	58
2.12 Gasto nacional en la educación superior técnico profesional	60
2.13 La valoración social de la educación superior técnico profesional	61
2.14 Reflexiones finales del capítulo	62

### CAPÍTULO III: Calidad educativa

3.1 Introducción	66
3.2 Aproximación conceptual	67
3.3 La calidad educativa desde los enfoques evaluativos	70

3.3.1 La calidad como excelencia	70
3.3.2 La calidad como cero errores	71
3.3.3 La calidad como el logro de objetivos	72
3.3.4 La calidad como pertinente al mercado laboral	73
3.3.5 El enfoque evaluativo de la calidad en los centros de formación técnica	74
3.4 Modelos de aseguramiento de la calidad o Modelos de garantía de la calidad	75
3.4.1 Modelo TQM, calidad total o ciclo Deming	76
3.4.2 Normas organización internacional para la estandarización 9001	78
3.4.3 Modelo european foundation for quality management	81
3.4.4 Círculos de calidad	84
3.4.5 Norma chilena de calidad 2728:2015	84
3.5 Evaluación de la calidad institucional	85
3.5.1 La relación de la calidad y la equidad en una institución	87
3.5.2 Problemas contextuales al evaluar una institución	89
3.5.3 Tendencias internacionales para la evaluación de calidad	91
3.5.3.1 La evaluación de la calidad en Europa	92
3.5.3.2 La evaluación de la calidad en Estados Unidos	95
3.5.3.3 La evaluación de la calidad en América Latina	97
3.6 Redes de aseguramiento de la calidad	98
3.6.1 Red Iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la educación superior	99
3.6.2 Red internacional de agencias de garantía de calidad en la educación superior	100
3.7 Reflexiones finales del capítulo	101

## **CAPÍTULO IV: Los sistemas de acreditación**

4.1 Introducción	104
4.2 Garantía de la calidad	105
4.3 Acreditación por subsistema de educación superior	106
4.4 Finalidades de la acreditación	108
4.5 Acreditación institucional	110
4.5.1 Obligatoriedad versus voluntariedad	110
4.5.2 Dimensiones y estándares comparados	112
4.6 Pertinencia y adecuación de la evaluación	119
4.7 El sistema de acreditación institucional en Chile para los CFT	120
4.7.1 Comisión nacional de acreditación	120
4.7.2 Proceso de evaluación	121
4.7.2.1 Interno	122
4.7.2.2 Externo	123
4.7.2.3 Pares evaluadores	124
4.7.2.4 Juicio final	126
4.8 Aranceles de evaluación	127
4.9 Crítica a las acreditaciones como garante de la calidad	128

4.10 Reflexiones finales del capítulo	129
---------------------------------------	-----

## **TERCERA PARTE: MARCO METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO V: Metodología de la investigación**

5.1 Enfoque metodológico	133
5.2 Justificación	133
5.3 Fases de la investigación	134
5.4 Relación entre objetivos, TOI y fases de la investigación	135
5.5 Contexto, población y muestra de la investigación	136
5.5.1 Contexto de estudio	136
5.5.2 La muestra	138
5.5.3 Criterios de inclusión y exclusión	138
5.5.4 Tamaño muestral	139
5.6 Pasos previos para identificación de variables e invitaciones de participación	141
5.6.1 Proceso de recopilación documental para identificación de variables	142
5.6.2 Proceso de invitación a la investigación para docentes y directivos	142
5.7 Instrumentos de obtención de información	142
5.7.1 Informes de acreditación institucional	143
5.7.1.1 Validación de variables	143
5.7.2 Cuestionario	146
5.7.2.1 Diseño	147
5.7.2.2 Validez de forma y contenido	148
5.7.2.3 Evaluación de la fiabilidad	149
5.7.2.4. Aplicación	151
5.7.3 Entrevistas semiestructuradas	151
5.7.3.1 Diseño	151
5.7.3.2 Validez de contenido	152
5.7.3.3 Aplicación	153
5.8 Análisis de datos	154
5.8.1 Análisis documental	154
5.8.2 Análisis cuestionario docente	156
5.8.3 Análisis de entrevistas a directivos	157
5.9 Consideraciones éticas y legales para la Universidad de Barcelona	157
5.9.1 Ética de la investigación humana	158
5.9.2 Dilemas Éticos	158

## **CUARTA PARTE: RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES**

### **CAPÍTULO VI: Resultados, análisis y conclusiones**

6.1 Aclaraciones	165
6.2 Evaluación efectiva y precisa	165
6.2.1 Criterios específicos, claros y medibles	166

6.2.2 Metodologías de recolección de datos claros y específicos	173
6.2.3 Misión institucional	178
6.2.4 Personal docente	183
6.2.5 Programas académicos	192
6.2.6 Infraestructura	199
6.2.7 Gestión institucional	204
6.3 Evaluación rigurosa y objetiva	214
6.3.1 Basado en datos y evidencias	214
6.3.2 Evaluadores calificados	226
6.3.3 Retroalimentaciones constructivas	235
6.4 Evaluación flexible y adaptable	239
6.4.1 Enfoque en resultados y objetivos	239
6.4.2 Reconocimiento a la diversidad institucional	245
6.4.3 Valoración a las tecnologías y metodologías emergentes	250
6.4.4 Aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua	256
6.4.5 Evaluación del impacto social y comunitario	262
6.5 Evaluación participativa	271
6.5.1 Participación de los diferentes actores involucrados	272
6.5.2 Transparencia y comunicación abierta de los beneficios y objetivos de la acreditación	280
6.5.3 Recopilación de comentarios y retroalimentaciones	285
6.5.4 Rendición de cuentas	293
6.5.5 Desarrollo de alianzas	300

## **CAPÍTULO VII: Discusión, conclusiones y proyecciones**

7.1 Discusión	306
7.1.1 Análisis de la pertinencia	306
7.1.2 Análisis de la adecuación	311
7.2 Conclusiones	312
7.3 Limitaciones y proyecciones de la investigación	323

<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>329</b>
-----------------------------------	------------

## Contenido de anexos

<b>Anexo 1</b>	Planilla de todos los CFT en Chile caracterizados con: Proceso de CFT, estado de acreditación (vigencia y años), cantidad de estudiantes 2021, ubicación geográfica y docentes por horarios y JEC. Planilla de universo
<b>Anexo 2</b>	Medio de recolección de información
<b>Anexo 3</b>	Solicitud de informes de pares evaluadores e informes internos de acreditación
<b>Anexo 4</b>	Modelo de invitación a participar como institución
<b>Anexo 5</b>	Modelo carta de agradecimiento por facilitar información confidencial
<b>Anexo 6</b>	Tabla de áreas, dimensiones, criterios y aspectos a considerar en las evaluaciones internas de acreditación institucional
<b>Anexo 7</b>	Evidencias comunicaciones personales y planillas de validación
<b>Anexo 8</b>	Matriz de validación de variables
<b>Anexo 9</b>	Cuestionario para docentes
<b>Anexo 10</b>	Infografías usadas en el cuestionario docente
<b>Anexo 11</b>	Comunicaciones personales enviadas para validación del cuestionario docente
<b>Anexo 12</b>	Matriz de evaluación jueces para la validación del cuestionario docente
<b>Anexo13</b>	Características de las personas participantes en la Prueba piloto del cuestionario
<b>Anexo 14</b>	Guía de preguntas para entrevista semiestructurada
<b>Anexo 15</b>	Invitaciones con temáticas a los directivos institucionales
<b>Anexo16</b>	Formato de consentimiento informado
<b>Anexo 17</b>	Transcripciones de entrevistas a directivos
<b>Anexo 18</b>	Variables encontradas en los informes de acreditación y metacategorías
<b>Anexo19</b>	Códigos, grupos de códigos y redes del análisis de entrevistas a directivos con el programa Atlas.Ti
<b>Anexo 20</b>	Autorización Comité de Bioética UB
<b>Anexo 21</b>	Autorización de uso de bases de datos del SIES

## Índice de tablas

TABLA 1. Niveles de clasificación normalizada para la educación 2011	11
TABLA 2. Diferencia entre marco de cualificaciones y sistema de cualificaciones	27
TABLA 3. Sistema de reconocimiento de aprendizajes previos	35
TABLA 4. Porcentaje de retención y deserción de 1er año, 2015- 2022 en CFT	40
TABLA 5. Sistema de medición de deserción educativa y políticas públicas	42
TABLA 6. Estructura del sistema educativo chileno y sus titulaciones	51
TABLA 7. Inversión en porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en educación (2020)	61
TABLA 8. Panorama de licenciamiento en países de América Latina	98
TABLA 9. Dimensiones de diferentes sistemas de acreditación institucional	113
TABLA 10. Estándares de diferentes sistemas de acreditación institucional	115
TABLA 11. Buenas prácticas de acreditación en América Latina	118
TABLA 12. Precio del proceso de acreditación por tipo de institución en Chile.	127
TABLA 13. Relación entre objetivos de la investigación, TOI y fases de la investigación	136
TABLA 14. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra	139
TABLA 15. Muestra institucional	140
TABLA 16. Características de los participantes de la entrevista semiestructurada	141
TABLA 17. Criterios de inclusión y exclusión en el juicio experto de variables	144
TABLA 18. Jueces evaluadores de las variables en los informes de acreditación	144
TABLA 19. Resultados del CVR' de las variables en los informes de acreditación	146
TABLA 20. Criterios de inclusión y exclusión de los expertos para cuestionario docente	148
TABLA 21. Jueces evaluadores del cuestionario para docentes	148
TABLA 22. Porcentaje de grado de acuerdo entre jueces para validez del cuestionario	149
TABLA 23. Estadísticas de fiabilidad cuestionario docente	150
TABLA 24. Resumen del procesamiento de casos del cuestionario docente	150
TABLA 25. Criterios de inclusión y exclusión de las entrevistas semiestructuradas	153
TABLA 26. Codificación de variables de los informes de acreditación institucional	155
TABLA 27. Metacategorías, variables, significado y relación al objetivo de investigación	156
TABLA 28. Resultados de criterios específicos, claros y medibles según los años	166
TABLA 29. Resultados de criterios específicos, claros y medibles según la experiencia	167
TABLA 30. Resultados en porcentaje de criterios específicos, claros y medibles según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)	167
TABLA 31. Métricas docentes sobre criterios específicos, claros y medibles	169
TABLA 32. Resultados sobre metodologías de recolección de datos según los años	174

<b>TABLA 33.</b> <i>Resultados sobre metodologías de recolección de datos según la experiencia</i>	174
<b>TABLA 34.</b> <i>Resultados sobre metodologías de recolección de datos según el tamaño</i>	174
<b>TABLA 35.</b> <i>Resultados sobre la misión institucional según los años de acreditación</i>	178
<b>TABLA 36.</b> <i>Resultados sobre la misión institucional según la experiencia institucional</i>	179
<b>TABLA 37.</b> <i>Resultados sobre la misión institucional según el tamaño institucional</i>	179
<b>TABLA 38.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes sobre la misión institucional</i>	180
<b>TABLA 39.</b> <i>Resultados respecto al personal docente según los años de acreditación</i>	183
<b>TABLA 40.</b> <i>Resultados respecto al personal docente según la experiencia institucional</i>	184
<b>TABLA 41.</b> <i>Resultados respecto al personal docente según el tamaño institucional</i>	184
<b>TABLA 42.</b> <i>Métricas docentes de calidad, estabilidad y formación continua</i>	186
<b>TABLA 43.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes de calificación y dotación docente</i>	187
<b>TABLA 44.</b> <i>Resultados respecto a los programas académicos según los años de acreditación</i>	192
<b>TABLA 45.</b> <i>Resultados respecto a los programas académicos según la experiencia</i>	193
<b>TABLA 46.</b> <i>Resultados respecto a los programas académicos según el tamaño</i>	193
<b>TABLA 47.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes sobre los programas académicos</i>	196
<b>TABLA 48.</b> <i>Resultados respecto a la infraestructura según los años de acreditación</i>	200
<b>TABLA 49.</b> <i>Resultados respecto a la infraestructura según la experiencia institucional</i>	200
<b>TABLA 50.</b> <i>Resultados respecto a la infraestructura según el tamaño institucional</i>	200
<b>TABLA 51.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes sobre la infraestructura</i>	202
<b>TABLA 52.</b> <i>Resultados respecto a la gestión según los años de acreditación</i>	205
<b>TABLA 53.</b> <i>Resultados respecto a la gestión institucional según la experiencia</i>	205
<b>TABLA 54.</b> <i>Resultados respecto a la gestión institucional según el tamaño institucional</i>	205
<b>TABLA 55.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes sobre los programas académicos</i>	209
<b>TABLA 56.</b> <i>Resultados respecto a los datos según los años de acreditación</i>	215
<b>TABLA 57.</b> <i>Resultados respecto los datos según la experiencia institucional</i>	215
<b>TABLA 58.</b> <i>Resultados respecto los datos y evidencias según el tamaño institucional</i>	215
<b>TABLA 59.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes sobre datos y evidencias</i>	218
<b>TABLA 60.</b> <i>Métricas de las respuestas docentes sobre datos y evidencias</i>	221
<b>TABLA 61.</b> <i>Resultados respecto resultados y objetivos según los años de acreditación</i>	240
<b>TABLA 62.</b> <i>Resultados respecto a resultados y objetivos según la experiencia</i>	240
<b>TABLA 63.</b> <i>Resultados respecto a resultados y objetivos según el tamaño</i>	240
<b>TABLA 64.</b> <i>Métricas docentes sobre enfoque en resultados y objetivos</i>	243
<b>TABLA 65.</b> <i>Resultados respecto tecnologías y metodologías emergentes según los años de acreditación</i>	250

<b>TABLA 66.</b> <i>Resultados respecto a tecnologías y metodologías emergentes según la experiencia institucional</i>	251
<b>TABLA 67.</b> <i>Resultados respecto a tecnologías y metodologías emergentes según el tamaño</i>	251
<b>TABLA 68.</b> <i>Métricas docentes sobre valoración a las tecnologías y metodologías emergentes</i>	253
<b>TABLA 69.</b> <i>Métricas docentes sobre aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua</i>	258
<b>TABLA 70.</b> <i>Resultados respecto al impacto social según los años de acreditación</i>	262
<b>TABLA 71.</b> <i>Resultados respecto al impacto social según la experiencia institucional</i>	263
<b>TABLA 72.</b> <i>Resultados respecto al impacto social según el tamaño institucional</i>	263
<b>TABLA 73.</b> <i>Métricas docentes sobre evaluación del impacto social y comunitario</i>	266
<b>TABLA 74.</b> <i>Resultados respecto a la participación según los años</i>	272
<b>TABLA 75.</b> <i>Resultados respecto a la participación según la experiencia institucional</i>	272
<b>TABLA 76.</b> <i>Resultados respecto a la participación según el tamaño institucional</i>	273
<b>TABLA 77.</b> <i>Agrupaciones de participación docente en la acreditación institucional</i>	275
<b>TABLA 78.</b> <i>Resultados respecto a la recopilación de comentarios según los años de acreditación</i>	286
<b>TABLA 79.</b> <i>Resultados respecto a la recopilación de comentarios según la experiencia</i>	286
<b>TABLA 80.</b> <i>Resultados respecto a la recopilación de comentarios según el tamaño</i>	286
<b>TABLA 81.</b> <i>Métricas docentes sobre evaluación del impacto social y comunitario</i>	289
<b>TABLA 82.</b> <i>Resultados respecto a la rendición de cuentas según los años</i>	293
<b>TABLA 83.</b> <i>Resultados respecto a la rendición de cuentas según la experiencia</i>	294
<b>TABLA 84.</b> <i>Resultados respecto a la rendición de cuentas según el tamaño</i>	294
<b>TABLA 85.</b> <i>Métricas respuestas docentes sobre la rendición de cuentas</i>	298
<b>TABLA 86.</b> <i>Resultados respecto al desarrollo de alianzas según los años</i>	300
<b>TABLA 87.</b> <i>Resultados respecto al desarrollo de alianzas según la experiencia</i>	300
<b>TABLA 88.</b> <i>Resultados respecto al desarrollo de alianzas según el tamaño institucional</i>	301

## Índice de figuras

<b>FIGURA 1.</b> <i>Tasa de graduados en el ciclo corto terciario</i>	39
<b>FIGURA 2.</b> <i>Ciclo de Deming</i>	77
<b>FIGURA 3.</b> <i>Áreas temáticas y estructura del modelo EFQM</i>	82
<b>FIGURA 4.</b> <i>Criterios y ponderación del modelo EFQM</i>	83

## Índice de gráficos

<b>GRÁFICO 1.</b> <i>Variación de matrícula en educación superior técnica profesional chilena</i>	46
<b>GRÁFICO 2.</b> <i>Matrícula de la educación superior chilena según quintil de ingreso</i>	53
<b>GRÁFICO 3.</b> <i>Evolución del alumnado matriculado en formación profesional en España</i>	55
<b>GRÁFICO 4.</b> <i>Respuestas docentes con relación a los criterios específicos, claros y medibles</i>	168
<b>GRÁFICO 5.</b> <i>Respuestas docentes sobre la misión institucional</i>	180
<b>GRÁFICO 6.</b> <i>Respuestas docentes sobre la calidad, estabilidad y formación</i>	186
<b>GRÁFICO 7.</b> <i>Respuestas docentes sobre la importancia de la dotación</i>	187
<b>GRÁFICO 8.</b> <i>Respuestas docentes sobre a la influencia contractual</i>	188
<b>GRÁFICO 9.</b> <i>Respuestas docentes sobre a los programas académicos</i>	195
<b>GRÁFICO 10.</b> <i>Respuestas docentes sobre la infraestructura</i>	202
<b>GRÁFICO 11.</b> <i>Respuestas docentes sobre la gestión institucional</i>	207
<b>GRÁFICO 12.</b> <i>Respuestas docentes sobre los datos y evidencias</i>	217
<b>GRÁFICO 13.</b> <i>Respuestas docentes sobre el reflejo veraz de los resultados obtenidos</i>	218
<b>GRÁFICO 14.</b> <i>Respuestas docentes sobre la toma de decisiones</i>	219
<b>GRÁFICO 15.</b> <i>Respuestas docentes sobre la importancia en la información fidedigna</i>	220
<b>GRÁFICO 16.</b> <i>Respuestas docentes sobre la diversidad de los pares evaluadores</i>	227
<b>GRÁFICO 17.</b> <i>Respuestas docentes sobre inhabilidades en los pares evaluadores</i>	228
<b>GRÁFICO 18.</b> <i>Respuestas docentes sobre la relación entre acreditación y formación estudiantil</i>	242
<b>GRÁFICO 19.</b> <i>Respuestas docentes sobre la progresión de los estudiantes</i>	242
<b>GRÁFICO 20.</b> <i>Respuestas docentes sobre la valoración a las tecnologías</i>	252
<b>GRÁFICO 21.</b> <i>Respuestas docentes sobre la reflexión institucional</i>	257
<b>GRÁFICO 22.</b> <i>Respuestas docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua</i>	257
<b>GRÁFICO 23.</b> <i>Respuestas docentes sobre el grado de acuerdo en la relación entre una institución acreditada y la inserción rápida al mercado laboral</i>	264
<b>GRÁFICO 24.</b> <i>Respuestas docentes sobre nivel de importancia de la inserción laboral estudiantil</i>	265
<b>GRÁFICO 25.</b> <i>Respuestas docentes sobre el análisis del entorno institucional</i>	266
<b>GRÁFICO 26.</b> <i>Participación docente en instancias de acreditación</i>	275
<b>GRÁFICO 27.</b> <i>Opinión docente sobre la importancia de su participación en los procesos de acreditación</i>	276

<b>GRÁFICO 28.</b> <i>Opinión docente sobre la selección de informantes claves de la CNA</i>	277
<b>GRÁFICO 29.</b> <i>Respuestas docentes sobre el conocimiento frente al resultado en el proceso de acreditación</i>	281
<b>GRÁFICO 30.</b> <i>Respuestas docentes sobre el nivel de importancia de recopilación de comentarios y retroalimentaciones</i>	288
<b>GRÁFICO 31.</b> <i>Respuestas docentes sobre el uso de los comentarios y retroalimentaciones en acciones concretas de mejoramiento</i>	290
<b>GRÁFICO 32.</b> <i>Respuestas docentes sobre la vinculación entre directivos y respeto por las normas legales</i>	296
<b>GRÁFICO 33.</b> <i>Respuestas docentes sobre el nivel de importancia de la sustentabilidad económico-financiera</i>	297

## Índice de ecuaciones

ECUACIÓN 1. <i>Fórmula para calcular el tamaño de la muestra</i> _____	141
ECUACIÓN 2. <i>Fórmula del número total de jueces constante</i> _____	145
ECUACIÓN 3. <i>Fórmula redefinida por Tristán-López para la RVC</i> _____	145

## Índice de mapas conceptuales

<b>MAPA CONCEPTUAL 1.</b> <i>Relaciones según los directivos entre los códigos sobre criterios específicos, claros y medibles</i>	170
<b>MAPA CONCEPTUAL 2.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre metodologías de recolección de datos</i>	176
<b>MAPA CONCEPTUAL 3.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre la misión institucional</i>	181
<b>MAPA CONCEPTUAL 4.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre el personal docente</i>	189
<b>MAPA CONCEPTUAL 5.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre programas académicos</i>	197
<b>MAPA CONCEPTUAL 6.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre la infraestructura</i>	203
<b>MAPA CONCEPTUAL 7.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre la gestión institucional</i>	210
<b>MAPA CONCEPTUAL 8.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre los datos y evidencias</i>	222
<b>MAPA CONCEPTUAL 9.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre los pares evaluadores</i>	230
<b>MAPA CONCEPTUAL 10.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre las retroalimentaciones de la CNA</i>	236
<b>MAPA CONCEPTUAL 11.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre enfoque en resultados y objetivos</i>	244
<b>MAPA CONCEPTUAL 12.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre reconocimiento de la diversidad institucional</i>	246
<b>MAPA CONCEPTUAL 13.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre valoración a las tecnologías y metodologías emergentes</i>	254
<b>MAPA CONCEPTUAL 14.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua</i>	259
<b>MAPA CONCEPTUAL 15.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre evaluación del impacto social y comunitario</i>	268
<b>MAPA CONCEPTUAL 16.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre la participación de los diferentes actores en la acreditación</i>	278
<b>MAPA CONCEPTUAL 17.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre la transparencia y comunicación abierta de los beneficios y objetivos de la acreditación</i>	282
<b>MAPA CONCEPTUAL 18.</b> <i>Relaciones según los directivos entre códigos sobre recopilación</i>	

de comentarios y retroalimentaciones \_\_\_\_\_ 291

**MAPA CONCEPTUAL 19.** *Relaciones según los directivos entre códigos sobre rendición de cuentas* \_\_\_\_\_ 298

**MAPA CONCEPTUAL 20.** *Relaciones según los directivos entre códigos sobre el desarrollo de alianzas* \_\_\_\_\_ 302



## Acrónimos y abreviaturas

<b>ACBS</b>	Sistema Coreano de Bancos de Crédito Académico
<b>ACCJC</b>	(EE. UU) <i>Accrediting Commission for Community and Junior Colleges</i> Comisión de Acreditación de <i>Colleges</i> comunitarios y juveniles
<b>AICTE</b>	(India) <i>All India Council for Technical Education</i> / Consejo para la Educación Técnica
<b>AISC</b>	(Australia) <i>Australian Industry and Skills Committee</i> / Comité Australiano de Industria y Habilidades
<b>ANECA</b>	(España) Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
<b>APA</b>	<i>American psychological association</i> / Asociación Americana de Psicología
<b>AQU</b>	(Cataluña) <i>Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya</i> / Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña
<b>ASQA</b>	(Australia) <i>Australian Skill Quality Authority.</i> / Autoridad Australiana de Calidad de Habilidades
<b>CAE</b>	(Chile) Crédito con Aval del Estado
<b>CAP de FP</b>	(España) Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica para Profesorado sin Carrera
<b>CASEN</b>	(Chile) Encuesta sobre Categorización Socioeconómica Nacional
<b>CEDEFOP</b>	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
<b>CFGB</b>	(España) Ciclo Formativo de Grado Básico
<b>CFGM</b>	(España) Ciclo Formativo de Grado Medio
<b>CFGS</b>	(España) Ciclo Formativo de Grado Superior
<b>CFS</b>	(España) Ciclos Formativos de Educación Superior
<b>CFT</b>	(Chile) Centro de Formación Técnica
<b>CIETME</b>	(China) <i>China Institute of Educational Technology and Media Engineering</i> / Centro del Instituto de Educación Profesional y Técnica del Ministerio de Educación

<b>CINE/ ISCED</b>	<i>International Standard Classification of Education / Clasificación Internacional Normalizada de la Educación</i>
<b>CIPER</b>	(Chile) Centro de Investigación Periodístico
<b>CNA</b>	(Chile) Comisión Nacional de Acreditación
<b>CNAP</b>	(Chile) Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
<b>CNE</b>	(Chile) Comisión Nacional de Educación
<b>CONAP</b>	(Chile) Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
<b>CVET</b>	<i>Continuing vocational education and training/ Educación y Formación Profesional Continua</i>
<b>CVI</b>	Índice de Validez de Contenido
<b>CVR´</b>	Razón de Validez de Contenido
<b>DGLS</b>	(Chile) Dirección General de Educación y Liderazgo Escolar
<b>EBC</b>	Educación Basada en Competencias
<b>ECVET</b>	<i>European Credit System for Vocational Education and Training/ Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales</i>
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EFPC</b>	Educación y Formación Profesional Continua
<b>EFPI</b>	Educación y Formación Profesional Inicial
<b>EFQM</b>	<i>European Foundation for Quality Management /Fundación Europea para la Gestión de la Calidad</i>
<b>EFSTED</b>	(Inglaterra) <i>Office for Standards in Education, Children's Services and Skills / Oficina de Estándares en Educación, Servicios de la Infancia y Habilidades</i>
<b>EFTP</b>	Educación y Formación Técnica Profesional
<b>ELET</b>	(UE) <i>Early school leaving / Abandono escolar Temprano</i>
<b>ELVET</b>	<i>Early school leaving in Vocational Education and Training / Abandono escolar temprano en Educación Técnico Profesional</i>

<b>ENQA</b>	(Europa) <i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> / Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior
<b>EQAA</b>	<i>European Quality Assurance Agency</i> / Agencia Europea de Aseguramiento de Calidad
<b>EQAVET</b>	<i>European Quality Assurance in Vocational Education and Training</i> / Marco Europeo de Garantía de Calidad para la Educación y Formación Profesional
<b>ES</b>	Educación Superior
<b>ESCO</b>	<i>Europass Skills, Competences, Qualifications and Occupations</i> /Clasificación Europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones
<b>ESO</b>	Escuela Secundaria Obligatoria
<b>ESTP</b>	Educación Superior (y formación) Técnica Profesional
<b>ET</b>	Educación Técnica
<b>ETP</b>	Educación Técnica Profesional
<b>EU</b>	Grado de educación terciaria o equivalente
<b>EUROSTAT</b>	<i>European Statistical Office</i> / Oficina Estadística de la Comisión Europea
<b>FC</b>	Formación continua
<b>FCT</b>	(España) Formación en el Centro de trabajo.
<b>FP</b>	(España) Formación Profesional
<b>GGP</b>	<i>Good Governance Practices</i> / Orientaciones de Buenas Prácticas
<b>IEE</b>	(Chile) Informe Escrito de Evaluación
<b>IES</b>	Instituciones de Educación Superior
<b>INQAAHE</b>	<i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education</i> / La Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en la Educación Superior
<b>IP</b>	(Chile) Instituto Profesional

<b>ISO</b>	<i>International Organization for Standardization</i> / Organización Internacional de Estandarización
<b>ITO</b>	(Nueva Zelanda) <i>Industry Training Organisation</i> / Organizaciones de Formación Industrial
<b>JCE</b>	Jornada Completa Equivalente
<b>LOCE</b>	(Chile) Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
<b>LOE</b>	(España) Ley Orgánica de Educación
<b>MCTP</b>	Marco de Cualificaciones Técnico Profesional
<b>MEC</b>	(España) Ministerio de Educación y Cultura / (Internacional) Marco Europeo de Cualificaciones
<b>MINEDUC</b>	(Chile) Ministerio de Educación
<b>MOOCs</b>	<i>Massive Open Online Courses</i> / Cursos Masivos Abiertos en Línea
<b>NCVER</b>	(Australia) <i>The National Centre for Vocational Education Research</i> / El Centro Nacional de Investigación en Educación Vocacional
<b>NINI</b>	Sujetos de 16 a 24 años que no estudian ni trabajan
<b>OECD/OCDE</b>	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> / Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>OERs</b>	<i>Open Educational Resources</i> / Recursos Educativos Abiertos
<b>OREALC</b>	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe
<b>OTEC</b>	(Chile) Organismos Técnicos de Capacitación
<b>PIB</b>	Producto Interno Bruto
<b>RAP</b>	Reconocimiento de Aprendizajes Previos
<b>RIACES</b>	Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior
<b>RNFE</b>	<i>Recognition of non-formal education</i> / Reconocimiento de la educación no formal

<b>ROA</b>	Países Bajos) <i>Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt/</i> Centro de Investigación para la Educación y el Mercado Laboral
<b>SAC</b>	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
<b>SENCE</b>	(Chile) Servicio Nacional de capacitación y Empleo
<b>SGC</b>	(España) Sistema de Gestión de Calidad
<b>SIES</b>	(Chile) Sistema de Información de Educación Superior
<b>SIF</b>	(Canadá) <i>Sectoral Initiatives Fund /</i> Fondo de Iniciativas Sectoriales
<b>SINASES</b>	(Chile) Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
<b>TAFE</b>	(Australia) <i>Technical and further Education/</i> Instituciones de Educación Técnica y Superior
<b>TOI</b>	Técnicas de Obtención de Información
<b>UB</b>	Universidad de Barcelona
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>UH</b>	Unidad hermenéutica
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/</i> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNEVOC</b>	Centro técnico y vocacional para la educación y el entrenamiento, dependiente de la UNESCO
<b>VET</b>	<i>Vocational Education and Training /</i> Educación Vocacional y de Entrenamiento

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

## **CAPÍTULO I: Marco introductorio, antecedentes y propósitos**

*Todo lo que puede ser contado no necesariamente cuenta; todo lo que cuenta no necesariamente puede ser contado.*

A. Einstein

Estimado lector,

Cuando se decide estudiar un fenómeno o analizar una problemática, y aproximarse a una solución, se debe ser consciente sobre la realidad: por más única que parezca, tiende a no serlo tanto, normalmente, otros han pasado o analizado algo similar, ya sea con el objetivo de teorizar o con un desarrollo del conocimiento práctico.

En este contexto, lo primero a realizar en una investigación, una vez delimitado el fenómeno, es la búsqueda teórica orientativa de la realidad estudiada, las teorías desarrolladas y las experiencias en diferentes -o similares- contextos. En este primer capítulo de tesis, conocido como marco teórico, se encuentra precisamente esto. Por un lado, la teoría en sí misma que ha cimentado la investigación, y por el otro se encuentra el estado del arte entendido como las últimas investigaciones -y conclusiones- desarrolladas por otros investigadores permitiendo conocer cómo se ha enfrentado a este mismo problema.

Este apartado requiere un nivel de concentración alto y a veces resulta técnico en el uso del lenguaje. Aunque, uno de los principios de esta tesis es el uso sencillo del mismo esperado que todas las personas puedan aprender de la investigación, pero a veces es complejo. Pese a ello, se espera lograr una eficiente transmisión de conocimientos para que en el futuro diversas personas puedan continuar investigando y desarrollando el sistema educativo y las acreditaciones.

Sin más preámbulos, se le invita a leerlo.

## 1.1 Introducción

La Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) se encarga de entregar formación con una orientación cercana al mundo laboral (Dittborn, 2007). Antiguamente, se centraba en áreas específicas y en la profesionalización. Hoy en día, está vinculada a productos y servicios, pero siempre considera que, al estar cerca del mundo laboral, cambia constantemente, ajustándose a las necesidades del mercado y al desarrollo de la sociedad.

Dentro de este tipo de educación, se encuentran varios niveles educativos. La Educación y Formación Profesional Inicial (EFPI) que se imparte en la educación secundaria y la Educación y Formación Profesional Continua (EFCP) impartida en niveles de educación superior. En el nivel de EFCP, se incluye la Educación Técnica Superior (ESTP), la Educación Superior de ciclo corto o CVET<sup>1</sup>, y la Formación Continua (FC), que corresponde a una especialización.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha elaborado una Clasificación Normalizada para la Educación (CINE) que clasifica los niveles de profundización de los conocimientos educativos. Según esta clasificación (CINE, 2011), los niveles de la educación terciaria y sus características son:

---

<sup>1</sup> Siglas en inglés para *Continuing Vocational Education and Training*, término utilizado dentro de la UE para referirse a la Educación Superior Técnica Profesional, aunque regularmente se le denomina como VET.

**TABLA 1**

*Niveles de clasificación normalizada para la educación 2011 en educación terciaria*

<b>Nivel</b>	<b>Características</b>
<b>CINE 5</b>	<b>Educación terciaria de ciclo corto. (ESTP)</b>  Programas basados en la práctica, orientados a ocupaciones específicas y a preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también otorgan el ingreso a otros programas de educación terciaria. El ingreso requiere la conclusión exitosa de los niveles de CINE 4 o CINE 3. En algunos sistemas educativos otorgan la posibilidad de créditos transferibles para los niveles de CINE 6 o CINE 7.
<b>CINE 6</b>	<b>Grado en educación terciaria o equivalente. (EU)</b>  Programas esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances o las mejores prácticas profesionales. El ingreso requiere la conclusión exitosa de los niveles de CINE 4 o CINE 3. Tras la conclusión exitosa da la posibilidad de ingreso a programas de CINE 7, y de manera menos común, a CINE 8.
<b>CINE 7</b>	<b>Nivel de maestría, especialización o equivalente.</b>  Programas cuyo principal objetivo es impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. El ingreso requiere la conclusión exitosa del nivel CINE 6. Tras la conclusión exitosa da la posibilidad de ingreso a programas de CINE 8.
<b>CINE 8</b>	<b>Nivel de doctorado o equivalente</b>  Programas cuyo principal objetivo es conducir a un título de investigación original y avanzada. El ingreso requiere la conclusión exitosa del nivel CINE 7. Tras la conclusión exitosa no hay un nivel académico más alto.

**Fuente:** UNESCO (2011) *Clasificación Normalizada de la Educación*

Como es posible observar, la ESTP se clasificará en el nivel de CINE 5. En este contexto educativo, se ha presentado la tendencia de aumentar su cobertura mundialmente porque se considera la “clave de la solución al crecimiento lento, la pobreza, las desigualdades, la empleabilidad y el desempleo especialmente en sectores vulnerables” (López et al, 2018, p.174). Lo que ha implicado que este tipo de educación tenga un número cercano de estudiantes al de la educación universitaria.

Al aumentar considerablemente el número de estudiantes, con el paso del tiempo, se ha comenzado a cuestionar la calidad educativa porque, pese a ser parte de la educación terciaria, posee diferencias significativas con el subsistema universitario.

En torno a esta necesidad de aseguramiento de la calidad (SAC), nacen los sistemas de acreditaciones. El proceso de acreditación se puede desarrollar en tres niveles distintos: (1) en el sistema educativo, (2) en las instituciones y, (3) en los programas académicos. El foco

de esta investigación está puesto en el análisis del nivel institucional.

En Chile, contexto de esta investigación, la ESTP se provee en dos tipos de instituciones. La primera de ellas, son los Institutos Profesionales (IP) que no tienen un comparativo internacional, porque son carreras de Educación Técnica, pero tienen una duración de hasta 8 semestres. La segunda son los Centros de Formación Técnica (CFT), que imparten la educación de CVET o ciclo corto y cuya duración es aproximadamente de 5 semestres. En ninguna de estas dos instituciones se otorgan grados académicos.

Uno de los roles del Estado dentro del sistema educativo es fiscalizar la calidad de la educación impartida en estas instituciones, para lo cual el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), ha creado el organismo llamado Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el que desarrolla todas las actividades vinculadas a los procesos de acreditación: evaluar a las instituciones, acompañarlas en los procesos, operacionalizar las leyes vinculadas a la calidad educativa en educación superior, entre otras labores.

Esta investigación analiza la pertinencia y la adecuación, que es la forma de aplicación del actual sistema de acreditaciones institucionales en los CFT desde la perspectiva de los equipos directivos y docentes. Los hallazgos pretenden contribuir al desarrollo de los sistemas de acreditación en la ESTP chilena, pues como se verá a lo largo de la tesis, las investigaciones en este contexto específico son muy acotadas, tanto a niveles nacionales, como internacionales.

Si bien, el objetivo no es establecer generalizaciones, pues los sistemas educativos poseen particularidades e incluso cada una de estas instituciones lo es, sí se espera contribuir al desarrollo de la reflexión interna del sistema y situarlo en el panorama internacional, porque en estos niveles educativos la presencia de estudiantes vulnerables o poco tradicionales es una tónica y requiere especial atención.

La metodología utilizada corresponde al diseño secuencial Dexplis, con un enfoque mixto de análisis. Los instrumentos de recogida de información son: informes de acreditación del último periodo de todos los CFT acreditados de Chile, encuesta aplicada a docentes que se desempeñan en estas instituciones y entrevistas semiestructuradas a directivos de algunas de estas instituciones. La muestra de la investigación corresponde a 13 instituciones, 260 docentes y 5 directivos, considerando que este diseño es anidado y un agente se encuentra contenido en el anterior, se analiza la realidad desde múltiples enfoques para lograr obtener

conclusiones más precisas y evitar la ambigüedad de la información.

## **1.2 Problema de investigación y preguntas**

Desarrollar una investigación en un área específica, como en este caso, sobre los sistemas de acreditación de la ESTP en el contexto de los CFT chilenos, tiene muchas justificaciones, las cuales son importantes de destacar de manera individualizada, pero nunca dissociada del ser humano que se encuentra detrás de este proceso investigativo. Las situaciones que llevan a una investigación no son al azar y tienen un sentido tan amplio y complejo como la existencia misma. Es necesario reconocer que, además de las necesidades sociales y locales, siempre están las razones personales de los investigadores.

En virtud de lo anterior, se considera importante exponer la experiencia personal de la investigadora para comprender el porqué existe un especial interés en este nivel educativo, lo que, en cierta medida, se podría considerar un sesgo. En esta investigación, se ha optado por considerarlo como una oportunidad debido al conocimiento más profundo del nivel analizado.

La investigadora ejerció como docente de asignaturas transversales de enseñanza durante siete años en dos instituciones diferentes, una de ellas la que concentra mayor cantidad de estudiantes a nivel nacional y otra con una cantidad reducida de estudiantes. Además, participó en dos procesos de acreditación institucional, lo que dio espacio para observar cómo influía una certificación de este estilo en el funcionamiento de una institución.

La investigación que se presenta es pertinente y relevante por dos razones. La primera, por las modificaciones legales contenidas en la Ley de Educación Superior N° 21.091 (2018) y, segunda, porque es necesario recopilar análisis que den cuenta de cómo es valorada la acreditación para proponer acciones de mejora al proceso, puesto que las investigaciones de este tipo son muy escasas.

En general, los estudios específicos de la ESTP son limitados, no solo en el contexto chileno, sino a nivel mundial. Además, es un tema difícil de abordar porque se percibe como una política impuesta por un agente externo que no nace de la necesidad de los equipos directivos, docentes y centros, sumado a los continuos cambios legales que presentan (Lemaitre, 2009).

El problema de la investigación se centra en tres áreas fundamentales. La primera está relacionada con la acreditación institucional como una forma pertinente de aseguramiento de la calidad educativa en el nivel educativo técnico. Como se ha mencionado, este sistema de acreditación que nace en el año 2003 (en Chile) no ha sido capaz, hasta la fecha, de generar mecanismos que aseguren la calidad, por medio de acreditaciones, en todos los CFT, ya que solo algunas instituciones han pasado por este proceso y desde su implementación y cambio legal de la voluntariedad a la obligatoriedad de la acreditación se requiere evaluar la pertinencia, según los propios actores.

La segunda área, es sobre cómo se ha implementado este proceso, pues resulta necesario conocer la aplicación real, ya que puede distar de lo expuesto en las leyes y normativas. A su vez, para relacionarlo con las tendencias internacionales, porque, aunque un sistema posee características particulares vinculadas con la sociedad y cultura en la que se inserta, esta debe considerar las experiencias y tendencias en auge.

Así nace la tercera área, relacionada con la falta de investigaciones que den cuenta de cuán valorado es el proceso de acreditación como una política de mejora de la calidad continua, la utilidad permanente y cómo esto puede implantar cambios profundos en el desarrollo de mecanismos internos, porque según las pocas investigaciones realizadas hasta el momento (IPSOS 2010; Lemaitre, 2009), al no ser una acreditación propia del sistema de ESTP, sino una acreditación para toda la educación terciaria, los equipos directivos y docentes viven el proceso como una sobrecarga laboral, según palabras de UNESCO (2020) “las quejas sobre la carga regulatoria han alentado a muchas agencias a buscar un enfoque más “ligero” para garantizar la calidad” (p. 27).

En general, se observa este proceso como un conjunto, pues para lograr analizar las percepciones, es necesario cimentar un camino previo considerando el análisis de la pertinencia, la implementación y las tendencias internacionales.

Ahora bien, la situación final que se pretende mejorar con esta investigación, a raíz de los problemas señalados, es que la acreditación institucional se promueva como un espacio pertinente y permanente para la mejora continua recogiendo las necesidades que nacen desde las propias instituciones y los agentes del proceso educativo.

Los interrogantes que se pretenden responder en esta tesis doctoral son las siguientes:

1. ¿La aplicación del sistema de acreditación es como se ha planteado en las normativas legales?
2. Si en la acreditación hay áreas obligatorias y voluntarias ¿Por qué ningún Centro de Formación Técnica está acreditado en las áreas voluntarias?
3. ¿El área obligatoria de la acreditación es pertinente y adecuada?
4. ¿Qué criterios, indicadores o dimensiones tienen mayor vinculación a un nivel de acreditación alto o por más años?
5. ¿El sistema de acreditación para CFT se encuentra alineado a los modelos de aseguramiento de la calidad internacionales?
6. ¿Cuál es la percepción de los equipos directivos y los docentes de las instituciones respecto a la utilidad del sistema de acreditación en CFT?
7. ¿La acreditación en CFT propicia el aseguramiento de la calidad, de mejora continua o de autorregulación según los equipos directivos y los docentes?
8. ¿Los sistemas de acreditación institucional en ESTP ayudan a crear o mantener un sistema de calidad?

### **1.3 Limitaciones del contexto**

Los cambios en los modelos de aseguramiento de la calidad de las instituciones regulatorias, en este caso de la CNA, se han presentado como limitantes, puesto que los criterios, indicadores y dimensiones se encuentran en proceso de elaboración y, por ende, son susceptibles a muchos cambios. Además, a lo largo de la investigación, se ha presentado el inconveniente de la voluntariedad de las instituciones frente a la entrega de datos. Esto sucede porque la aportación realizada por las instituciones a las bases de datos ministeriales es precisamente voluntaria, es decir, que una institución puede o no entregar los datos.

Estos elementos han aportado nuevas formas de reflexión al proceso investigativo, y aunque en algunos momentos se presentaron como limitantes, también han abierto espacios para una reflexión apoyada por los propios participantes del proceso de acreditación.

Otra limitación presentada se refiere a los datos con los que se ha trabajado, especialmente los datos cuantitativos. Estos datos se seleccionaron solo de fuentes oficiales de información gubernamental, lo que debería garantizar un proceso de validez. Sin embargo, a medida que se desarrolló la investigación, se observó que estos datos dependían directamente de la fuente que los tomaba. Por ejemplo, los datos de los docentes en el contexto chileno fueron obtenidos desde el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES), pero al mismo tiempo existe otra entidad que recopila datos similares, como la sección de INDICES, también del MINEDUC. Entre ambos conjuntos de datos, pese a considerar los mismos aspectos, las cifras son sustancialmente diferentes. Ante esta discrepancia, se consultó formalmente sobre tales imprecisiones, y la respuesta obtenida hizo referencia a que la metodología era distinta. Por lo tanto, es importante tener en consideración que todo dato puede ser trabajado desde una perspectiva dispareja, lo que nos llevaría a conclusiones sesgadas o diametralmente distintas.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

Toda investigación debe desarrollarse de manera alineada a los objetivos que se plantea. En este caso, se ha utilizado la tipología de Marzano (2001) centrándose en:

##### **1.4.1 Objetivos generales**

1. Analizar la pertinencia desde múltiples perspectivas del modelo de acreditación institucional en su área obligatoria de los Centros de Formación Técnica chilenos acreditados.
2. Analizar la adecuación del modelo de acreditación chileno desde la perspectiva del propio contexto y de la práctica internacional.
3. Valorar la percepción<sup>2</sup> de los equipos directivos y docentes sobre el sistema de acreditación chileno para los Centros de Formación Técnica.

---

<sup>2</sup> Se entenderá por percepción lo acuñado por Vargas (1994) como proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social; cuyo proceso tiene involucrado mecanismos vivenciales poniéndose en juego referentes ideológicos mediante el reconocimiento de las experiencias cotidianas

### **1.4.2 Objetivos específicos**

1. Comparar las dimensiones, criterios, indicadores y estándares del modelo de acreditación chileno desde una perspectiva internacional.
2. Analizar qué dimensiones, criterios, indicadores y estándares tienen más relación con una alta cantidad de años de acreditación.
3. Analizar qué criterios tienen un mayor y menor índice de cumplimiento en las instituciones.

### **1.5 Aspectos formales previos a la lectura**

En cuanto al tratamiento de los participantes en las entrevistas, estos fueron anonimizados utilizando su categoría de entrevistado y números del 1 al 5, a fin de poder referir lo enunciado por ellos. Las instituciones analizadas carecen de anonimato, con excepción de las referencias realizadas por los entrevistados, y son tratadas con sus nombres reales.

Las citas en otros idiomas han sido traducidas directamente por la investigadora a fin de facilitar la lectura y todo uso de otros idiomas se ha puesto en letra cursiva.

Las notas a pie de página han sido integradas en el texto para poder acceder a la expansión de la información de manera más sencilla.

Las referencias bibliográficas se encuentran hipervinculadas en el texto, con el objetivo de facilitar el acceso a la ampliación de la información, ya que se ha considerado que la lectura de esta tesis se realizará principalmente por medios digitales. De esta misma manera, todos los usos de acrónimos se encuentran hipervinculados.

El modo de citación para esta investigación que se ha utilizado es el de *American Psychological Association (APA)* edición 7.

El trabajo de investigación ha adoptado un enfoque lingüístico inclusivo y sensible al género, utilizando un lenguaje impersonal y evitando sesgos de género para reconocer la igualdad y proporcionar un espacio inclusivo para todas las personas. Esta práctica lingüística no solo demuestra un compromiso con la equidad, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es importante señalar que, aunque en algunos casos se utilizó el género masculino en los resultados, estos incluyen a todas

las personas, ya que el uso de la masculinización en el lenguaje por sí sola no implica un acto de exclusión.

Los datos utilizados en esta investigación se resguardarán en la plataforma indicada por la Universidad de Barcelona (UB) por el transcurso de diez años.

Los anexos de la investigación están numerados, pero no hipervinculados, pues contienen información confidencial y requieren el permiso previo para el acceso. Es posible encontrarlos en el apartado de anexos. En caso de requerirlos, ponerse en contacto con la investigadora.

Todos los participantes de este estudio declararon estar de acuerdo con el uso de sus datos, resguardo y manejo de estos. En el apartado metodológico se ahonda respecto a ello.

La presentación clara y accesible de datos es fundamental para garantizar la comprensión y la interpretación precisa de los resultados. El uso de gráficas con colores de alto contraste y tonos pasteles resulta crucial para facilitar la lectura a todas las personas, incluidas aquellas con capacidades diferentes, como deficiencias visuales o daltonismo. Es por esto por lo que en esta tesis se ha decidido respetar esta línea de trabajo. Este enfoque proactivo en la selección de colores no solo promueve la inclusión y la accesibilidad, sino que también mejora la legibilidad y la interpretación de la información presentada. Además, la teoría "dato/no dato" de las tablas subraya la importancia de la claridad en la presentación de datos. Según esta teoría, cualquier elemento que no contribuya directamente a la comprensión de la información debe ser eliminado o simplificado. Por lo tanto, al emplear gráficas con colores de alto contraste y tonos pasteles, se minimiza la distracción visual y se maximiza la efectividad comunicativa, asegurando que los datos se transmitan de manera clara y efectiva a todos los lectores, independientemente de sus capacidades o limitaciones. Cada una de las imágenes, gráficos y tabla tiene descripciones escritas para facilitar la comprensión del contenido para todas aquellas personas que lo necesiten.

Para determinar las palabras claves de esta investigación se utilizó el Tesouro de la plataforma de búsqueda Eric. El nombre de las instituciones correspondientes al nivel CINE 5 fue adaptada al contexto en cada uno de los idiomas, por esto, en español se usó el término Centros de Formación Técnica, en inglés *Two Year Colleges* y en catalán *Centre de Formació Professional*. Todos corresponden a instituciones formadoras en el mismo nivel, y, por ende, equiparables.





SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

## **CAPÍTULO II: La Educación Superior Técnico Profesional**

*“Cambia lo superficial;  
Cambia, también, lo profundo;  
Cambia el modo de pensar  
Cambia todo en este mundo”  
Mercedes Sosa*

## 2.1 Introducción

Este capítulo se centra en la descripción general de la Educación Técnica (ET), identificando los niveles en los que se imparte, para posteriormente centrarlos en el nivel de la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP) y específicamente en el CINE 5.

En segundo lugar, se hace referencia a la articulación educativa, que surge como una necesidad con el objetivo de coordinar los diversos niveles educativos, funcionando como un todo y considerándolos como un conjunto. Esto permite generar las bases necesarias para crear sistemas y marcos de cualificaciones vinculados, por excelencia, al desarrollo de la ESTP, lo que da paso al modelo pedagógico más usado en este tipo de educación, el modelo de educación por competencias (EBC). Estas tres temáticas se encuentran unidas desde lo medular, ya que una da paso a la otra de forma natural.

En tercer lugar, se expone la relación que existe entre el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) y la ESTP, tema constante en las acreditaciones educativas de este nivel, ya que se utiliza como una estrategia para evitar la deserción educativa, mejorar los índices de retención e impulsar el involucramiento de las instituciones con los estudiantes.

Finalmente, se concretiza la estructura de títulos, el funcionamiento, las políticas de contratación docente y los procesos de admisión en cuatro países distintos. El primero de ellos es Chile, pues es el foco de la investigación. En segundo lugar, se aborda un país con poco desarrollo local de la ESTP, pero inserto en un conglomerado que se encuentra a la vanguardia en el tema: España. En tercer lugar, se examina un país desarrollado en cuanto a todos los niveles de Educación Técnica (ET), pero con distintas políticas territoriales: Australia. Finalmente, se analiza un país que se encuentra inserto en el Espacio de Educación Superior Europeo (EEES), pero que cuenta con un desarrollo inicial en el nivel de CINE 5, pero avanzado en lo que respecta al RAP, marcos de cualificaciones y articulación educativa, y que, además, desarrolla la educación dual: Países Bajos.

Todos los temas tratados nos permitirán conocer las tendencias de la ESTP, lo que finalmente expresará la peculiaridad de este sistema.

## 2.2 La educación técnica

La Educación Técnica (ET) no solo se imparte en un grado superior, como se ha advertido anteriormente, sino que también puede desarrollarse como una alternativa de estudios profesionalizante en un nivel medio, por lo que es necesario hacer la primera aclaración. La UNESCO habla de Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), y dentro de ella se encuentran los niveles en los que se imparte. Por un lado, nos encontramos con la educación y formación profesional inicial (EFPI), que:

Suele impartirse en el segundo ciclo de secundaria, antes de que los alumnos inicien su vida laboral. Tiene lugar en un entorno escolar (principalmente en el aula) o en un entorno laboral, como centros de formación y empresas. Esto varía de un país a otro, dependiendo de los sistemas nacionales de educación y formación y de las estructuras económicas. (Comisión Europea, 2021)

Por otro lado, se encuentra la educación y formación profesional continua (EFPC) que:

Se imparte después de la educación y formación inicial o tras el comienzo de la vida laboral. Su objetivo es mejorar los conocimientos y ayudar a los ciudadanos a adquirir nuevas capacidades, a reciclarse y a proseguir su desarrollo personal y profesional. En la EFPC, la mayor parte del aprendizaje se desarrolla en el lugar de trabajo. (Comisión Europea, 2021)

Finalmente, se encuentra la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP), inserta en la EFPC, que como su nombre lo indica, ofrece la posibilidad de cursar estudios posobligatorios y obtener un título de nivel superior. A menudo, se le ha llamado educación superior no universitaria.

La ESTP responde a una serie de indicadores, como la extensión y los focos prácticos de trabajo. Según la UNESCO (2013a), este tipo de educación se corresponde con el CINE 5, con una duración de entre 2 a 3 años permitiendo obtener un título técnico de nivel superior. Este tipo de educación se imparte siempre luego de concluir la educación secundaria obligatoria. Además, “suelen estar destinados a impartir al participante conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas” (p. 50). También se le clasifica en el nivel *ISCED* 5, siendo la sigla utilizada en los países anglohablantes.

La mayoría de los sistemas educativos en el mundo contemplan esta educación como una alternativa a la educación universitaria. Incluso, forma parte de la formación continua de los

trabajadores (CVET), lo que ha significado que la ESTP constituya parte importante de los procesos de validación de las experiencias laborales previas a los estudios formales, denominado también, validación de competencias previas o RAP. Esto se puede entender porque se le ha asignado un mayor valor a lo productivo del conocimiento (Steinbicker, 2011).

Los nombres recibidos por las instituciones que imparten este nivel educativo son variados y dependen del sistema educativo en el que están inmersas. Esto se debe a que la ESTP se puede entender como una educación con un fin en sí misma, como es el caso de Chile o España, pero también como un nivel de transición para el ingreso a la educación universitaria, como sucede en Países Bajos (Brunner et al, 2019). De igual manera, se entiende como flexible, es decir, puede ser conducente a la continuación de estudios superiores e incluso maestrías o doctorados como caso del sistema en Portugal y Finlandia (UNESCO, 2013b).

De igual manera, todos están amparados bajo los mismos parámetros: la educación superior profesionalizante. A modo de ejemplo, el nombre utilizado en España es Ciclos Formativos de Educación Superior (CFS), en Australia se le conoce como *Technical and Further Education* (TAFE), en Canadá se les conoce como *apprenticeship programs*<sup>3</sup> o como *community colleges*, en Gran Bretaña, Irlanda y Gales se les conoce como *colleges*, nombre que se replica en la mayoría de los países anglohablantes, como Estados Unidos.

### **2.3 Articulación educativa**

La ESTP ha tenido que construirse y reconstruirse para armonizar las necesidades actuales de las sociedades, tanto a nivel global como local. Esto implica avanzar en relación con las necesidades emergentes y los cambios constantes.

Uno de los cambios más importantes se relaciona con la diversificación de subsistemas educativos y las repercusiones generadas por ello. Esto ha permitido que la ESTP se potencie en los diferentes niveles educativos, aunque de manera más destacada en unos que en otros. No obstante, todo indica que con el paso del tiempo esta tendencia se

---

<sup>3</sup> Este tipo de programas no son exactamente lo mismo que la ESTP convencional, pues son programas que cuentan con una estrecha relación con la empresa. “En general, estos programas duran cuatro años y ofrecen un entrenamiento orientado principalmente a la satisfacción de las necesidades específicas del mercado del trabajo” (Brunner 2019, p.8).

instaurará en todo el mundo (Brunner, 2006).

El segundo de los cambios relevantes en esta educación es respecto al perfil del estudiante que ha mutado. Con la masificación del acceso a la educación superior (ES), se presentan estudiantes con rangos etarios distintos a los tradicionales<sup>4</sup>, experiencias laborales previas y necesidades de continuar estudios en distintos niveles académicos (Gaete y Morales, 2011).

Estos dos grandes factores, entre otros, han impulsado la necesidad de articular los diferentes niveles educativos. Esto significa que los estudiantes tengan la posibilidad de continuar sus estudios en niveles superiores, reconociendo la capacitación entregada anteriormente como válida y adecuada. Impactando directamente en la cantidad de tiempo invertido en la prosecución de los estudios, lo que, en última instancia, afecta la eficiencia de la educación para los estudiantes en términos de sus intereses y necesidades.

Dentro del campo de estudio, se delinean dos tipos de articulación: una vertical, relacionada con las oportunidades de los estudiantes de "transitar fluidamente de un nivel a otro dentro del sistema educativo terciario y con reconocimiento del 100% de los estudios previos, debido a que los programas formativos se encuentran armonizados curricularmente" (Gaete y Morales, 2011. Párr. 14); y otra horizontal, que "es la organización del currículo de un mismo nivel, de tal manera que un plan de estudio no sea exclusivo, ni tenga las mismas y únicas vías de entrada y salida, facilitando el cambio de carrera y la doble titulación" (Gaete y Morales, 2011, p. 57).

En la realidad internacional, la mayoría de las iniciativas promotoras de la articulación, y, por ende, la flexibilización, se relacionan con los créditos transferibles, favoreciendo la movilidad, la modelización de la formación, los perfiles de egreso por competencias, y el reconocimiento de competencias adquiridas en el mundo laboral, lo que en su conjunto se ve reflejado normalmente en los marcos de cualificaciones (Gaete y Morales, 2011).

En la realidad chilena, no se han realizado suficientes estudios sobre la eficacia de la articulación vertical u horizontal en este subsistema educativo. Hasta ahora, el campo de estudio se ha centrado principalmente en los niveles educativos infantiles o en los de

---

<sup>4</sup> La referencia al estudiante tradicional es sobre aquel estudiante que se ha graduado en el curso anterior de la educación secundaria obligatoria y que ingresa a la educación superior a una edad temprana, sin experiencia laboral, con la oportunidad de cursar sus estudios con dedicación exclusiva.

educación obligatoria. Sin embargo, en un estudio realizado en 2017 por los autores Cid et. al, se aborda la perspectiva de los docentes en el nivel técnico medio, revelando sus necesidades en cuanto a la preparación pedagógica. En respuesta a estas necesidades y con el fin de fortalecer la Educación Técnico-Profesional (ETP), se han implementado políticas dirigidas a los profesores de estos niveles. Por ejemplo, se ha propuesto la obtención del grado de pedagogía en un año para los profesionales que trabajan en esta área<sup>5</sup>, como menciona el autor Romero (2020), quien destaca a las competencias pedagógicas como una estrategia didáctica.

El avance de la articulación ha sido constante. En el año 2006, según concluye Bernasconi (2006), "el problema de la articulación de estudios no parece preocupar especialmente ni a las autoridades de los centros ni a sus alumnos" (p. 195). Sin embargo, en la actualidad, la articulación se ha convertido en parte integral de los criterios de acreditación.

Las necesidades de articulación entre los diferentes niveles educativos, conocida como articulación vertical, han generado la creación de políticas nacionales en Chile y acuerdos internacionales en conglomerados como la Unión Europea (UE), el espacio Iberoamericano y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos buscan flexibilizar la educación. Asimismo, se han realizado intentos de promover la articulación horizontal, pero estos han sido principalmente a nivel local y dependen del sistema educativo en cuestión.

En el caso chileno, el proceso de articulación educativa depende de las propias instituciones, ya que no existe una política nacional reguladora que defina cómo, cuándo, dónde o por qué se deben llevar a cabo estos procesos. Las políticas de articulación que cada institución implementa son reguladas y evaluadas como un indicador dentro del proceso de acreditación realizado por la CNA.

De los factores que influyen en el desarrollo de la articulación y flexibilización en este nivel educativo, destacan el RAP, los marcos y sistemas de cualificaciones, y la orientación de la educación por competencias. Estos temas serán desarrollados a continuación.

---

<sup>5</sup> Es importante señalar que esta política es válida solo en la educación obligatoria técnica, lo que ha dejado desamparados a nivel nacional a los docentes de la formación pedagógica en ESTP y ha responsabilizado a las instituciones de generar planes de perfeccionamiento. Esto es importante considerarlo pues es uno de los elementos que se evalúan a la hora de otorgar la acreditación institucional.

## 2.4 Marcos de cualificaciones y sistemas de cualificaciones profesionales

Los marcos de cualificaciones, también conocidos como los *qualification frameworks* en inglés, constituyen un componente fundamental en la estructuración de un sistema educativo, ya que jerarquiza a los diferentes niveles educativos. Su función principal es orientar tanto los estudios formales como, en algunos casos, los no formales. A pesar de que el concepto de marco de cualificación y sistema de cualificación tienden a confundirse, resulta importante destacar que se trata de dos conceptos distintos. Por lo tanto, es necesario aclarar esta diferencia para evitar el uso incorrecto de la terminología. En la siguiente sección, se presenta una tabla comparativa que permite entender mejor ambas nociones.

**TABLA 2**

*Diferencia entre marco de cualificaciones y sistema de cualificaciones*

<b>Marco de cualificaciones</b>	<b>Sistema de cualificaciones profesionales</b>
Instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de criterios correspondientes a niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil. Puede emplearse para: (i) establecer normas o niveles nacionales de conocimientos, destrezas y competencias; (ii) fomentar la calidad de la educación; (iii) crear un sistema de coordinación y/o integración de cualificaciones, y permitir su comparación; (iv) facilitar el acceso a la formación, la transferencia de resultados de aprendizaje y la progresión en los itinerarios de aprendizaje.	Conjunto de actividades relacionadas con el reconocimiento de resultados de aprendizaje y otros mecanismos destinados a poner en relación la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil. Estas actividades incluyen: (i) la definición de políticas de certificación, el diseño y la impartición de programas de formación, los mecanismos institucionales, la financiación, la garantía de la calidad; (ii) la evaluación y certificación de resultados de aprendizaje.

*Nota. Adaptado de Terminology of European education and training policy. CEDEFOP (2014).*

En este sentido, se comprende que los sistemas de cualificaciones engloban todas las actividades relacionadas con el reconocimiento del aprendizaje de los estudiantes y su pertinencia en el mercado laboral, como las prácticas profesionales o pasantías. Estos sistemas reflejan las competencias que se espera que un estudiante adquiera al finalizar su proceso educativo (UNESCO 2013a).

La importancia atribuida a la relación entre la ESTP y los sistemas de cualificaciones radica

en su papel como respuesta a la necesidad de articulación educativa, ya sea desde un nivel inferior hacia uno superior o viceversa. Por ejemplo, en la Unión Europea (UE), se ha implementado un Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea en 1997. Aunque este convenio se integra dentro del proceso de Bolonia y la ESTP se incorpora con el convenio de Copenhague en 2002, permite la equivalencia de los reconocimientos de estudios técnicos que no habían sido considerados hasta ese momento y se materializa en un Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)<sup>6</sup>.

Los sistemas de cualificaciones son diversos en todo el mundo. Por ejemplo, en UE se emplea el European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) Este instrumento, creado en 2009 por los países miembros y aplicado en 2013, se caracteriza por utilizar itinerarios de aprendizaje flexibles e individualizados, incluida la movilidad transnacional. Su función principal es permitir a los alumnos acumular, transferir y utilizar su aprendizaje en unidades a medida que avanzan, lo que les posibilita construir una cualificación de acuerdo con su ritmo y los resultados de aprendizaje obtenidos. Además, establece principios y especificaciones técnicas, aprovechando la legislación y los reglamentos nacionales existentes (CEDEFOP, 2020a).

En el año 2008, se recomendó a los países miembros de la UE iniciar el proceso de alineación de sus marcos nacionales con las disposiciones generales del MEC. Esta tarea representó un desafío considerable para cada país. Actualmente, de los 39 países miembros<sup>7</sup>, se han desarrollado 43 marcos nacionales, de los cuales 36 países están enfocados en marcos generales para toda la educación (incluida la ESTP, educación de adultos y educación universitaria), mientras que 2 países están elaborando marcos específicos para la ESTP y la educación universitaria (República Checa y Suiza) (CEDEFOP, 2020). Este panorama refleja una tendencia general hacia el uso de marcos generales. Sin embargo, dado que este es un proceso continuo que requiere

---

<sup>6</sup> Se define como un instrumento de traducción que ayuda a comunicar y comparar los sistemas de cualificaciones europeos. Consta de ocho niveles de referencia comunes que se hallan descritos en términos de resultados de aprendizaje: conocimientos, destrezas y competencias. Esto permite que cualquier sistema nacional de cualificaciones o marco nacional de cualificaciones de Europa puede referirse al Marco Europeo. Los estudiantes, graduados, proveedores y empleadores pueden usar estos niveles para entender y comparar las cualificaciones otorgadas en diferentes países y por diferentes agencias de educación y capacitación. (Comisión Europea, 2021).

<sup>7</sup> Estados miembros de la UE, países del EEE (IS, LI, NO), países candidatos (AL, MO, MK, RS y TR) y países candidatos potenciales (BA, XK) y CH.

actualizaciones constantes, es posible que esta situación evolucione en el futuro y se considere trabajar con marcos específicos para la ESTP.

Esto ha propiciado que conglomerados en vías de desarrollo implementen políticas educativas centradas en las cualificaciones. Un ejemplo es el espacio Iberoamericano<sup>8</sup>, que ha establecido marcos similares y procesos de confianza mutua y transparencia en la enseñanza. Con el tiempo, este logro se ha convertido en uno de los hitos más importantes para posicionar a la ESTP como una alternativa de calidad.

En el caso chileno, se ha desarrollado un prototipo de Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP), definido como:

Instrumento orientador y referencial que permite organizar y reconocer aprendizajes, distribuidos en una estructura gradual de niveles, los que comprenden conocimientos, habilidades y competencias. Dicho instrumento debe contribuir a promover los aprendizajes a lo largo de la vida de las personas; a la articulación entre distintos niveles educativos, y entre la educación formal y no formal y a la articulación de las demandas del mundo del trabajo y la sociedad con la oferta formativa y educativa. (MINEDUC, s.f)

La relevancia que se aduce es que:

Contribuye a enfrentar uno de los principales desafíos de la Política Nacional de Formación Técnico- Profesional: generar condiciones para que jóvenes y adultos, puedan desarrollar trayectorias formativo – laborales acorde a sus expectativas y capacidades, moviéndose fluidamente entre el mundo formativo y el mundo del trabajo. (MINEDUC, s.f)

Aunque este documento aún está en proceso de implementación, ha tenido un éxito considerable en el ámbito de la articulación académica, desde los niveles de educación técnica media hasta la ESTP. Se prevé que en los próximos cinco años se implemente en todas las dimensiones.

En conclusión, los sistemas de cualificaciones profesionales representan una de las formas más extendidas y difundidas para la operacionalización de los marcos de cualificaciones. A su vez, estos sistemas regulan la articulación entre los diferentes niveles educativos y reconocen los aprendizajes previos, incluso aquellos no formales que los estudiantes han

---

<sup>8</sup> Desde el año 2016 se ha comenzado a confeccionar un Marco de Cualificaciones Regional que permita orientar los Marcos Nacionales de cada país, hasta el año 2021 no se ha concretado, pero los esfuerzos apuntan a que en un mediano plazo esto se concretará. Para más información, visitar: <https://mandatos.segib.org/es/content/prog-mandato-bb5-seguimiento-eftp>

adquirido a lo largo de su vida. Esto responde a las necesidades de la heterogeneidad del estudiantado.

## **2.5 Educación basada en competencias**

Las metodologías de aprendizaje deben evolucionar para adaptarse a formas más eficaces de ayudar a los estudiantes a comprender los diversos contenidos enseñados. Estas metodologías varían según el perfil del estudiante, las condiciones contextuales y el tipo de educación impartida, y como resultado de esta necesidad nace el concepto de la Educación Basada en Competencias (EBC).

En el contexto de la ESTP, se ha necesitado un cambio constante en las metodologías de enseñanza, que difieren de las utilizadas en la educación universitaria. Mientras que en esta última persisten concepciones más clásicas de la educación, en el ámbito técnico se ha aceptado ampliamente el enfoque de aprender-haciendo, en consonancia con el aprender y el aprender a ser, debido a la estrecha vinculación con la industria.

En términos más específicos, el paradigma de enseñanza en la educación universitaria ha estado más orientado hacia el conductismo y el funcionalismo, mientras que en la ESTP siempre ha prevalecido el enfoque constructivista. Actualmente, se considera ampliamente que el constructivismo es más efectivo que el conductismo (Andrade, 2008). Planteando:

El enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas. (p. 62).<sup>9</sup>

La definición de competencia es la primera interrogante que surge en este análisis. Sin embargo, definirla resulta ser un proceso complejo y variado, especialmente al considerar la ESTP. Autores como Díaz (2006) y Tobón et al (2006) han destacado la necesidad de establecer conceptualizaciones claras en este ámbito. A pesar de esta complejidad, el avance en este campo ha conducido al desarrollo de definiciones más precisas e integradoras de lo que constituye una competencia. Una de las definiciones más aceptadas

---

<sup>9</sup> Es importante considerar que en un inicio este modelo lo presentó David McClelland y William Byham en el año 1969, y este tenía una vinculación considerada muy conductista, posteriormente Sydney Fine crea un modelo orientado al análisis ocupacional cuya naturaleza es más constructivista.

y comunes es:

Competencia es una integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona desenvolverse de manera eficaz en diversos contextos y desempeñar adecuadamente una función, actividad o tarea, integrando las dimensiones de saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Dellepieane, 2020, p.2).

Además, Según Dellepieane (2020) estas competencias se pueden clasificar en:

1. Competencias genéricas: relacionadas con los valores éticos y la inteligencia emocional.
2. Competencias disciplinares: relacionadas con los conocimientos, habilidades y actitudes de un campo en concreto.
3. Competencias profesionales: relacionadas con las habilidades y técnicas para la resolución de problemas complejos.

Además, se encuentran otras clasificaciones relevantes, como la Clasificación Europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones (ESCO), que identifica hasta 13,845 competencias distintas (Comisión Europea, 2020).

Los principales antecedentes sobre competencias se derivan del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo hito más destacado es el Proceso de Bolonia (1999) y el proyecto Tuning. Este enfoque también se ha implementado en América Latina<sup>10</sup>, abordando las necesidades establecidas en el Comunicado de Praga de 2001. En este contexto, el énfasis recae en las estructuras curriculares y de contenido, más que en la estructura del sistema educativo en sí mismo (Bravo, 2007). Por lo tanto, las competencias y los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes deben estar alineados con las cualificaciones finales esperadas.

Esto se relaciona con los perfiles de egreso de cada carrera, los cuales suelen ser desarrollados por las instituciones con el objetivo de crear un sistema de créditos de estudio comparable y verificable, con el fin último de fomentar la movilidad estudiantil.

La EBC busca colocar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, permitiéndole resolver problemas complejos por sí mismo. Esto implica la integración de los aspectos

---

<sup>10</sup> Actualmente, existen 190 instituciones de educación superior en América Latina que siguen implementando este proyecto, mientras que el original se implementa en 19 países de Europa, y en 175 instituciones de educación superior. (Ramírez-Díaz, J., 2020).

teóricos de una disciplina con la capacidad del estudiante para avanzar. La razón principal de este enfoque radica en que las competencias tienden a ser atemporales, mientras que el contenido disciplinar puede volverse obsoleto con el tiempo.

En síntesis, la implementación de la educación por competencias en la ESTP requiere, en primer lugar, definir el perfil de egreso del estudiante, que delimite los aprendizajes en diferentes subsectores, incluyendo aspectos genéricos, disciplinares y profesionales. Estas competencias deben ser desarrolladas en colaboración con los estudiantes, los empleadores y el entorno en el que se desenvuelven, así como con la asesoría de consejos expertos.

Posteriormente, se debe diseñar el currículo educativo disciplinar con un enfoque en el logro del aprendizaje, teniendo en cuenta los procesos de articulación educativa y la flexibilidad en las mallas curriculares<sup>11</sup>, entre otros aspectos. Esta tarea debe ser coordinada con el proceso de evaluación, ya que una de las principales críticas y deficiencias radica en la compleja transición entre lo que se establece en el currículo y la práctica pedagógica de los docentes (Ravanal et al, 2011; Cassanova et al., 2018; Guzmán, 2017).

En el sistema actual, se está desarrollando el campo de estudio de competencias suplementarias relacionadas con la conducta humana y alejadas de los temas académicos. Por ejemplo, se aborda la estabilidad emocional, laboral, social y espiritual (Morocho, 2021). Aunque estas competencias aún no se han desarrollado completamente en los entornos académicos, se amplían considerablemente en las temáticas de servicios de apoyo a los estudiantes y seguimiento de los egresados.

En Chile, la mayoría de las instituciones de CFT declaran utilizar el modelo basado en competencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque esto no sea un requisito nacional. A nivel internacional, en la ET, este modelo es también uno de los más utilizados. Esto se debe a que uno de los elementos evaluados en la acreditación educativa es un modelo educativo alineado a las prácticas de la educación, siendo el modelo de EBC el más destacado para desarrollar en este tipo de educación.

Después de analizar los temas generales que afectan a la ESTP, el enfoque será en tres temas más específicos que se abordan en las acreditaciones educativas. A continuación,

---

<sup>11</sup> Para de esta manera evitar el retraso innecesario de estudiantes que reprueben una materia en específico y deban esperar un año académico para volver a cursarla.

se desarrollarán cada una de estas temáticas.

## 2.6 Reconocimiento de aprendizajes previos

El Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) es considerado un promotor de la articulación educativa, dado que implica la validación de los estudios previos. Este reconocimiento se puede realizar tanto en estudios formales como en los no formales, así como las experiencias laborales adquiridas de manera informal por los estudiantes. Esto cobra relevancia debido a la heterogeneidad del estudiantado actual, lo que justifica el creciente interés en esta área al formular políticas públicas (Brunner y Miranda, 2016).

En la vida contemporánea, el avance de las tecnologías ha facilitado el acceso a diversas formas de educación no formal, como los Cursos Masivos Abiertos en Línea<sup>12</sup> (MOOCs) o los Recursos Educativos Abiertos (OERs)<sup>13</sup>. Por ello, se requieren mecanismos que faciliten el reconocimiento de la educación no formal (RNFE)<sup>14</sup> en los entornos formales. Según un estudio reciente, la calidad de la formación tiende a ser mayor cuantos más procesos formales existan para este reconocimiento (Harris y Wihak, 2018). Es importante considerar la multidimensionalidad de este concepto, ya que la transición entre niveles educativos es un factor relevante; no siempre se produce una progresión directa desde un nivel educativo inferior hacia uno superior o de uno informal a uno formal, lo que subraya la bidireccionalidad de los estudios.

A nivel internacional, la gran mayoría de países ha desarrollado alguna política en relación con los RAP tanto en niveles educativos formales como no formales. Aunque es un campo de estudio relativamente nuevo, se han establecido organismos especializados, como el Consejo de Aprendizaje Experimental y de Adultos en EE.UU., la Asociación Canadiense de Evaluación del Aprendizaje Previo en Canadá, la agencia noruega para el aprendizaje permanente en Noruega, el Observatorio Europeo de Validación de Aprendizaje No Formal e Informal en el espacio Europeo, el *Knowledge Center* en Holanda, el Consorcio Internacional de Investigación de Aprendizaje Previo en el espacio europeo, el Sistema

---

<sup>12</sup> Es lo que se le denomina en inglés como *Massive Open Online Courses (MOOCs)*. Un ejemplo de ello son las páginas masivas como Coursera (<https://www.coursera.org/>), EDEX (<https://www.edx.org/es>), universidades abiertas (<https://uabierta.uchile.cl/>), entre otros. En India, el año 2016 se creó de manera gubernamental, una plataforma que contiene distintos tipos de cursos para que los puedan cursar todas aquellas personas interesadas, se le ha denominado SWAYAM (<https://swayam.gov.in/>)

<sup>13</sup> Es lo que se le denomina en inglés como *Open Education Resources (OERs)*.

<sup>14</sup> Es lo que en inglés se denomina *recognition of non-formal education (RNFE)*

Nacional de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile, y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior, entre otros.

Los estudios sobre la gestión del proceso de reconocimiento son limitados. Uno de los estudios más amplios, incluyó una muestra de 31 instituciones, fue realizado en Inglaterra por los autores Conrad y McGreal (2012). Este estudio reveló que el 71% de las instituciones ofrecían procesos de reconocimiento, pero que estos eran individualizados y respondían a las solicitudes específicas de los estudiantes, en lugar de formar parte de un sistema estructurado. Esta situación es similar en la realidad chilena, donde no existe un proceso generalizado, sino más bien una adaptación del marco de cualificaciones técnico profesional.

En Chile, según el estudio realizado por las autoras Sevilla y Montero (2019), se observa que no existen vínculos sistémicos entre los espacios de aprendizaje formales, no formales e informales en la ESTP. Este hallazgo sugiere una falta de integración entre la educación postsecundaria, los cursos de capacitación y la experiencia laboral. A pesar de ello, los CFT implementan mecanismos de reconocimiento, conocidos comúnmente como "admisiones especiales". Sin embargo, estos mecanismos son proyectos específicos y varían según el nivel de adopción del modelo por competencias por parte del CFT. Se observa que aquellos CFT que tienen una mayor adopción y se alinean con el modelo por competencias tienden a tener un desarrollo más avanzado en este aspecto, mientras que aquellos con una experiencia más limitada optan por un proceso gradual de implementación del modelo de competencias laborales.

Al realizar una comparativa entre los modelos aplicados en los países seleccionados como representativos<sup>15</sup>, se puede identificar lo siguiente:

---

<sup>15</sup> Los países seleccionados para evidenciar y comparar a nivel internacional el funcionamiento de la ESTP, y que se trabajarán más adelante para indicar las estructuras curriculares son: España, Países Bajos, Canadá Australia y Chile. Este último responde al foco del estudio.

**TABLA 3**

*Sistema de reconocimiento de aprendizajes previos en perspectiva comparada*

<b>Dimensión</b>	<b>Chile</b>	<b>España</b>	<b>Países Bajos</b>	<b>Canadá</b>	<b>Australia</b>
<b>Vinculación política</b>	Se crea un Marco de Cualificaciones profesionales que está en proceso de implementación. Existe una Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, creada por la Ley 20.267 (2008) que reconoce formalmente las competencias laborales mediante su certificación.	Real Decreto 143/2021, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Ley Orgánica 5/2002 En 2011 se promulga un marco de cualificaciones alineado a los marcos europeos.	En 2014 se impulsa la política Educación superior flexible para adultos ( <i>flexibel hoger onderwijs voor werkenden</i> )	Las políticas son diferentes en cada una de las provincias, por ejemplo, en Saskatchewan y Manitoba existen políticas sobre la convalidación con bastante trayectoria y en provincias como Alberta y Nueva Escocia se priorizó la creación de Marcos de Cualificaciones.	Política nacional desde 1993, como parte de un Sistema Nacional de Cualificaciones ( <i>Australian Qualifications Framework o AQF</i> ).
<b>Principios</b>	Promover itinerarios de desarrollo educativo y laboral continuo a lo largo de la vida de las personas, fomentar y posibilitar su movilidad entre sectores productivos, territorios e instituciones formativas, impulsar la empleabilidad de estudiantes y trabajadores y, especialmente importante para la institucionalización de un sistema de consideración de los aprendizajes laborales, propiciar y facilitar el reconocimiento de sus saberes donde hayan sido adquiridas.	Facilitar la comprensión de las cualificaciones mediante la descripción en términos de resultados de aprendizaje. Apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida y relacionar la Formación Profesional inicial con la Formación Profesional para el empleo, así como mejorar el acceso y la participación, especialmente de las personas con algún tipo de discapacidad	La validación se considera necesaria para aumentar la empleabilidad de individuos reconociendo su aprendizaje previo y produciendo, en base a éste, certificados de experiencia. Existen procesos paralelos de homologación, a nivel nacional y a nivel sectorial. Incluso en los empleos públicos se solicitan certificados de competencia laboral y no solo titulaciones	El propósito de este tipo de reconocimiento es que los individuos sean capaces de identificar, documentar, someter a evaluación y obtener reconocimiento de sus aprendizajes previos, con independencia si éstos fueron adquiridos en instituciones educativas o en el trabajo. Además, de las diferencias territoriales en los procesos de reconocimiento, existen diferencias sectoriales	El RAP es fundamental para el desarrollo de un sistema de educación y capacitación postobligatorio abierto, accesible, inclusivo, integrado y es clave para el desarrollo de las personas. El sistema de RAP debe reconocer el aprendizaje independientemente de cómo, cuándo y dónde se adquirió, siempre que el aprendizaje sea relevante.

Dimensión	Chile	España	Países Bajos	Canadá	Australia
<b>Grado de centralización</b> <sup>16</sup>	Descentralizada, en vías de mayor centralización	Medianamente centralizado	Centralizado	Medianamente centralizado	Centralización Intermedia-Alta
<b>Aprendizajes laborales</b> <sup>17</sup>	Grado de reconocimiento intermedio- bajo	Grado de reconocimiento intermedio- bajo	Alto grado de reconocimiento.	Alto grado de reconocimiento.	Alto grado de reconocimiento.
<b>Características centrales</b>	Hay mecanismos de admisión especial en cada institución, procedimientos para la evaluación de la pertinencia de la experiencia laboral y exámenes estandarizados de convalidación laboral.	Se evalúan las competencias profesionales generadas por la vida laboral y vías no formales. Se acredita como parte de un título de Formación Profesional o de un Certificado de Profesionalidad.	Se utilizan pruebas, carteras electrónicas de perfiles laborales y evaluaciones de competencia basadas en el Sistema Europeo de Créditos para la Enseñanza y Formación. Se sectorizan y se crean estándares específicos según los empleadores e instituciones, aumentando la empleabilidad, pero no la convalidación	Existen exámenes estandarizados llamados Pruebas de Desarrollo Educativo General ( <i>General Educational Development, GED</i> ) que son aceptados por la ESTP. Hay dos estándares para evaluar y RAP conocidos como desarrollo de portafolio (portafolio development) y el proceso de desafío (challenge process)	Reconocidos en la forma de créditos en las mallas curriculares de cada programa.

*Nota. Adaptado de La continuidad en la formación de trabajadores en el sector de la ESTP: El reconocimiento de aprendizajes previos en perspectiva comparada.*

*Brunner et. Al. (2020a).*

<sup>16</sup> Se identifican tres modos: (1) Sistemas centralizados: con políticas nacionales, con escasas variaciones entre programas y territorios. (2) Sistemas intermedios: Existen lineamientos centrales, pero la interpretación cae sobre las instituciones Técnicas Profesionales, existe mucha variación entre los programas, y (3) Sistemas descentralizados: El sistema esta creado por cada una de las instituciones, sin ningún lineamiento nacional.

<sup>17</sup> Se identifican tres grados fundamentales: (1) Alto grado: numerosos vínculos de homologación entre lo laboral y la ESTP, (2) Grado intermedio: diferentes grados de convalidación entre los saberes adquiridos, y (3) Bajo grado: Son con movimientos estancos y sin conexiones transferibles.

Estos elementos han llevado a los diferentes sistemas a establecer una estrecha relación entre los créditos estudiantiles como método de reconocimiento de los aprendizajes previos, los cuales se operacionalizan, principalmente, en los marcos de cualificaciones. Un ejemplo destacado es Corea del Sur<sup>18</sup>, donde se implementó un sistema de acumulación de créditos para reconocer la educación no formal desde 1997. En su punto más alto, este sistema otorgó el 10% de los títulos de ese año, una cifra superior a la de cualquier otro país que haya adoptado sistemas similares. Sin embargo, la creación de la posibilidad de generar un crédito no garantiza necesariamente su aceptación por parte de organismos formales, lo que plantea dos áreas de trabajo y dificultades distintas, tal como se ha evidenciado en este sistema.

La vinculación entre el RAP en la ESTP y la equidad (o justicia social) es enorme y ha sido de interés en el último tiempo. Autores como Anderson (2014); Werqing (2012), entre otros, han desarrollado la temática específicamente en la ESTP, argumentando que “se podría argumentar que todavía hay una dimensión de justicia social debido a la acreditación oportunidades ofrecidas a aquellos que tienen competencia real, pero carecen calificaciones formales” (p.15).

En relación con los costos o la rigidez de los programas formales, suele ser común que un individuo interesado en formarse deba enfrentarse a gastos significativos, sobre todo en sistemas educativos donde la educación formal es costosa y los plazos son estrictos, como ocurre en Chile. Por el contrario, la educación no formal o informal ofrece una mayor flexibilidad en los plazos, lo que puede ser beneficioso para garantizar la formación de personas en situaciones de riesgo de exclusión.

En conclusión, el RAP es una forma usada para diversificar el perfil de los estudiantes en la ESTP, al reconocer y validar la experiencia previa de los estudiantes, ya sea en educación formal, informal o en la industria. A nivel internacional, se observa que la acreditación de competencias son una estrategia efectiva, aunque requiere una logística más compleja. Esta metodología permite validar el aprendizaje en sí mismo, más allá de la cantidad de tiempo invertido en estudiar, partiendo del principio de que todos los estudiantes aprenden de manera diferente. En este contexto, la operacionalización a través de los marcos de cualificaciones emerge como una de las mejores opciones y más recurrentes.

---

<sup>18</sup> Se le conoce como El Sistema Coreano de Bancos de Crédito Académico (ACBS).

## 2.7 Deserción académica, retención e involucramiento

El proceso educativo, de naturaleza compleja y multifacética, requiere que un estudiante inicie y complete un ciclo educativo. Por tanto, la retención educativa ha ganado interés, especialmente cuando se la aborda en conjunto al involucramiento (*engagement*). Se han llevado a cabo estudios para abordar esta temática con el fin de reducir la deserción estudiantil en la ESTP.

El involucramiento implica dos aspectos: por un lado, el nivel de compromiso del estudiante y, por otro lado, las acciones institucionales destinadas a hacer que estos individuos se sientan parte de una comunidad. Tradicionalmente, se consideraba que la responsabilidad de esta cuestión recaía únicamente en el estudiante. Sin embargo, en los últimos tiempos, según indica Tight (2020), "la comprensión de la retención y el compromiso ha evolucionado de ser responsabilidad del estudiante a ser responsabilidad de la institución de educación superior" (p. 2). En resumen, cuando los estudiantes no se sienten comprometidos, las posibilidades de abandono en sus estudios aumentan considerablemente, lo que destaca la importancia de que las instituciones fomenten este compromiso.

La deserción académica se define como el abandono de los estudios debido a factores internos o externos (González y Uribe, 2002). La manera de presentar las tasas de deserción puede variar significativamente en cada sistema educativo y dependerá de la intención del análisis. Por ejemplo, estas tasas pueden ser expresadas como la tasa de retención o la tasa de deserción. Sin embargo, la fórmula para calcularlas es lógica y se basa en el número de estudiantes matriculados año tras año. No obstante, hay diferentes enfoques, como el de excluir a estudiantes que abandonan el sistema antes de cierto número de meses desde su ingreso. En el caso de Chile, cada institución presenta los datos de la manera que considera más apropiada.

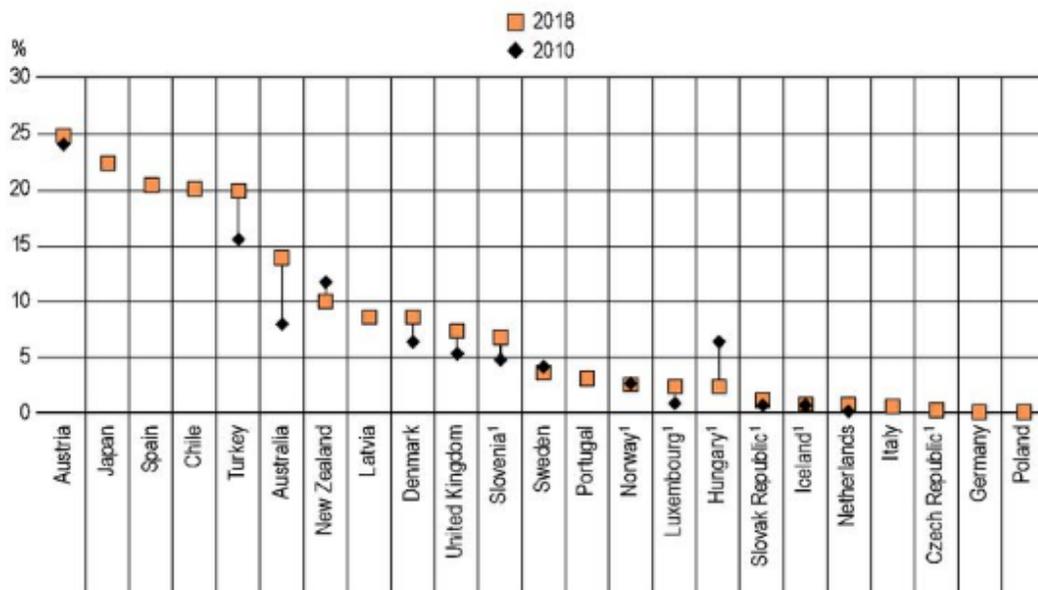
Aunque las razones que llevan a un estudiante a abandonar sus estudios son diversas, en Chile existen patrones comunes entre aquellos que desertan. Estos incluyen a estudiantes que llevan dos años o menos en el sistema educativo (Díaz-Peralta, 2008) y aquellos que provienen de los dos quintiles de menores ingresos (OECD, 2009).

A nivel internacional, las tasas de deserción varían en su medición entre países, dificultando comparaciones directas, incluso dentro de conglomerados como la UE. La OECD (2020) ofrece datos sobre factores relacionados, como la tasa de graduación en el ciclo corto para

estudiantes menores de 30 años, excluyendo a estudiantes internacionales, expuesta a continuación:

**FIGURA 1**

*Tasa de graduados en el ciclo corto terciario para estudiantes de primer año, menores de 30 años*



Nota 1. Año de referencia 2013 en vez del 2010

Los países están clasificados en orden descendente según las tasas de graduación terciaria de ciclo corto por primera vez para estudiantes menores de 30 años en 2018

Fuente: OECD (2020)

En Chile, como se puede apreciar en la gráfica, la alta tasa de graduación sugiere una alta retención, pero las comparaciones directas son difíciles debido a que los estudiantes en la ESTP chilena tienen en promedio 31 años, más alto que el promedio de la OECD de 25 años. La dispersión de edades también dificulta las comparaciones directas pues no se relaciona a un mismo perfil. La tasa de conclusión de estudios mide la proporción de estudiantes que se gradúan a tiempo completo (Brunner et. al, 2020c). A nivel internacional, esta tasa es del 39% dentro del plazo oportuno y del 67% a los 3 años adicionales. En Chile, estas tasas son del 16% y 59%, respectivamente, lo que indica un problema particular en el país (OECD, 2020).

La retención se refiere a la capacidad institucional para mantener a los estudiantes matriculados y comprometidos en sus programas hasta la finalización de sus títulos o certificados (Bean y Metzner, 2018). Esta concepción se opone a la tasa de deserción, calculada en función de aquella, estando así estrechamente vinculadas. En el contexto de

los CFT en Chile, esta tasa ha variado a lo largo del tiempo, incluso según el estatus de acreditación de la institución. A continuación, se presenta una tabla con la evolución desde 2015 hasta los últimos datos informados.

**TABLA 4**  
*Porcentaje de retención y deserción de 1er año, 2015- 2022 en CFT chilenos*

<b>Año de cohorte</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
<b>Total (%)</b>								
<b>Retención</b>	65,7	66,7	68,8	70,5	67,9	66,2	68,9	71,7
<b>Deserción</b>	34,3	33,3	31,2	29,5	32,1	33,8	31,1	28,3
<b>En instituciones acreditadas (%)</b>								
<b>Retención</b>	66,2	67,1	69,9	71,1	66,9	62,1	70,3	72,7
<b>Deserción</b>	33,8	32,9	30,1	28,9	33,1	37,9	29,7	27,3
<b>En instituciones no acreditadas (%)</b>								
<b>Retención</b>	59,8	61,1	57,5	63,7	55,7	64,4	45,3	48,8
<b>Deserción</b>	40,2	38,9	42,5	36,3	44,3	35,6	54,7	51,2

**Fuente:** SIES (2019)

*Nota.* Luego de la cifra de retención, se ha plasmado la cifra de deserción escolar.

Las tasas de retención son más altas en instituciones con acreditación favorable, lo que sugiere la existencia de políticas internas destinadas a mantener a los estudiantes en sus programas, tal como se puede apreciar en la tabla. Un estudio realizado por Sotomayor y Rodríguez (2020) muestra la realidad de un CFT específico en Chile, ofreciendo una primera aproximación al tema. Sus resultados identifican las causas más frecuentes de abandono como:

1. El estudiante de CFT es no tradicional<sup>19</sup>, por lo que tiene un doble rol (trabajador-estudiante), lo que muchas veces los obliga a priorizar sus necesidades.
2. Los canales de apoyo institucionales son reducidos o poco efectivos.
3. Presentan déficits formativos en habilidades básicas, provocando bajas calificaciones.
4. Factores socioeconómicos, con alta dependencia a los beneficios estatales.
5. Factores personales, como falta de vocación, paternidad/maternidad, entre otros.

Los factores socioeconómicos y la dependencia de beneficios estatales son destacados por

<sup>19</sup> Según múltiples autores (Cabrera et al, 2014; García, 2019; Kember, 1999) se han clasificado como: estudiante mayor de 24 años, no solteros, con hijos, ingresan a la educación superior luego de mucho tiempo se haber recibido educación formal, dependen económicamente de ellos y no están mucho tiempo en los campus.

las autoras como aspectos significativos. Esta diferencia puede explicarse en parte por la distinción entre los CFT acreditados y no acreditados, ya que los beneficios estatales están vinculados.

En la UE, se emplea un indicador denominado tasa de abandono educativo y formativo temprano (ELET), específicamente adaptado para la Educación y Formación Técnico Profesional (ELVET). El propósito de este indicador es medir directamente y soluciones para reducir el abandono, ya que quienes lo hacen tienen mayor riesgo de desempleo, empleos precarios, exclusión social, pobreza y peor salud y bienestar. Aunque las tasas han disminuido, según la Oficina estadística para la Comisión Europea (EUROSTAT), aún existe 1 de cada 10 jóvenes que abandonan (CEDEFOP, 2021).

Las políticas internacionales para reducir las tasas de deserción son contextualizadas, pero conocerlas proporciona una visión del progreso. A continuación, se presentarán las medidas adoptadas por algunos países, así como el caso chileno.

**TABLA 5**

*Sistema de medición de deserción educativa y políticas públicas aplicadas para disminuir la tasa*

<b>País</b>	<b>Forma de medición</b>	<b>Estrategias para disminuir la tasa de deserción</b>
<b>Estonia</b>	<p>Se relaciona con el abandono temprano en la población de 19 a 25 años, cuando pasan 31 días que un estudiante no participa, incluso en la empresa (<i>Apprenticeships</i>), se considera como retiro.</p> <p>Los datos son procesados por el Ministerio de Educación, en el Sistema de Información Educativa (EHIS).</p> <p>El año 2013 se publicaron los últimos datos, en el modelo de ESTP tradicional es de un 18,1%, y en el modelo basado en la empresa es de un 24,7%. Lamentablemente, no se han publicado datos más recientes.</p>	<p>Estrategia de Aprendizaje Permanente (<i>Eesti elukestva õppe strateegia</i>) del 2020 que garantiza la calidad, flexibilidad y diversidad, con medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación entre el mercado laboral y la educación, evaluando las necesidades del mercado con un programa (OSKA).</li> <li>• Reducir el abandono prematuro entre los 18 y 24 años</li> <li>• Reforzar el aprendizaje permanente entre 25 y 64 años.</li> <li>• Reducir la proporción de personas entre 25 y 64 años sin formación.</li> <li>• Planes de asesoramiento, apoyo, flexibilización, actualización curricular y renovación del modelo de financiación.</li> </ul>
<b>Inglaterra</b>	<p>No existe el concepto de abandono temprano, sino que el medidor NEET<sup>20</sup></p> <p>El porcentaje de ELVET fue de 10,9% en 2019, y de NEET de un 8% (16-18 años) y de un 13,6% (19-24 años).</p>	<p>En 2011 se implementa: “Construyendo compromiso, construyendo futuros” (<i>Building engagement, building futures</i>), con la intención de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar que los jóvenes tengan habilidades para competir en una economía global</li> <li>• Ayudar a los socios locales a proporcionar servicios efectivos</li> <li>• Incentivar la contratación joven de alta calidad</li> <li>• Asegurar trabajos rentables</li> </ul> <p>Esto se concretiza en la formación de aprendices (<i>Apprenticeships reform</i>), con medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de práctica para asegurar un aprendizaje.</li> <li>• Mecanismos para que los que abandonan puedan retomar sus estudios.</li> <li>• Reforma a las cualificaciones profesionales</li> <li>• Financiar los costos de los contratos profesionales</li> <li>• Contratos especiales para jóvenes.</li> </ul>

<sup>20</sup> En español se usa la sigla NINI.

País	Forma de medición	Estrategias para disminuir la tasa de deserción
<b>Alemania</b>	<p>Utiliza el criterio de abandono temprano de la UE 2020. Además, se contabiliza a todos los que abandonaron la escuela en los niveles iniciales (<i>SchulabgängerInnen</i>), como los que no obtienen Certificado de educación secundaria inferior (CSE, Hauptschulabschluss), restado por la población total de ese rango etario. En tercer lugar, para el sistema dual, se considera la tasa de disolución de contratos con la empresa (<i>Vertragsaufloesungsquote</i>).</p> <p>Los datos son recopilados por Oficina Federal de Estadística de Alemania y por las oficinas de estadística territoriales que contribuyen a las estadísticas educativas del país (Bildungsstatistik). Según el indicador de la UE la tasa fue de un 10,3% en 2019, y la disolución de contratos en el sistema dual fue de un 10,3% el 2011.</p>	<p>Las estrategias que se aplican son cuatro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Avanzar a través de la educación” (<i>Aufstieg durch Bildung</i>) apoya el aprendizaje permanente promoviendo la equidad, la inclusión y la igualdad de género en el sistema.</li> <li>2. Desde el 2007 “Marco de medidas destinadas a reducir el número de estudiantes que abandonan la formación de profesionales en el sistema dual y a reducir el número de abandonos de aprendices” (que reduce el abandono prematuro, la disolución de contratos del sistema dual y garantiza la transición (la articulación educativa).</li> <li>3. Desde el 2010 “Estrategia de apoyo para los estudiantes de bajo rendimiento” apoya a los estudiantes con bajo rendimiento, específicamente de los entornos vulnerables y los ayuda a la obtención de competencias mínimas para titularse, incluye un sistema de segunda oportunidad.</li> <li>4. Desde el 2014 “Alianza para la educación inicial y continua” (<i>Alianz für Aus- und Weiterbildung</i>), fortalece la formación dual, facilitando la calificación, el apoyo a los emigrantes y la continuidad de estudios.</li> </ol>
<b>España</b>	<p>Utiliza el criterio de abandono temprano de UE 2020.</p> <p>En 2019, la tasa fue de un 13% en mujeres y un 21,4 % en hombres<sup>21</sup>.</p> <p>En 2022, la tasa de conclusión de estudios es de un 98.8%</p> <p>Se realizan acciones para lograr las metas propuestas en Europa 2020 (Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. ET2020), que es reducir el abandono a un 10% o menos.</p>	<p>Se ha creado el Plan Estratégico Nacional de Educación en el que hay mediadas concretas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de orientación vocacional</li> <li>• Apoyo Académico y Psicosocial</li> <li>• Desarrollo de Competencias Transversales</li> <li>• Programas de Tutoría y Mentoring</li> <li>• Evaluación y Seguimiento del Rendimiento</li> </ul> <p>En la LOE, se han desarrollado normativas específicas con el fin de evitar el abandono como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación educativa</li> <li>• Apoyo a la diversidad</li> <li>• Ayudas económicas y financieras</li> <li>• Fomento a la motivación y éxito escolar en educación superior</li> </ul>

<sup>21</sup> Esta tendencia se ha mantenido en los últimos 10 años, incluso cuando se cambió la metodología de clasificación CINE-1997 a CINE-2011. La tasa de la UE es de un 10,2%, el 2019 y con un objetivo de un 10% en 2021.

<b>País</b>	<b>Forma de medición</b>	<b>Estrategias para disminuir la tasa de deserción</b>
<b>Chile</b>	La tasa de retención se calcula se calcula como el cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa en un año determinado, y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente, expresado en términos porcentuales. Estos datos son entregados por cada institución al Servicio de Información de Educación Superior, quien se encarga de procesar los datos en conjunto al Ministerio de Educación.	<p>No existen medidas directas para afrontar el proceso de deserción, pero sí medidas que impactan en los factores que intervienen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratuidad: Aquellas instituciones acreditadas, y que cumplan con ciertos requisitos, pueden adscribirse a la gratuidad (no pago por parte de los estudiantes)</li> <li>• Beca de articulación: Es una beca destinada a aquellos estudiantes graduados de CFT que deseen obtener una titulación en un Instituto profesional</li> <li>• Cada CFT debe generar un plan de retención educativa, que es evaluado cuando se realiza el proceso de acreditación.</li> </ul>

*Nota. Adaptado de Brunner et al (2020c); MEC (2020a ; 2020b); SIES (2019)*

En la mayoría de los países considerados avanzados, se implementan políticas públicas para prevenir<sup>22</sup>, tratar e intervenir en la deserción escolar. En el caso de Chile, el conjunto de políticas se centra en la educación obligatoria, mientras que en la ESTP varían según cada institución y se orientan, mayoritariamente, a evitar la deserción relacionada con factores económicos.

En conclusión, el análisis de las tasas de deserción o retención en diferentes países revela la diversidad de metodologías utilizadas, lo que dificulta las comparaciones directas. No obstante, se pueden emplear indicadores como la tasa de graduados o la de conclusión de estudios para orientar políticas de acción. Estas políticas suelen abordar la problemática desde tres perspectivas: preventiva, de intervención y de compensación. En países más desarrollados, estas estrategias suelen integrarse de manera integral y adaptarse a las necesidades específicas de cada contexto. En contraste, en Chile, la política se centra en la intervención y delega la responsabilidad a las instituciones educativas.

## **2.8 El sistema de educación superior técnico profesional en Chile**

En 1965, se establecieron las primeras instituciones de educación vocacional en Chile, inicialmente concebidas como escuelas de oficios debido a la falta de generalización del concepto de ESTP. En 1981, durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, se implementaron reformas en el sistema educativo, influenciadas por el pensamiento neoliberal. Estas reformas llevaron a una disminución de la responsabilidad estatal en la educación, transfiriendo gran parte de ella a entidades privadas, especialmente en los CFT. Durante este período, los esfuerzos y recursos en materia educativa se dirigieron principalmente hacia la educación parvularia<sup>23</sup> y primaria (Bahamonde, y Bahamonde, 2018).

En el ámbito de la educación terciaria, se implementó la Ley General de Universidades, la cual fomentó la privatización educativa<sup>24</sup>, dando origen a numerosas instituciones como

---

<sup>22</sup> En la UE existen y se aplican los Sistemas de Alerta Temprana (*early warning system*) que permiten predecir qué estudiantes están en riesgo de abandonar y realizar acciones en específico, en Chile no se utiliza, a nivel general, algún sistema, aunque hay estudios como el de Rodríguez *et. al*, 2016, pero solo en educación obligatoria, pero en las encuestas CASEN se hacen preguntas en relación con esta temática, aunque no ha servido como apoyo para la formulación de políticas públicas.

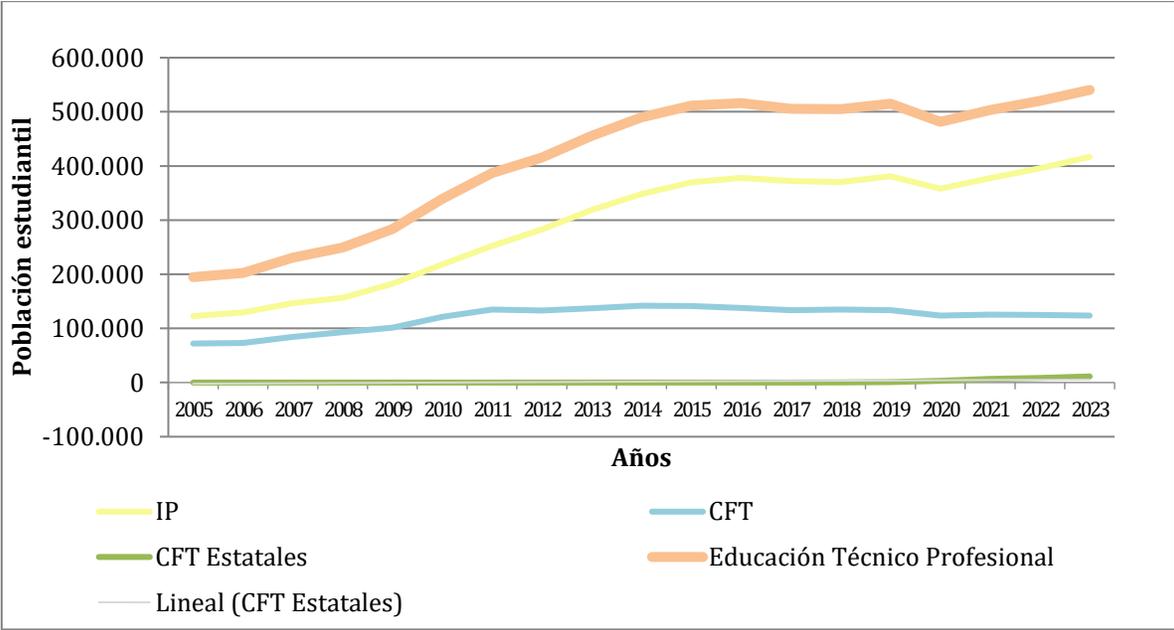
<sup>23</sup> Denominada infantil en Cataluña.

<sup>24</sup> La privatización educativa en este nivel no es algo poco común a nivel mundial, a diferencia de lo que pasa en los otros niveles, por ejemplo: Finlandia, uno de los países más alabados por su modelo educativo y el hecho de que es público, posee en la ESTP un 70% de privatización en el nivel CINE 5 (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2019) y solo un 24% posee una dependencia a los municipios.

universidades privadas, institutos profesionales (IP) y CFT. La privatización de los CFT permitió la posibilidad de obtener ganancias con la educación en este nivel, sin restricciones, hasta el año 2016.

En este escenario, la ESTP en Chile experimentó un crecimiento notable en el número de instituciones, respaldado por políticas gubernamentales que facilitaban el financiamiento de los estudios para las personas a través de préstamos bancarios, como el Crédito con Aval del Estado (CAE), y becas específicas para este sector. Este aumento en la matrícula fue constante y progresivo. A continuación, se presenta un gráfico que detalla las variaciones en la matrícula del sistema de educación superior.

**GRÁFICO 1**  
*Variación de matrícula en educación superior técnica profesional chilena (2005-2023)*



*Nota. Adaptado de Consejo Nacional de Educación. Índices (2024)*

Las cifras revelan un aumento del 171,5% en la matrícula desde 2005 hasta 2023 (Consejo Nacional de Educación. INDICES, 2024), un incremento sin precedentes que señala una masificación significativa. Este fenómeno implica la necesidad de desarrollar investigaciones autónomas, independientes del ámbito universitario, para abordar los desafíos asociados a esta expansión.

En Chile, los SAC se materializan principalmente a través de la creación de entidades reguladoras encargadas de la acreditación institucional y de programas específicos.

Actualmente, en Chile hay 42 CFT, de los cuales 13 se han sometido voluntariamente al proceso de acreditación institucional. Sin embargo, solo una institución ha obtenido la acreditación en áreas voluntarias. La voluntariedad de la acreditación está en proceso de cambio, y se volverá obligatoria para todas las instituciones en funcionamiento que deban someterse al proceso en los próximos cinco años. Esta situación ha generado controversia, e incluso el expresidente de la CNA, Alfredo Muga Naredo (2018), ha manifestado preocupación por la capacidad del sistema para gestionar estos procesos:

(...) los plazos para su implementación son insuficientes según la evidencia disponible o simplemente se omitieron (...) La puesta en práctica de la acreditación obligatoria supone el riesgo de una severa congestión, para este y el próximo año, en la cantidad de procesos y decisiones evaluativas, muy especialmente en lo institucional. (...).

En resumen, el modelo de acreditación institucional para los CFT en Chile se basaba en áreas obligatorias y voluntarias, adaptadas del modelo universitario. Sin embargo, en 2018, la Ley N.º 21.091 introdujo cambios significativos en este sistema. Esta ley eliminó las agencias acreditadoras externas, centralizando todo el proceso en un organismo estatal. Además, vinculó los beneficios estatales para estudiantes, como la gratuidad, becas y préstamos, a la obtención favorable y al nivel de logro de la acreditación. Se realizaron modificaciones en las áreas obligatorias y voluntarias del proceso, y se estableció la obligatoriedad de la acreditación para todas las instituciones.

### **2.8.1. Instituciones de educación superior técnico profesional**

En Chile, el sistema educativo comprende dos tipos de instituciones que imparten Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP): los Centros de Formación Técnica (CFT), que otorgan una titulación de Nivel Técnico Superior con estudios de 2 a 3 años (CINE 5), y los Institutos Profesionales (IP), que otorgan títulos profesionales con estudios de 3 a 5 años (CINE 5-A o CINE 6<sup>25</sup>).

Según la Ley N.º 21.091 (2018), los CFT se definen como:

Instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las tecnologías y las

---

<sup>25</sup> En el sistema chileno es complejo clasificar a los IP porque la duración se corresponde con el nivel 6, pero en este tipo de programas no existe la posibilidad de poder pasar a un programa de nivel 7, es decir, que los estudiantes titulados de IP son profesionales, pero no obtienen un grado académico, lo que los imposibilita de seguir estudios superiores como maestrías o doctorados, por ello, se considera como válida las dos formas de clasificación nivel 5-A o 6, para este caso, al ser una posición más conservadora se le considerará como CINE 5-A.

técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Asimismo, les corresponderá contribuir al desarrollo de la cultura y satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones en el ámbito de la tecnología y la técnica. Éstos cumplirán con su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde. Esta formación es de ciclo corto (art. 3)

Los Centros de Formación Técnica, de acuerdo con su proyecto institucional, deberán desarrollar políticas y participar en actividades sistemáticas que contribuyan al desarrollo, transferencia y difusión de conocimiento y tecnologías, así como a la innovación, con el objetivo de aportar a solución de problemas productivos o desafíos sociales en su entorno relevante. Estas actividades deberán vincularse adecuadamente con la formación de estudiantes (art. 81).

Históricamente, los CFT fueron instituciones de carácter privado. Sin embargo, en 2016 se promulgó la Ley N.º 20.910, la cual estableció la creación de 15 instituciones estatales distribuidas en todo el país. Estas nuevas instituciones surgieron con el propósito de abordar diversas necesidades, como asegurar la oferta educativa en todas las regiones<sup>26</sup>, fortalecer la vinculación con los sectores productivos y las demandas locales, garantizar la calidad educativa en diversos entornos sociales, entre otros aspectos.

En la actualidad, la mayoría de los CFT son de naturaleza privada, y muchos de ellos han optado por convertirse en instituciones sin fines de lucro. Esta conversión es obligatoria para que los estudiantes puedan acceder a la gratuidad educativa. En su origen, los CFT se concibieron como entidades con fines de lucro en el ámbito educativo, reflejando así una perspectiva en la que la educación en Chile era vista principalmente como una oportunidad para obtener beneficios económicos, en lugar de ser considerada como un bien social.

Las jornadas educativas en las que se imparte esta educación son diurna y vespertina, y las modalidades pueden ser presenciales, semipresenciales o a distancia. Según datos del año 2022, un 33,3% de los estudiantes de CFT estudian en horario vespertino, mientras que un 61,1% lo hace en horario diurno, y un 5,6% en un horario no especificado (SIES, 2022).

Anteriormente, cada institución determinaba los aranceles según su criterio. Además, existía el Arancel de Referencia, que representaba el máximo financiamiento estatal para

---

<sup>26</sup> Hasta antes de este momento los CFT lucraban abiertamente con la educación, por lo que se volvió un proceso simple en algunas ciudades chilenas: si no hay suficientes clientes (estudiantes) el negocio cerraba (el CFT procedía al cierre). Esto se tradujo que, en muchos lugares de Chile, debido a la compleja geografía y la distribución poblacional, no tuviesen disponibilidad de este tipo de educación.

estudiantes que solicitaban el Crédito con Aval del Estado (CAE). No obstante, este no establecía un límite máximo para la tarifa, y todas las instituciones cobraban más que este arancel. Actualmente, estos valores están siendo regulados como requisito para acceder a los beneficios estudiantiles, mediante una colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Hacienda, respaldados por la Comisión de Expertos en la Regulación de Aranceles.

### **2.8.2 Admisión**

Los estudiantes egresados de la educación secundaria obligatoria<sup>27</sup> tienen la opción de ingresar a la educación superior o terciaria, en alguno de sus dos subsistemas: Educación Universitaria o Educación Superior Técnico-Profesional. Una vez tomada la decisión de optar por la ESTP, pueden elegir entre ingresar a un IP o a un CFT. Toda la información necesaria para el proceso de postulación, incluyendo valores, plazas disponibles, calendario, requisitos y selección, se encuentra disponible en una única página web conocida como Acceso a la Educación Superior<sup>28</sup>. Actualmente, los estudiantes solicitan que una institución específica los contacte para concretar el proceso de matrícula, pero se espera que en el futuro el sistema de admisión sea centralizado a través de esta plataforma.

Para realizar esta postulación, es necesario que el estudiante se informe sobre:

1. Si los estudios que desea cursar son regulares (ingreso sin articulación) o si son de regulares de continuidad (articulación entre el nivel técnico medio, al nivel técnico superior o del nivel técnico superior al nivel profesional, es decir, articulación entre el nivel CINE 4 al CINE 5, o CINE 5 al CINE 6).
2. La posibilidad de RAP y cuál es el mecanismo que ha dictaminado la institución para que esto sea posible. Esto también se le denomina admisión especial.
3. El reconocimiento de experiencia laboral de al menos tres años. En este caso no se considera como RAP, pues algunos programas piden que para postular ya se cuente con experiencia laboral, y no es parte de un sistema de reconocimientos específicos. Normalmente, es para Educación Continua.

El requisito de ingreso general es solamente el certificado de término exitoso de la educación secundaria obligatoria en cualquiera de sus modalidades<sup>29</sup>, aunque en algunas

---

<sup>27</sup> En Chile se le llama educación media, en sus tres modalidades: Científico-Humanista, Técnico-Profesional y educación artística.

<sup>28</sup> La postulación aún no se encuentra centralizada, pero la información sí lo está. Se estima que en los próximos procesos de postulación ya se pueda realizar de manera centralizada, por ende, el estudiante tiene la información en una sola página, pero debe postular en cada institución.

<sup>29</sup> En Chile denominado: Licencia de enseñanza media.

instituciones suelen solicitar notas mínimas en ciertas áreas.

En el caso de que haya más postulantes que plazas disponibles, cada institución puede llevar a cabo un proceso de selección interno. A menudo, este proceso se basa en un orden estrictamente de ingreso, es decir, se aceptan estudiantes hasta completar las plazas, y cuando algún estudiante se retira, ingresa el primero de la lista de espera. Es relevante destacar que, en la ESTP, especialmente en los CFT, no se realizan procesos de selección de estudiantes. Sin embargo, existe la posibilidad de que para programas específicos se implementen instrumentos de acceso específicos, los cuales deben ser aprobados previamente por un Comité Técnico<sup>30</sup>.

### **2.8.3 Estructura y títulos**

La estructura de un sistema educativo se refiere a la organización jerárquica y la secuencia de niveles educativos que lo componen. Los títulos son los reconocimientos académicos otorgados a los estudiantes al completar satisfactoriamente cada nivel educativo, como diplomas, certificados o grados académicos, que validan su formación y les permiten avanzar en su trayectoria educativa o ingresar al mercado laboral.

A continuación, se presenta una tabla en la que se expresa la estructura del sistema de manera sencilla y las posibilidades de acceso según la clasificación CINE (2011).

---

<sup>30</sup> Ha sido creado por la Ley N° 21.091, inciso cuarto del artículo 13.

**TABLA 6***Estructura del sistema educativo chileno y sus titulaciones y/o grados académicos*

<b>Nivel</b>	<b>CINE 4</b>	<b>CINE 5</b>	<b>CINE 6</b>	<b>CINE 7</b>	<b>CINE 8</b>
<b>Título</b>	Licencia de enseñanza media científica o técnica media	Técnico de nivel superior	Profesional sin licenciatura. Profesional con licenciatura	Máster	Doctor
<b>Institución que lo puede otorgar</b>	Colegios de educación media/ educación secundaria.	CFT IP Universidad	IP Universidad	Universidad	Universidad
<b>Grado académico otorgado</b>	Sin grado	Sin grado	Sin grado Licenciado	Maestría	Doctorado
<b>Nivel de acceso previo mínimo</b>	CINE 3 Educación básica/ enseñanza básica.	CINE 4	CINE 4	CINE 6 con licenciatura	CINE 6 con licenciatura. CINE 7

La educación técnica en Chile, específicamente en el nivel de CINE 5, se puede ofrecer por diferentes instituciones, tal y como muestra la tabla explicativa, esta es una de las razones del porqué los sistemas de acreditación tienden a ser similares en cuanto a criterios e indicadores entre las diferentes instituciones.

#### **2.8.4 Docencia**

En cuanto a la contratación de docentes para los CFT, ya sea públicos o privados, no existe una política nacional establecida; cada centro define sus propias políticas de reclutamiento, selección y contratación del personal académico y administrativo. Lo habitual es que se requiera que los docentes posean un título profesional, ya sea con o sin licenciatura. Sin embargo, también hay casos en los que los docentes solo cuentan con la certificación de educación secundaria<sup>31</sup>, aunque esto ocurre de manera muy aislada.

El perfil del docente en la ESTP en los CFT en Chile es específico. Son profesionales que trabajan en el ámbito industrial y complementan su labor con la enseñanza en las instituciones. Por lo general, no tienen formación en pedagogía, por lo que las instituciones se encargan de proporcionarles especialización en este campo (Barrientos y Navío, 2015).

<sup>31</sup> Para más información sobre la realidad de la contratación docente, revisar en anexo 1 sobre la planta docente en las instituciones de CFT

Según estos autores, los docentes “no cuentan con las herramientas necesarias para ser facilitadores, como lo exige el modelo educativo, sino que son más bien especialistas de un área en particular.” (párr. 7).

No existe una normativa que regule las horas de contratación ni la dedicación a la docencia directa. Cada institución determina sus propias políticas al respecto, lo que generalmente se traduce en la disminución de las horas de la jornada laboral sin una distinción clara entre horas lectivas y no lectivas, por ello, la cantidad de docentes con contrato por horas es alto. Del mismo modo, los procesos de evaluación docente no están estandarizados, siendo cada institución responsable de su implementación. A menudo, se basan en encuestas de satisfacción de los estudiantes y evaluaciones directas por parte de los superiores. No obstante, en el proceso de acreditación se valora positivamente la existencia de un sistema de evaluación docente.

En cuanto a la remuneración de los docentes, no hay una normativa que establezca ingresos mínimos por hora de trabajo. Cada institución tiene la libertad de establecer sus propios esquemas salariales, lo que puede incluir la creación de escalafones salariales basados en criterios internos. Lamentablemente, no hay información pública sobre los salarios en los CFT, lo que dificulta tener un panorama completo sobre este tema. En resumen, en el ámbito de la docencia en los CFT, no hay regulaciones nacionales y cada institución tiene la autonomía para determinar sus propias prácticas y estándares.

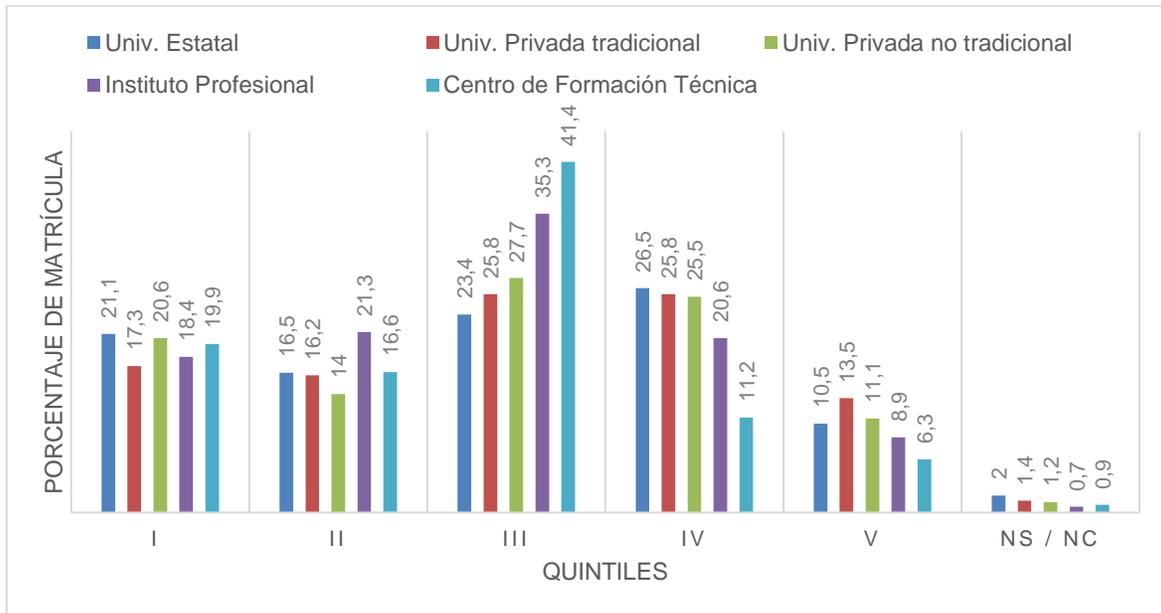
### **2.8.5 Caracterización de los estudiantes en educación superior técnico profesional**

Los estudiantes que ingresan a la ESTP, según la última encuesta sobre Categorización Socioeconómica Nacional (CASEN) (Ministerio de Desarrollo Social, 2018) provienen de los sectores más vulnerables a nivel económico, esto es categorizado al dividir a la población total en cinco grupos, denominados quintiles, en los que se incluye a las personas por el salario mensual que perciben, designando a los grupos como: (I) Pobre 60,36 € (II) Vulnerable a la pobreza 136,25 € (III) Clase media 211,5 € (IV) Clase acomodada 337,08 €. (V) Ricos 1005,47 €

En el siguiente gráfico, se puede observar el tipo de institución en la que ingresan los estudiantes según el quintil del que provienen.

## GRÁFICO 2

### Matrícula estudiantil de la educación superior chilena según quintil de ingreso (2017)



*Nota.* Existe una encuesta CASEN más actualizada, del año 2022. Lamentablemente en esta encuesta se ha determinado a nivel nacional dejar de incluir preguntas de nivel educativo, por lo que estos son los últimos datos verificables.

*Adaptado de síntesis de encuesta CASEN 2017. Ministerio de Desarrollo Social (2018).*

Se destaca que el 77,9% de los estudiantes de CFT provienen de los tres quintiles de menores ingresos, mientras que solo un 17,5% procede de los dos quintiles superiores. Este patrón sugiere que los sectores más vulnerables optan mayoritariamente por la ESTP, posiblemente debido al alto costo asociado con la Educación Superior Universitaria en Chile.

Con base en la información previamente presentada sobre el incremento de la matrícula y el perfil socioeconómico de los estudiantes, se comprende la necesidad de que las instituciones de ESTP en Chile reflexionen sobre cómo garantizar y evaluar la calidad en este ámbito. Dadas las diferencias entre los estudiantes del sistema universitario y el técnico, es crucial considerar las particularidades de los estudiantes de la ESTP al momento de gestar políticas, SAC o acreditaciones.

## 2.9 El sistema de educación superior técnico profesional en España

El sistema educativo español también incorpora la Formación Profesional (FP) como una alternativa formal para la educación, la cual se divide en dos ámbitos según Eurydice

(2020):

1. Formación Profesional básica (CFGB): Es la enseñanza de un oficio entre los 15 y 17 años y requiere que el estudiante supere, al menos el 1ero de la ESO. Al finalizar se obtiene la cualificación de nivel 1 y entrega la posibilidad de continuar la FP de ciclo medio u obtener el título de graduado de la ESO.
2. Formación Profesional Inicial: Está formada por los grados de formación medios y superiores y aunque esta no se concluya, permite que se les entreguen a los estudiantes certificados de los módulos aprobados, para que estos computen para la certificación de cualificaciones profesionales. Las opciones de formación son:
  - a. Formación de grado medio (CFGM): Para acceder se necesita el título de la ESO y entrega la posibilidad de acceder al bachillerato por su titulación de técnico.
  - b. Formación de grado superior (CFGS): Para acceder se necesita el título de bachiller, posibilita el ingreso a la universidad y titula como técnico de grado superior. Las instituciones que ofrecen estos cursos son normalmente los mismos institutos de educación secundaria, aunque también se podría cursar en escuelas técnicas o universidades, pero esto se da en menor medida.

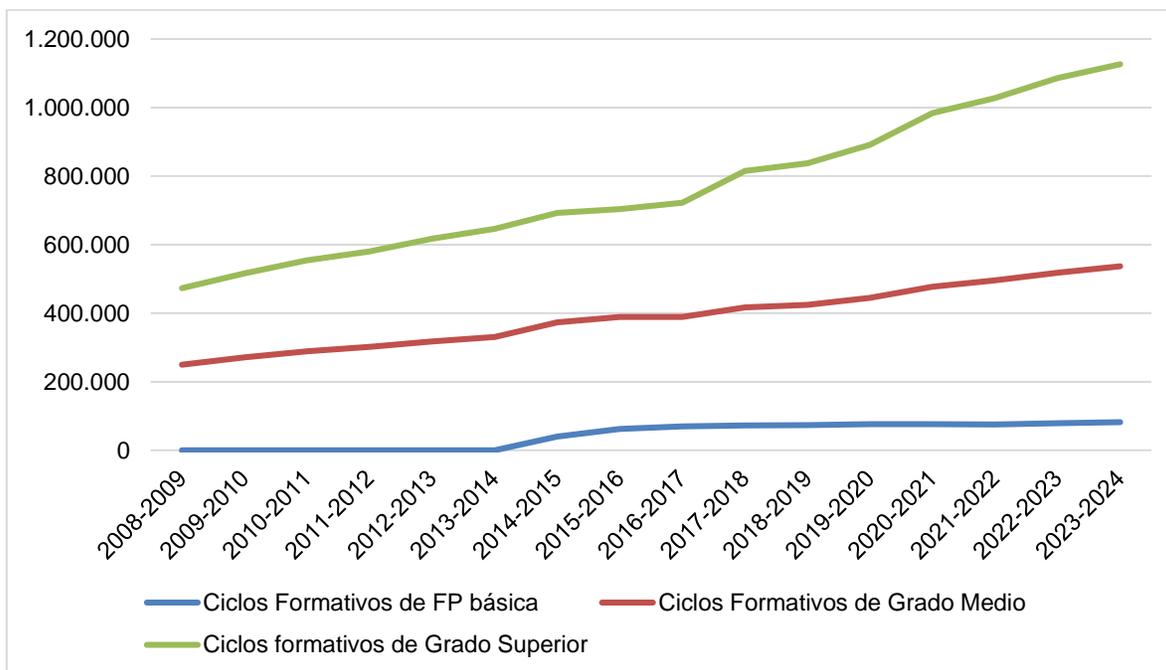
En estas dos alternativas de formación profesional se contempla la opción de realizar un desarrollo dual, donde los estudiantes dedican la mitad de su tiempo formativo a empresas supervisadas por la administración regional. Este enfoque facilita una formación más práctica y se relaciona con el modelo de educación basada en competencias (EBC) abordado previamente, conocido también como Formación en el Centro de Trabajo (FCT).

El panorama específico de la CFGS en España, según menciona la autora Savall (2018) es “un sector educativo generalmente desconocido, institucionalmente heterogéneo y con desigual valoración social en el entorno supranacional” (párr. 1). Esta situación se atribuye a la falta de investigaciones específicas en el sector y a su relegación a organizaciones como la CEDEFOP, que, al ser un organismo que abarca toda la UE, se ha encargado de desarrollar la investigación en la educación VET/ESTP española.

Pese a este desconocimiento generalizado, el incremento de la matrícula ha sido constante, alcanzando un aumento del 50 % año a año. A continuación, presentamos la evolución de la matrícula con los últimos datos disponibles.

### GRÁFICO 3

*Evolución del alumnado matriculado en formación profesional en España (2009-2024)*



*Nota.* La FP básica se inicia el curso 2013-2014. Desde el curso 2015-2016 al último dato se comienza a realizar una distinción entre las formaciones presenciales y a distancia, en este caso se han sumado ambas modalidades de estudio. El gráfico ha sido elaborado en base a múltiples fuentes de información. Se indican en la fuente el uso de todas.

**Fuente:** Ministerio de Educación y Formación Profesional (2009; 2010; 2011; 2012; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015a;2015b;2015c; 2017a; 2017b;2017c;2018a; 2018b;2019c; 2019a;2019b;2019c; 2020a; 2020b; 2020c; 2021a;2021b;2022a; 2022b; 2023;2024 )

En los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs), (comparables a los impartidos en los CFT), la cantidad de estudiantes ha experimentado un aumento del 164 % desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2023-2024, lo que constituye un incremento significativo. Este crecimiento ha impulsado la implementación de políticas y estrategias dirigidas, no solo en respuesta al Plan de Educación Superior 2020 de la UE, sino también debido al creciente interés a nivel nacional de los estudiantes por ingresar a este tipo de educación.

El entorno socioeconómico de los estudiantes de FP presenta desafíos significativos en términos de sostenibilidad, especialmente debido al envejecimiento de la población y la necesidad de garantizar el crecimiento económico. Según el Gobierno de España (2021), el equilibrio demográfico y un mercado laboral inclusivo son fundamentales para la

sostenibilidad, lo que requiere políticas integrales en áreas como la FP. La prolongación de la vida laboral activa de la población mayor es una de las medidas necesarias para abordar este desafío. En este contexto, la FP desempeña un papel crucial al preparar a las personas mayores para los cambios en el mundo laboral y la digitalización, así como para la atención y el cuidado de una población envejecida. La Estrategia España 2050 (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021) también aboga por aumentar la tasa de actividad de la población de 55 a 74 años y el gasto público. Además, el crecimiento económico sostenible requiere medidas de diversificación del tejido productivo, especialmente ante la crisis del turismo. Según COGITI (2021), la transición hacia una industria 4.0 y nuevos modelos de negocio como la servitización<sup>32</sup> son cruciales para alcanzar los objetivos de crecimiento industrial.

La FP se enfrenta al desafío de formar técnicos con competencias en digitalización y sostenibilidad para agregar valor tanto en la industria como en los servicios. Estimular la matriculación y graduación en áreas industriales, así como fomentar la colaboración entre los centros de FP y las empresas para impulsar la innovación, son estrategias clave para abordar estos desafíos de manera efectiva (Albizu y Estensoro, 2020).

En el ámbito de la docencia de FP, la selección de profesores varía según la dependencia del centro educativo (privado, público o concertado). En instituciones privadas o concertadas, la selección recae en el propio centro, mientras que, en el ámbito público, el proceso está organizado por la comunidad autónoma correspondiente. Los requisitos incluyen poseer una titulación en el área específica a enseñar. Los profesionales universitarios deben contar con el Máster de Formación de Profesorado, y aquellos graduados en Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) deben poseer un Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica para Profesorado sin Carrera (CAP de FP). Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a) para el curso 2019-2020, había 28.664 profesores de Formación Profesional (básica e inicial), con una distribución de género del 54,3 % hombres y 45,7 % mujeres. En cuanto a la edad, el 1,9 % tenía menos de 30 años, el 19,2 % tenía entre 30 y 39 años, el 35,9 % entre 40 y 49 años, el 36,7 % entre 50 y 59 años, y el 6,3 % 60 años o más.

En resumen, la ESTP en España se materializa en los Ciclos de Formación de Grado

---

<sup>32</sup> Se refiere a la ampliación del negocio e ingresos por servicios de las empresas industriales y al aumento de su capacidad para la prestación de estos.

Superior (CFGS), con una duración de dos cursos académicos. Los requisitos para el ejercicio de la docencia varían según el tipo de centro, siendo más rigurosos en los públicos. No existen instituciones exclusivas para esta titulación a gran escala, sino que se integran en el marco de la Formación Profesional.

## **2.10 El sistema de educación superior técnico profesional en Países Bajos**

En el sistema educativo neerlandés, los estudiantes deben tomar decisiones tempranas sobre su trayectoria educativa, optando entre estudios preuniversitarios para la educación o estudios de formación profesional. Sin embargo, los estudios equivalentes a CINE 5 no son vistos como una vía directa al empleo, sino como una etapa intermedia para obtener certificaciones más avanzadas (Brunner, 2019). Esta percepción ha resultado en una baja matrícula en este nivel, representando solo el 2,4 % de la matrícula de educación terciaria en 2017. Aunque, en la educación profesional secundaria, las tasas de participación son altas, llegando casi al 50 % de los graduados de educación secundaria. (CEDEFOP, 2016)

La implementación de este tipo de titulación comenzó en 2007, siendo más tardía que otros sistemas presentados en la investigación, y se llevó a cabo a solicitud de la industria. En 2013, se estableció por ley el título de Grado Asociado, que requiere la realización de 120 créditos y puede ser cursado a tiempo completo, parcial o de forma dual en la empresa.

Los procesos de admisión para los estudiantes están regulados a nivel nacional según el tipo de programa que deseen seguir, si bien cada institución puede añadir requisitos especiales según el área de la industria. Esto se debe a que cada institución cuenta con organismos de autorregulación que evalúan las necesidades del entorno (Eurydice, 2018).

Respecto a los planes y programas, aunque existen lineamientos centrales, cada institución tiene autonomía para decidir qué programas abrir, cerrar o modificar según sus necesidades. Esta libertad se ejerce en colaboración con los Centros de Conocimiento para la ESTP y la Industria (*Knowledge Centres for TVET and Industry*), que actúan como mediadores entre las demandas del mercado y las instituciones. En cuanto al modelo pedagógico, se sigue el enfoque basado en competencias (EBC) en todo el territorio nacional continental.

En relación con los docentes del sistema, existen requisitos mínimos para ingresar a la enseñanza, que pueden ser cumplidos de dos maneras: (I) como profesional de la

educación con un máster que habilite para la docencia, o (II) con un certificado de enseñanza dirigido a profesionales de otras áreas de la industria. Una vez que un profesional se integra al sistema como docente, tiene derecho a recibir un mínimo de 59 horas de formación al año, que pueden orientarse tanto a aspectos pedagógicos como a la especialidad correspondiente. Además, disponen de un presupuesto equivalente al 0,8 % de su salario anual para invertir en esta capacitación adicional.

La previsión del mercado laboral y las competencias necesarias son responsabilidad de una institución a nivel nacional conocida como *Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt* (ROA), la cual emite informes cada dos años anticipando las competencias requeridas y adaptando las necesidades de profesionales. Este enfoque ayuda a evitar la saturación y, por ende, reduce las altas tasas de desempleo (Eurydice, 2018).

En síntesis, el sistema de ESTP en los Países Bajos muestra una baja participación en la formación a nivel de CINE 5, pero una alta tasa en CINE 4 y la FC. Sin embargo, cuenta con entidades gubernamentales encargadas de analizar el mercado laboral y las futuras necesidades de formación para evitar la saturación del mercado. Además, la mejora continua de los docentes es parte integral de la política pública, lo que ha contribuido al aumento de la calidad de la enseñanza.

## **2.11 El sistema de educación superior técnico profesional en Australia**

En Australia, la ESTP se ofrece principalmente a través de los *colleges* de educación técnica y continua, que abarcan diversas áreas. Además, se pueden encontrar programas de educación de ciclo corto en universidades, conocidos como programas TAFE. Los centros en los que se imparte esta educación pueden ser tanto públicos como privados, pero todos están regulados por el *Australian Skills Quality Authority* (ASQA), que otorga la acreditación necesaria para su funcionamiento.

La estructura de los títulos abarca 10 niveles en toda la educación terciaria. Específicamente en la ESTP, se distinguen 4 niveles. La elección del nivel adecuado depende de las aspiraciones futuras del estudiante, ya sea la inserción laboral o la continuación de estudios universitarios, así como de su experiencia previa en el campo.

Los niveles de certificación se dividen en: Certificado I (3 meses de duración), Certificado II (3-6 meses), Certificado III (6-9 meses) y Certificado IV (9-12 meses). Posteriormente, los

estudiantes pueden obtener un diploma (1-1.5 años de duración) o un diploma avanzado (2-2.5 años de duración)<sup>33</sup>. Generalmente, los programas de ESTP comienzan en los niveles de Certificado III o IV. Al completar estos estudios y obtener los diplomas, los estudiantes pueden utilizarlos para reemplazar el primer año de estudios universitarios, ya que la articulación entre estos niveles está establecida y regulada por los marcos de cualificaciones.

En organismos como el National Centre for Vocational Education Research (NCVER) se analizan datos y cifras relacionados con los estudiantes y la industria para contribuir a las políticas públicas, las organizaciones y el contenido curricular en el ámbito de la Formación Profesional (FP). Estos organismos son específicos de la FP, lo que subraya la importancia de este sector. Según el NCVER (2020), en 2019 hubo 4.2 millones de estudiantes, lo que representa un aumento del 3.2% en comparación con 2018. Se estima que un 24.5% de la población de entre 15 y 64 años se formó de alguna manera a través de la educación técnica. Estos datos reflejan el significativo desarrollo de la ESTP.

El financiamiento estudiantil en la ESTP es en parte subsidiado por el Estado, con los estudiantes asumiendo aproximadamente el 40% del costo del programa, mientras que el Estado cubre el 60% restante. Este porcentaje financiado por los estudiantes puede ser subsidiado a través de un crédito estudiantil sin intereses, lo que ha contribuido significativamente a las altas tasas de participación en comparación con la educación universitaria (NCVER, 2020b).

En cuanto a la docencia, los criterios específicos son definidos por el organismo AISC, *Australian Industry and Skills Committee* (Comité Australiano de Industria y Habilidades), en los cuales se establecen las competencias particulares requeridas para cada área de desempeño docente. Estas competencias son previamente determinadas por la industria en colaboración con los servicios de habilidades, variando según el territorio. Además de los requisitos territoriales, a nivel nacional se establece que los docentes deben poseer al menos el certificado IV en Entrenamiento y Evaluación, o bien certificación de habilidades, calificaciones y experiencia laboral en las diversas industrias (Brunner et al, 2020c).

El enfoque australiano para garantizar la calidad de la ESTP se centra en el docente, lo que ha llevado a la creación de marcos de capacidades docentes y estándares profesionales.

---

<sup>33</sup> Este diploma avanzado es el equivalente al título técnico de nivel superior o CFGS. CINE 5.

Un estudio realizado por Misko et al (2021) concluye que las claves para mantener la calidad del sistema incluyen:

1. Promover el registro y acreditación de docentes
2. Aumentar la capacidad del apoyo continuo para el estudiante en cuanto a tutorías, oportunidades para el desarrollo continuo y enfoques sistemáticos
3. Promover la revisión del certificado mínimo para la enseñanza (certificado IV) en cuanto al desarrollo de enfoques pedagógicos
4. Apoyar a los docentes que hacen uso del marco de cualificaciones personales y la reestructuración según las necesidades locales y no solo nacionales. (aumentar el Desarrollo de Profesional Docente)
5. Recopilar los datos de toda la fuerza laboral VET, es decir, de los estudiantes

En cuanto al sector específico de la enseñanza de profesionales, se hace referencia a un problema común en todos los sistemas estudiados relacionado con la variabilidad de la calidad educativa y la naturaleza dual de los docentes, quienes son trabajadores de la industria además de desempeñarse como educadores. Esto conlleva a grandes cargas laborales, pero también a una constante actualización de las necesidades de la industria.

Finalmente, este estudio aborda una temática poco desarrollada en la ESTP en general, que es la necesidad de vinculación y comprensión de los estudiantes pertenecientes a grupos aborígenes australianos. La comprensión que estos estudiantes tienen del mundo difiere de la comprensión occidental predominante, lo que destaca la importancia de preservar y respetar su cultura y raíces étnicas.

En resumen, la ESTP en Australia está bien establecida y cuenta con una gran cantidad de estudiantes. Los esfuerzos para garantizar la calidad se centran en el desarrollo profesional de los docentes, respaldados por marcos de cualificaciones y estándares profesionales mínimos. Aunque se fomenta la adaptación a las necesidades locales, también existen estándares generales para el sistema en su conjunto.

## **2.12 Gasto nacional en la educación superior técnico profesional**

Como último índice comparativo entre los tres sistemas profundizados, surge la necesidad de conocer un estimado de los recursos económicos o riqueza nacional invertido en los países en la ESTP. A continuación, se presenta el comparativo.

**TABLA 7***Inversión en porcentaje (%) del Producto Interno Bruto (PIB) en educación (2020)*

País	Secundaria		ESTP	Terciaria	Total (primaria a terciaria)
	Total	Técnica profesional		Total	
Chile	1.9	0.3	0.3	2.7	6.4
España	2	0.4	0.2	1.5	5
Países Bajos	2.4	0.9	0	1.8	5.4
Australia	2.2	0.2	0.2	1.9	6.2
<b>OECD</b>	<b>1.1</b>	<b>0.5</b>	<b>0.1</b>	<b>1.5</b>	<b>5.1</b>

Fuente: OECD (2023)

Basándonos en la inversión en educación como porcentaje del PIB en diferentes países en el año 2020, se observan varias tendencias interesantes. Por ejemplo, España y Chile muestran porcentajes relativamente bajos de inversión en educación total secundaria en comparación con los Países Bajos y Australia. Esto sugiere que los primeros podrían enfrentar desafíos adicionales en términos de financiamiento educativo. Además, es notable que la inversión en ESTP es bastante baja en general en todos los países listados, lo que podría indicar una falta de enfoque en la capacitación técnica y profesional. Pese a ello, Chile es el país que más invierte en este tipo de educación, incluso sobre la media de los países OCDE. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la comparación en términos de dinero invertido del PIB no es directamente comparable, ya que la diferencia entre el PIB de un país y otro es significativa.

### 2.13 La valoración social de la educación superior técnico profesional

La imagen proyectada por la ESTP y la valoración social otorgada incide directamente en la cantidad de estudiantes que ingresan a este subsistema educativo, como señala BMZ (2014), se entiende como:

Suma de actitudes, asociaciones y sentimientos sobre la educación y formación profesional no académica que las personas de un grupo cultural comunican implícita o explícitamente entre sí y que influyen en la voluntad de los individuos implicados para invertir en ESTP. Una buena imagen de la ESTP, por ejemplo, podría tener el efecto de que los jóvenes dediquen su tiempo y que sus padres inviertan dinero en ESTP (educación y formación técnico profesional). También podría influir en los futuros profesores para elegir la ESTP, en los actores políticos para proporcionar recursos para la ESTP y en las empresas para contratar graduados en ESTP” (p.11).

Este ejemplo es una reflexión sobre la importancia otorgada a este tipo de educación. Brunner et al (2021) hacen referencia a que en "los países mediterráneos, suele prevalecer una cultura en la que la ESTP se considera una alternativa de bajo estatus frente a la

educación universitaria" (p. 43).

Billet (2018), en representación de la UNESCO, en una conferencia virtual sobre la ESTP, nos dice que: "si bien la importancia de la ESTP se reconoce cada vez más en el discurso y políticas internacionales, la imagen se halla desafiada si se la compara con aquella que poseen otros itinerarios educativos, como la educación académica superior".

Por este motivo, en la Agenda de Educación 2030, iniciativa mundial liderada por la UNESCO, tres de los siete objetivos se relacionan con este sector educativo. Incluso la UE ha acordado para el marco educativo 2030 el objetivo de que los sistemas ofrezcan una ESTP excelente e integradora.

Brunner et al (2021) llevaron a cabo una investigación, analizando dos países diferentes: Inglaterra y Alemania, y comparándolos con Chile. Las principales conclusiones alcanzadas indican que en Inglaterra se han implementado una serie de iniciativas sensibilizadoras de la población sobre la importancia de la ESTP, lo que ha resultado en un mayor número de estudiantes, mejores salarios y mayores oportunidades laborales. Por otro lado, en Alemania, las iniciativas son similares a las de Inglaterra, pero introducen componentes emocionales y colaboración con empresas desde una etapa inicial de formación, lo que ha llevado a ser uno de los países con una de las formaciones en ESTP más desarrolladas del mundo, especialmente en formación dual, a diferencia de lo que se presenta en Chile.

En esta investigación se ha observado un cambio cultural en Chile y una mejor valoración social de la ESTP, especialmente relacionada con la creación de políticas públicas específicas y subsecretarías ministeriales. No obstante, se reconoce la necesidad de modificar el imaginario social de la ESTP y avanzar en la dirección a las tendencias internacionales.

En conclusión, la imagen social de la ESTP requiere un fortalecimiento, fomentando la participación de actores políticos, medios de comunicación, empresas e instituciones. Esto posibilitará un aumento en el número de estudiantes y, como resultado, un mayor desarrollo nacional.

## **2.14 Reflexiones finales del capítulo**

La Educación Técnica (ET) abarca diversos niveles educativos, dependiendo del grado de profundización del conocimiento deseado. En este espectro, el nivel más avanzado es la

ESTP. Los modelos pedagógicos empleados varían, aunque prevalece el Modelo Basado en Competencias (MBC) en la mayoría de los sistemas. Este enfoque integra la teoría con la práctica, lo que coincide con el énfasis de la educación técnica en la aplicación práctica del conocimiento.

La articulación educativa, tanto dentro de la educación VET o ESTP como en el conjunto del sistema educativo, es un aspecto fundamental. Reconocer al estudiante como un ser humano complejo implica valorar sus experiencias previas, tanto académicas como laborales, y permitir el reconocimiento de estos aprendizajes. Esto requiere la implementación de Marcos de Cualificaciones específicos y regulados, tanto por los sistemas educativos como por la industria laboral.

La deserción académica es una de las problemáticas más difíciles de resolver en este subsector, principalmente porque los estudios de ESTP suelen atender a estudiantes considerados como no tradicionales. Esto implica una diversificación en la enseñanza y en las prioridades de los estudiantes, entre otros aspectos, lo que dificulta el diseño de estrategias efectivas para prevenir la deserción.

Aunque la deserción académica es un problema generalizado a nivel mundial en la ESTP, hay países altamente desarrollados en todos sus aspectos, como Australia, que implementa sistemas de alerta temprana, políticas específicas para este nivel, sistemas de créditos y políticas docentes avanzadas. Por otro lado, existen países con un bajo desarrollo en el nivel CINE 5, como los Países Bajos, pero que tienen un alto nivel de desarrollo en la educación profesional en general.

En el caso de Chile, la ESTP muestra un desarrollo intermedio, ya que cuenta con políticas específicas, aunque históricamente ha estado subordinada al sistema de Educación Superior Universitaria. Sin embargo, ha logrado avanzar significativamente en este contexto. A nivel internacional, la tendencia indica la necesidad de realizar más investigaciones en todas las áreas relacionadas con la ESTP, dado que los estudios en este campo son bastante limitados, lo que plantea un desafío para futuras investigaciones.



PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

## **CAPÍTULO III: Calidad educativa**

*La calidad nunca es un accidente, es siempre el resultado de un esfuerzo inteligente*

*John Rustin*

### 3.1 Introducción

El concepto de calidad educativa es polisémico (Scharager, 2018) y difícil de abordar (Goff, 2017), ya que tiene múltiples interpretaciones y resulta ambiguo, lo que permite la creación de diversos mecanismos para analizar la calidad en una institución (Aguerrondo, 1993). Esta complejidad se intensifica cuando se enfoca en la ESTP, un área poco desarrollada en términos de calidad educativa.

Se cuestiona la distinción entre la pragmática y la semántica en cuanto a si la terminología adecuada es "calidad en la educación" o "calidad de la educación". Si bien muchos autores utilizan estos términos como sinónimos, otros hacen una distinción en relación con si el enfoque se centra en los objetivos de la educación o en los procesos y factores utilizados para lograr resultados de calidad (Acevedo et al, 2022).

Considerando la complejidad de la delimitación del concepto de calidad educativa, en este apartado se abordará la visión del concepto, específicamente en relación con los enfoques evaluativos más pertinentes para la ESTP. Estos enfoques se pueden resumir en: calidad como excelencia, calidad como ausencia de errores, calidad como logro de objetivos y calidad como pertinencia para el mercado laboral.

Una vez conceptualizada la calidad, el siguiente paso en el análisis implica explorar cómo se puede llevar a cabo la evaluación de la calidad en cada uno de estos enfoques evaluativos. Para ello, se establecerá una asociación entre la calidad institucional, la equidad y los problemas contextuales que han surgido a raíz de las evaluaciones institucionales en diferentes contextos.

Por último, se presentan los principales sistemas de gestión de la calidad vinculados a las normativas institucionales, los cuales incluyen el Modelo de Calidad Total, las Normas ISO 9001, el modelo EFQM, los Círculos de Calidad y la Norma Chilena de Calidad 2728.

El propósito de esta sección es proporcionar una comprensión de los conceptos de calidad y sus implicaciones en la ESTP. Además, se detallan los modelos de gestión de la calidad más utilizados en el sistema educativo chileno. Es importante destacar que la calidad y su evaluación son aspectos inseparables en este contexto.

### 3. 2 Aproximación conceptual

El debate sobre la calidad en la Educación Superior ha sido extenso y complejo, como señala Rodríguez (2013a), quien argumenta que conceptualizarla ha resultado en una serie de intentos fallidos. La calidad no puede entenderse como un concepto unitario, sino que debe definirse en términos de un conjunto de cualidades o dimensiones, ya que incluso dentro de una misma institución puede ser alta en relación con una dimensión y baja en relación con otra (Bernasconi 2009, 2008; Lemaitre 2019; Ryan 2015; UNESCO 2008, Goff, 2017).

Aguerrondo (1993) señala que en la década de los 90, la aparición del concepto de calidad en la educación se relacionó con un modelo centrado en los resultados y el producto final. Esta perspectiva establece una relación con la ideología de la eficiencia social, donde la calidad se medía principalmente por los resultados finales, sin considerar el proceso general. Sin embargo, en la actualidad, se reconoce que evaluar únicamente el producto final es insuficiente y poco representativo.

La evolución del concepto de calidad en la educación ha generado una creciente vinculación con la internacionalización de la educación, considerando tanto elementos locales como concepciones globales. Si bien anteriormente la internacionalización estaba principalmente asociada a la educación universitaria, en la actualidad, la expansión de la ESTP ha permitido su inclusión en la movilidad internacional, con la perspectiva de alcanzar una relevancia equiparable a la de la educación universitaria en el futuro (UNESCO 2016).

Los avances en esta área están estrechamente relacionados con los marcos de cualificaciones, los cuales han facilitado la movilidad de estudiantes y docentes. Además, el uso del crédito estudiantil, basado en la cantidad de horas de dedicación y trabajo requeridas por los estudiantes, ha facilitado la homologación de títulos en diferentes territorios y promovido la movilidad internacional.

El fuerte interés político ha sido una de las principales razones que ha impulsado el debate sobre el concepto de calidad en la educación. Según Blanco (2013), este concepto tiende a regular el discurso, las políticas y las prácticas educativas. Aunque la calidad suele considerarse un concepto sincrónico<sup>34</sup>, su definición puede variar según el momento, la

---

<sup>34</sup> Término perteneciente al área de la lingüística, pero pertinente a la hora de analizar un fenómeno en un tiempo determinado y no en el análisis histórico que devenga de ello.

situación y la población involucrada, como señala Rodríguez (1991; 2013a). Esta evolución del concepto ha sido notable, como también ha destacado Aguerro (1993).

Esta perspectiva es compartida por UNEVOC, uno de los centros de la UNESCO especializado en Educación Técnica (ET) para todos los países miembros. Aunque su financiamiento y enfoque principal proviene de Alemania, este organismo se ha dedicado a invertir en el desarrollo de la ET en todos los países y ha destinado fondos específicos para esta área en otros territorios.

El término calidad ha adquirido relevancia en el discurso social y educativo cotidiano, lo que ha llevado a una reflexión más profunda sobre el tema. Se ha dejado de hablar simplemente de educación para abordar el concepto de calidad educativa de manera más elaborada, evitando así el reduccionismo y la mera justificación de determinadas políticas, como mencionaba Cano (1998). Sin embargo, en ocasiones, también se percibe como una simple adición al discurso, utilizada para otorgar un calificativo de calidad a la educación sin un interés genuino en mejorarla.

Lo que se puede sintetizar respecto al término de calidad en educación es:

**1.** El concepto de calidad en educación es relativo, multidimensional, subjetivo, complejo y ambiguo, según la mayoría de los expertos en el área. Este concepto ha sido objeto de análisis durante décadas, como lo señala Pirsing (1974), quien sostiene que, aunque se conoce lo que es calidad, resulta complejo expresarlo en ciertos momentos. De la misma manera, esto ha sido apoyado por autores como Rodríguez (1991) al hacer referencia a que “no se da ni podrá darse una única concepción de calidad. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad” (p.51).

El autor señala la interrelación inseparable entre calidad y evaluación. Esta relación se fundamenta en la capacidad de la calidad, según una perspectiva normativa, para proporcionar un nivel de excelencia y valores validados en determinadas sociedades que permitan la comparación, principalmente en los sistemas de acreditación, como lo menciona Carr (1993). En el contexto de la ESTP, la noción de calidad se centra en los objetivos y los actores involucrados, como lo planteó Westerheijden (1990) inicialmente y desarrollado, en mayor profundidad, por Watty (2003).

2. La valoración de la calidad en la ESTP difiere de la evaluación de la calidad en la educación universitaria. Los autores Pérez-Esparrells, C. y Gomez-Sancho, J. (2010) delimitan la relación de calidad educativa y universidad a tres aspectos: medición de la actividad investigadora, docencia e interacción con el medio, también conocida como tercera misión. En el caso específico de la ESTP, el enfoque se centra en la tercera misión, y la investigación tiende a ser relegada o incluso eliminada, dado que el proceso de formación y los vínculos de los docentes con la academia son distintos en esta área, siendo más estrechos con el mundo laboral. Este enfoque se conoce en el área específica como la comprensión de los diferentes grupos de interés o *Stakeholders*, definidos por Kaler (2002) como "cualquier grupo o individuo que puede afectar o verse afectado por el logro de un objetivo de la organización" (p. 93).

3. El concepto de calidad en la educación puede ser comprendido de dos maneras: como rendición de cuentas de una institución o como mejora continua. El enfoque de rendición de cuentas se caracteriza por la participación de múltiples agentes de evaluación externos, que se relacionan con las estructuras administrativas y las auditorías, y otorgan una relevancia fundamental a los indicadores cuantitativos de logro (Rodríguez 2013b). Por otro lado, el enfoque de mejora continua se centra en el control interno de la institución, utiliza estructuras facilitadoras de la mejora, como la revisión de pares o *peer review*, y se enfoca en los indicadores cualitativos de logro. En el ámbito de las acreditaciones educativas, se busca combinar ambos enfoques para lograr una evaluación integral que considere tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

En antecedente a lo que se puede entender como operalización de la calidad, grandes instituciones como UNESCO, específicamente con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe (OREALC) y OECD han realizado estudios exploratorios sobre la percepción de la calidad en educación superior y el aseguramiento de esta. La conceptualización OREALC (2008) sobre la calidad de la educación y cómo evaluarla está compuesto por cinco dimensiones altamente relacionadas entre sí, de tal manera que la ausencia de alguna generaría una definición equivocada. "Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar de una manera más acertada la evaluación de la misma." (p. 4)

En resumen, podemos hacer referencia a que el concepto de calidad dependerá del

enfoque evaluativo, ya que como se ha aludido el binomio calidad y evaluación son indisolubles (Sachs 1994) , dichos enfoques y posiciones se generan para tener un marco conceptual sobre la calidad en los sistemas de acreditaciones institucionales. A continuación, se presentarán los principales enfoques evaluativos de la calidad.

### **3.3 La calidad educativa desde los enfoques evaluativos**

La calidad educativa tiene distintas concepciones que suelen dividirse en dos grandes perspectivas de evaluación: interna y externa (de la institución o programa). Entre las perspectivas de evaluación externa se encuentran las propuestas por Astin (1991), quien definió la excelencia en términos de reputación, recursos y resultados. Con el tiempo, han surgido otras conceptualizaciones de la calidad educativa desde la evaluación externa, destacando el trabajo Harvey y Green (1993), que continúa siendo relevante en la actualidad.

Estas perspectivas son desarrolladas a continuación:

#### **3.3.1 La calidad como excelencia**

Entender la calidad de esta manera implica una fuerte asociación con los recursos o *inputs* educativos y la reputación de las instituciones. Internacionalmente, este concepto está estrechamente ligado a las universidades de renombre como Oxford, Harvard o Stanford, cuya fama y reputación les otorgan un distintivo de calidad, aunque los detalles específicos de esta calidad pueden resultar ambiguos. En Chile, instituciones como INACAP o Santo Tomás<sup>35</sup> son consideradas símbolos de calidad, pero la percepción de esta calidad está influenciada principalmente por la reputación institucional, cuyas razones pueden ser diversas y no siempre se identifican aspectos concretos.

El autor Rodríguez (2013a) señala que los políticos y expertos educativos recurren al concepto de calidad para respaldar sus posturas en el debate, ya que promueve la idea de que las instituciones educativas pueden alcanzar estándares elevados y comparables con otras, lo que se relaciona estrechamente con los rankings educativos.

---

<sup>35</sup> Ambos CFT han sido nombrados basándose en los datos de la última publicación del Barómetro de educación superior 2018. Para más información, dirigirse a : <http://morichile.cl/wp-content/uploads/2019/08/INFORME-DE-PRENSA-ACOSO-Y-BULLYING.pdf>

En este enfoque, se ha promovido el análisis y la comparación entre distintas instituciones, generando debates sobre los costos de la educación y la asignación de recursos a los elementos evaluados por los sistemas de acreditación. A diferencia de las universidades, la ESTP carece de *rankings* que clasifiquen estas instituciones, por lo que los sistemas de acreditación establecen criterios mínimos para determinar su calidad. En este contexto, es importante reflexionar sobre si la calidad entendida como excelencia contribuye a mantener el *statu quo* de las instituciones y si la atención se centra demasiado en los medios, los productos elaborados o el *marketing* como indicadores de calidad.

Este debate es ampliamente conocido como la relación entre eficacia y eficiencia (Ramírez-Gutiérrez et al 2020), donde la eficacia se refiere al número de publicaciones, citas o egresados (Giménez y Tejada 2015; De-Juanas y Beltrán 2013), mientras que la eficiencia se entiende como la relación entre los recursos invertidos y los resultados obtenidos. En este sentido, los sistemas educativos que se centran en la meritocracia y comparan instituciones sin establecer criterios de base pueden terminar reforzando las desigualdades estructurales, ya que las diferencias entre instituciones, arraigadas en estas desigualdades, se perciben como indicadores objetivos de mérito intrínseco (Mateos y Boliver, 2019). En consecuencia, las instituciones con diferentes características no pueden ser comparadas de manera adecuada.

En resumen, la calidad como excelencia se refiere a la reputación de una institución en comparación con otras, lo que implica una distinción entre ellas. Además, relaciona los conceptos de eficacia y eficiencia en el uso de los recursos como indicadores de una educación de calidad.

### **3.3.2 La calidad como cero errores**

En este enfoque, la calidad educativa se centra en los procesos y especificaciones de ejecución (Rodríguez 2013a), lo que conlleva a una democratización del concepto al permitir la participación de los actores educativos en la construcción de estándares. También conocido como calidad, perfección o consistencia (Harvey y Green 1993), este enfoque busca evitar errores y realizar las tareas correctamente desde el primer intento.

El objetivo de esta comprensión de la calidad es evitar fallos en cualquier etapa del proceso educativo, lo que implica dominar completamente cada fase antes de avanzar a la siguiente. Este enfoque plantea reflexionar sobre los procesos formativos en la educación

superior, donde los estudiantes deben dominar una serie de asignaturas para desarrollar las siguientes, lo que justifica la presencia de asignaturas transversales en muchas carreras de ESTP.

El problema surge cuando se considera que un estudiante ha adquirido una habilidad simplemente por aprobar una asignatura, y la acumulación de aprobaciones conduce a la obtención del título, sin considerar la existencia de estándares absolutos para evaluar.

El principal inconveniente de este enfoque de cero errores es que, en el proceso educativo, los estudiantes o *inputs* no siempre pueden graduarse o ser *outputs* sin cometer errores, ya que no se trata de procesos industriales estandarizados.

En resumen, si bien este enfoque involucra a los diferentes actores en la definición de estándares, lo que democratiza el concepto, su gran desventaja radica en la creencia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede realizarse sin errores.

### **3.3.3 La calidad como el logro de objetivos**

Esta concepción de la calidad suele ser una de las más empleadas en la educación superior, aunque requiere una definición clara de los objetivos previos. Es una dimensión que recibe una atención particular en el contexto de la ESTP, ya que promueve un espacio de reflexión único en lugar de una mera réplica del entorno universitario. Según Harvey y Green (1993), esta definición se aleja de la consideración elitista o excepcional y se convierte en "una definición funcional en la que, si algo cumple con el propósito para el que fue diseñado, entonces el producto será de calidad (...) lo que la convierte en una definición inclusiva" (p. 16).

Al entender la calidad de esta manera, cada institución designa su propio referente, reflejado principalmente en sus misiones y visiones institucionales. Esto potencialmente permite la diversificación en los proyectos educativos, dando la oportunidad a cada institución, por muy diferente que sea, de alcanzar un alto nivel de calidad.

Los principales problemas asociados con esta dimensión están relacionados con el hecho de que no todos los objetivos que una institución se plantee necesariamente validan su calidad intrínseca. Como postula Gola (2004), los propósitos establecidos deben tener una relevancia y pertinencia específicas, según los actores involucrados, ya que lo que puede ser considerado un objetivo importante para un estudiante puede ser muy distinto a lo que

es para un empleador o un docente. Dado que estos actores forman parte integral del proceso educativo, la relevancia se vuelve un aspecto central a considerar.

Por otro lado, surge la problemática de que en una institución particular hay múltiples departamentos con intereses diversos, lo que requiere que estos actores institucionales, tan heterogéneos, lleguen a un consenso sobre cuáles son los objetivos y que la consecución de estos objetivos pueda equipararse con una educación de calidad.

En resumen, esta dimensión es una de las más utilizadas en los sistemas de acreditación porque intenta medir la coherencia entre lo declarado y el actuar institucional, definiendo que la calidad se refiere a adecuarse y cumplir objetivos pertinentes y relevantes para los actores involucrados en el proceso educativo. En palabras de Cano (1998), "la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia" (p.75).

#### **3.3.4 La calidad como pertinente al mercado laboral**

Esta concepción de calidad educativa es objeto de controversia en la educación superior, especialmente en el ámbito universitario, donde persisten opiniones divergentes. Algunos docentes y académicos sostienen que la educación superior debe enfocarse principalmente en la investigación y el desarrollo teórico, relegando su relación con el mundo laboral. Esta perspectiva a menudo lleva a enseñar a los estudiantes una dicotomía entre la investigación y el ámbito laboral, a pesar de que, en la práctica, la investigación aplicada y la resolución de problemas en entornos laborales contribuyen a mejorar la eficiencia en el trabajo (Álvarez-Álvarez, 2015).

En la ESTP, la relevancia de este tema es ampliamente reconocida, a diferencia de lo que aún ocurre en el ámbito universitario. Aquí, el énfasis recae en la preparación para el mercado laboral y en la adaptación a las necesidades productivas del país. La constante evolución y adaptación de estas necesidades plantean la pregunta sobre la pertinencia de los programas de estudio, como, por ejemplo, la mecanografía en máquinas de escribir, que, si bien tuvo su auge en el pasado, hoy en día estaría completamente desfasada. Este contraste destaca una diferencia significativa entre la ESTP y la educación universitaria, esta última a menudo imparte conocimientos que pueden estar en desuso o perder relevancia en el futuro (Ramírez, 2020).

El aspecto crucial en esta perspectiva de calidad es la pertinencia de la oferta educativa, como señala Rodríguez (2013a), donde se considera:

1. Adecuación del volumen de titulados necesarios y su óptima distribución (oferta de estudio y su acceso).
2. Adecuación de los requisitos de formación en base al mercado.
3. Los graduados alcanzan las expectativas del campo laboral o profesional.
4. Existe la suficiente anticipación al comportamiento de mercado para la formación de nuevos profesionales en nuevas áreas.

Esta comprensión de la calidad puede ser controvertida, pero es innegable la necesidad de incluir en cualquier modelo de acreditación un apartado que evalúe la inserción laboral de los estudiantes y la percepción de los empleadores. Los empleadores son agentes clave en el desarrollo de mejores prácticas y su opinión sobre la calidad de la formación es fundamental.

En resumen, la interacción entre la calidad educativa y el mercado laboral plantea un desafío fundamental para la ESTP. A medida que evolucionan las demandas del mundo laboral, es crucial que las instituciones educativas se adapten y mantengan la pertinencia de sus programas de estudio. La inclusión de la inserción laboral de los estudiantes y la retroalimentación de los empleadores en los criterios de evaluación de calidad educativa son pasos esenciales hacia una formación más efectiva y relevante. En última instancia, el objetivo debe ser garantizar que los graduados estén debidamente preparados para enfrentar los desafíos del mercado laboral actual y futuro.

### **3.3.5 El enfoque evaluativo de la calidad en los centros de formación técnica**

Según los enfoques presentados, el sistema de acreditación chileno de CFT adopta un enfoque mixto de evaluación, centrándose en el logro de los objetivos y la coherencia con lo declarado por la institución. Esto permite respaldar proyectos educativos que buscan innovar en áreas menos tradicionales. Este enfoque se refleja también a nivel internacional, como señalan Acevedo et al (2022), “coinciden en que la definición más ampliamente utilizada corresponde a la perspectiva “fitness for purpose” y, en una medida algo menor, a la perspectiva “value for money”” (p.128).

Pese a ello, también se utilizan dentro de los criterios, dimensiones y estándares los relacionados a los otros tres enfoques, es por este motivo que se ha optado por presentar estos enfoques específicos, aunque existen muchos otros que pueden complementar lo

que se entiende por este multidimensional concepto. En palabras de Barriga (2007) la concepción de calidad en un determinado sistema tendrá una estricta relación a:

La capacidad institucional de mostrar el incremento de una serie de indicadores, a través de los cuales se demandan a que las autoridades responsables de instituciones y programas (...) ofrezcan informaciones, se puede postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación. Es decir que, la idea de calidad que se impulsa en el sistema educativo se refiere más a lo formal que a los procesos académicos. (p. 38).

Finalmente, los autores Acevedo et al (2022) han desarrollado una investigación respecto al estado del arte del concepto de calidad en la educación superior actual en el transcurso de los años 2016 al 2020 en revistas de alto impacto, la que nos dice que, en primer lugar, y según lo que avalan otros autores como Prisacariu y Shah (2016) no es un concepto neutral y en la delimitación de este se encontrarán las visiones de un sistema educativo, y de una sociedad, en segundo lugar, la conceptualización del concepto sigue teniendo una antigüedad de unos 30 años, y en tercer lugar, existe una relación entre el tipo de concepción de calidad y la metodología utilizada para medir la misma, predominando el estudio de casos.

### **3.4 Modelos de aseguramiento de la calidad o Modelos de garantía de la calidad**

Para garantizar la calidad, se emplean dos enfoques: interno y externo. El aseguramiento interno de la calidad implica que una institución establezca mecanismos para evaluar si cumple con sus propios estándares y objetivos. Por otro lado, el aseguramiento externo implica que un organismo ajeno a la institución supervise la calidad según ciertos criterios preestablecidos.

Estas necesidades de evaluación han dado lugar al desarrollo de sistemas para medir la calidad de manera más adecuada. Aunque estos sistemas pueden tener perspectivas divergentes sobre lo que consideran más importante, existen modelos y normativas utilizados en distintos contextos educativos.

El análisis de la calidad ya sea a niveles internos o externos, se da en tres niveles distintos (Cruz, 2009):

1. Institucionalmente
2. Programas o carreras específicas

### 3. Cursos específicos dentro de programas

Es importante señalar que estos modelos no siempre reflejan una perspectiva educativa y, en muchas ocasiones, son adaptaciones de enfoques empresariales, lo que ha suscitado críticas (Hidalgo-Bonifaz et al 2020). A continuación, se describen los principales modelos internos<sup>36</sup> de aseguramiento de la calidad.

#### 3.4.1 Modelo TQM, calidad total o ciclo Deming

Este modelo, originado en las ciencias administrativas (particularmente, en las empresas japonesas), se ha adaptado al ámbito educativo como un marco para desarrollar proyectos y planes de organización internos orientados hacia la mejora continua de una institución. Además, incluye diversas metodologías, normas y procedimientos, entre los cuales se destaca su alineación con las Normas ISO.

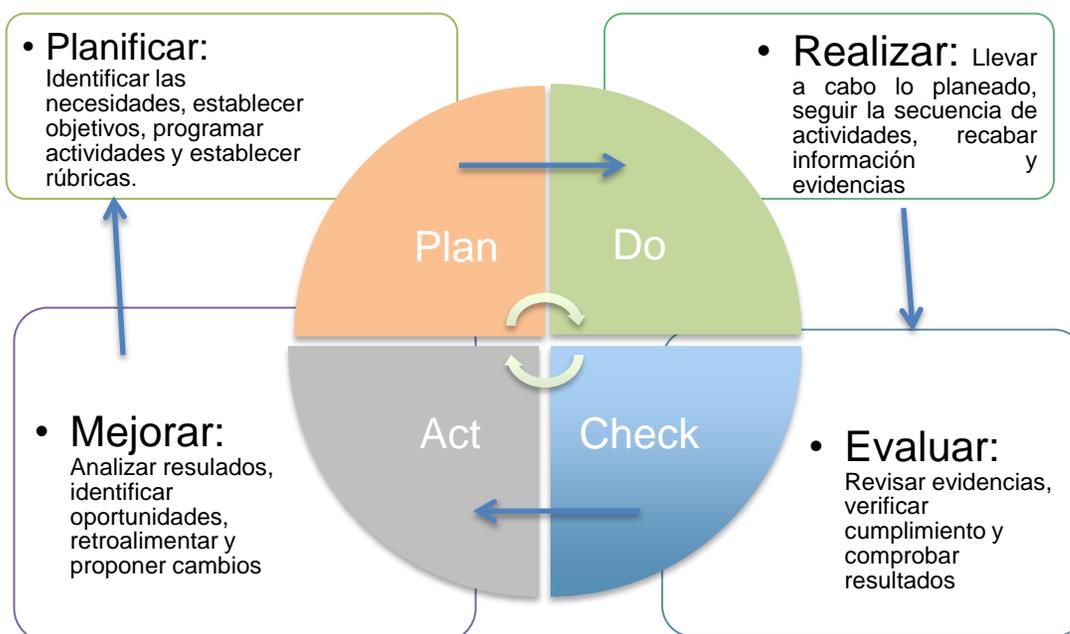
En este enfoque, el proceso ocupa un lugar central por sobre el producto final. El primer paso de esta metodología implica evaluar el nivel en el que se encuentra una institución, para lo cual se lleva a cabo una autoevaluación y categorización del desarrollo interno (Fonseca, 2019). Sin embargo, se han destacado errores en esta etapa, como los señalados por Gómez et. al (2014), ya que la autoevaluación tiende a considerar principalmente las actividades administrativas y no incorpora adecuadamente la labor y el proceso docente.

Este modelo se fundamenta en cuatro etapas fundamentales que deben cumplirse para formar un ciclo de mejora continua. A continuación, se muestra dicho proceso.

---

<sup>36</sup> Los modelos de aseguramiento externo serán tratados específicamente como las acreditaciones institucionales, en el siguiente capítulo.

**FIGURA 2**  
*Ciclo de Deming*



**Fuente:** Fonseca. Calidad total en el escenario de la educación superior (2019).

La experiencia en la aplicación de este modelo es mayormente positiva, aunque las evidencias son limitadas para generalizar en la ESTP. Un ejemplo de ello fue la aplicación del modelo en la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua en 2006, donde se utilizaron 25 indicadores para evaluar diversas áreas de desarrollo. Los resultados fueron exitosos, ya que, al enfocar las estrategias hacia la mejora de los procesos y los resultados, se logró una compatibilidad con el desarrollo institucional (Aranda, 2006).

Este modelo también se implementa en el Espacio Europeo (EEES), especialmente en las universidades españolas, a través del programa AUDIT de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Este programa se concibió como una evaluación de la calidad alineada con las políticas educativas del EEES, especialmente aquellas establecidas por la Asociación Europea para la Calidad de la Educación Superior (ENQA). En la actualidad, en España, cada comunidad autónoma implementa este sistema. En Cataluña, por ejemplo, la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) lidera esta iniciativa. Su programa de aseguramiento con el ciclo de calidad total se basa en que las instituciones que tienen más del 50 % de sus programas implementados

con metodologías de SGC pueden optar a una acreditación internacional del centro, lo que les otorga un sello de calidad por un período de 5 años.

El movimiento de la Calidad Total es la forma más difundida para evaluar la calidad educativa, ya que se enfoca en los procesos. En particular, a este modelo se le atribuyen las siguientes normas:

### **3.4.2 Normas organización internacional para la estandarización 9001**

La Organización Internacional para la Estandarización (ISO) es una entidad no gubernamental compuesta por una red de 165 miembros. Esta institución fue creada en 1946, cuando 25 miembros se unieron "para facilitar la coordinación internacional y la unificación de estándares industriales" (ISO, s.f). Actualmente, los últimos estándares que han sido ampliamente adoptados son los de la Norma 9001, los cuales datan del año 2015 y han sido objeto de actualizaciones continuas<sup>37</sup>.

Las normas ISO 9001, originalmente concebidas para el ámbito empresarial, han evolucionado para ser aplicadas en el sector educativo, adoptando una orientación hacia la Calidad Total. A menudo, las instituciones emplean esta norma de forma interna para gestionar sus procesos y recursos, aunque no existen modelos de acreditación nacional que la utilicen para otorgar el estatus de acreditada. En aquellos países donde los sistemas de evaluación a gran escala son incipientes o inexistentes, esta certificación suele emplearse como un indicador interno de calidad institucional (Fonseca, 2019).

En el caso de los centros educativos, estas normas establecen una serie de criterios que deben cumplirse para obtener la certificación, a través de la implementación de un Modelo de gestión de la calidad. Los principios fundamentales de esta norma son:

- Enfoque en la mejora continua
- Gestión y evaluación del talento humano
- Promoción de comunicación e información efectiva
- Formación como fundamento del cambio
- Enfoque basado en la gestión por procesos
- Prevención como base de la gestión educativa

---

<sup>37</sup> La actualización anterior a las normas del año 2015 fue en el año 2008.

- Promoción de la cultura basada en el mejoramiento continuo
- Satisfacción de necesidades y expectativas de los estudiantes y padres de familia

Mientras que los beneficios que destacan son:

- Mejora la imagen y estatus del centro
- Motivación y compromiso del personal del centro
- Promoción de la organización de la gestión interna
- Incremento de la confianza de las familias en el centro
- Conocimiento de las necesidades y expectativas de las familias
- Mejoramiento continuo y autoevaluación
- Sistematización de actividades y responsabilidades necesarias para alcanzar un resultado óptimo
- Adopción de criterios comunes para la planeación, ejecución y evaluación de la gestión educativa.

(ISO Tools Excellence, s.f.).

Para implementar este proceso en un centro educativo, se elabora un Manual de Calidad. Luego, se lleva a cabo una fase inicial de implantación donde se elaboran y sistematizan manuales y procedimientos internos. Después, se realizan auditorías internas. En el caso de los centros educativos, se solicita el servicio de una entidad de certificación. Una vez certificada la institución, se emite un certificado que valida la implementación conforme a esos estándares específicos, con una duración de tres años. Al finalizar este período, la institución puede renovar la acreditación verificando los procesos. El tiempo estimado entre la contratación de la agencia externa y la certificación suele ser de aproximadamente seis meses.

Los costos asociados a este tipo de certificaciones varían según las instituciones y dependen de diversos factores, por lo que establecer una cifra exacta resulta complejo. Sin embargo, para instituciones académicas de educación superior no universitaria con alrededor de 1000 estudiantes, el costo aproximado se sitúa alrededor de los 30.000 € . Esta cifra puede generar un sesgo significativo en las instituciones que pueden acceder a este tipo de servicios. (ISO Tools Excellence, s. f.).

Deming (1986) postuló que, si una institución no puede describir lo que hace como un proceso, en realidad no comprende su funcionamiento. Demostró que la producción constituye un sistema integrado y no una serie de procesos desconectados. Por lo tanto,

los resultados de una institución pueden mejorarse mediante la aplicación de un enfoque basado en los procesos, donde éstos conforman un sistema gracias al conocimiento de su funcionamiento. Esto implica que las normativas no se aplican directamente a los procesos o productos/servicios, sino a las normas que crean, administran y gestionan estos procesos, logrando una armonización integral.

Respecto a la aplicación de esta práctica dentro de los sistemas educativos, existen estudios analíticos respecto a los beneficios o perjuicios que conlleva esta estandarización. Uno de los estudios relevantes en este ámbito es el llevado a cabo por Toapanta y Calvache (2020) sobre el Instituto ISMAC en Ecuador. Sus hallazgos sugieren que, en la provincia de Pichincha, tanto académicos como administrativos consideran la evaluación de calidad como una necesidad más que una obligación. Sin embargo, señalan a las instituciones como no preparadas adecuadamente para enfrentar este tipo de evaluaciones, debido a insuficiencias en los requerimientos de gestión. A pesar de esto, aproximadamente el 70% de los encuestados afirmó tener conocimiento de la norma ISO 9001:2015, pero solo alrededor del 30% estaba familiarizado con instituciones que habían pasado por procesos de acreditación. Esto sugiere que, si bien la norma en sí es conocida, las instituciones que han obtenido la certificación no lo son tanto, contradiciendo las expectativas de la organización respecto a los beneficios de la acreditación. Por último, se concluye que las instituciones certificadas tienen una ventaja competitiva sobre otras, lo que podría influir en la preferencia de los estudiantes y garantizar la solidez a largo plazo de estas instituciones.

En el contexto de México, Hernández et. al (2013) realizan un análisis sobre la implementación de las normas ISO en las Instituciones de Educación Superior (IES), centrándose específicamente en la normativa ISO 9001:2008 aplicada a los procesos académicos y administrativos. Uno de los desafíos principales al aplicar esta norma a los servicios reside en el “humano y, debido a la intangibilidad de este tipo de procesos, la dificultad de la medición es mayor, como es el caso de los procesos relacionados con las actividades académicas” (párr. 24).

Uno de los beneficios encontrados es la aplicación de los conceptos “Planificar–Hacer–Verificar–Actuar” (párr. 30), permitiendo mejorar la organización interna de las instituciones. Como problemas en la aplicación de esta norma, encontró que no era capaz de promover la mejora continua y de la cultura de calidad, pero pese a eso se podía contar con un sistema de gestión de la calidad relacionado con los procesos.

Finalmente, se presenta el estudio de Kasperaviciute (2013), que investigó las experiencias prácticas de IES en la implementación de las normas ISO 9001 en 13 casos de diferentes países. Los resultados principales revelaron que los motivos para la implementación de este sistema estaban relacionados con la búsqueda de competitividad en el mercado, las necesidades internas de la institución y los requerimientos de las partes interesadas. Además, se identificaron 18 problemas comunes durante la implementación, los cuales estaban mayormente relacionados con dificultades internas de las instituciones en lugar de problemas inherentes a la norma en sí misma. Se destacó como beneficio principal que la aplicación fomenta metas internas y cambios culturales promotores de calidad y generadores de espacios reflexivos.

En resumen, la norma ISO 9001 es un conjunto de estándares aplicables a cualquier empresa, servicio o producto en una industria, enfocándose principalmente en los procesos y la satisfacción del estudiante. Su implementación ha demostrado ser beneficiosa en la mayoría de las instituciones, permitiendo establecer lineamientos a través del Manual de Gestión de la Calidad. Sin embargo, las dificultades surgen en la medición de resultados intangibles, ya que es complejo determinar si los problemas de los estudiantes se deben a motivaciones internas, influencias culturales o intervenciones institucionales.

### **3.4.3 Modelo European Foundation for Quality Management o modelo de excelencia 2000**

El modelo EFQM, en sus inicios ligado al ámbito industrial, surgió en 1988 con la colaboración de 14 empresas europeas. En la actualidad, la fundación que lo respalda, sin ánimo de lucro, tiene su sede en Bruselas. Este modelo se asocia con la noción de Calidad Total. Los conceptos fundamentales que lo caracterizan y que permiten alcanzar la calidad y la excelencia son los siguientes (EFQM, 2020):

- Añadir valor para los clientes
- Desarrollar la capacidad de la gestión
- Aprovechar la creatividad y la innovación
- Liderar con visión, inspiración e integridad
- Gestionar con agilidad
- Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas
- Mantener en el tiempo resultados sobresalientes

La estructura utilizada para gestionar este modelo se encuentra a continuación:

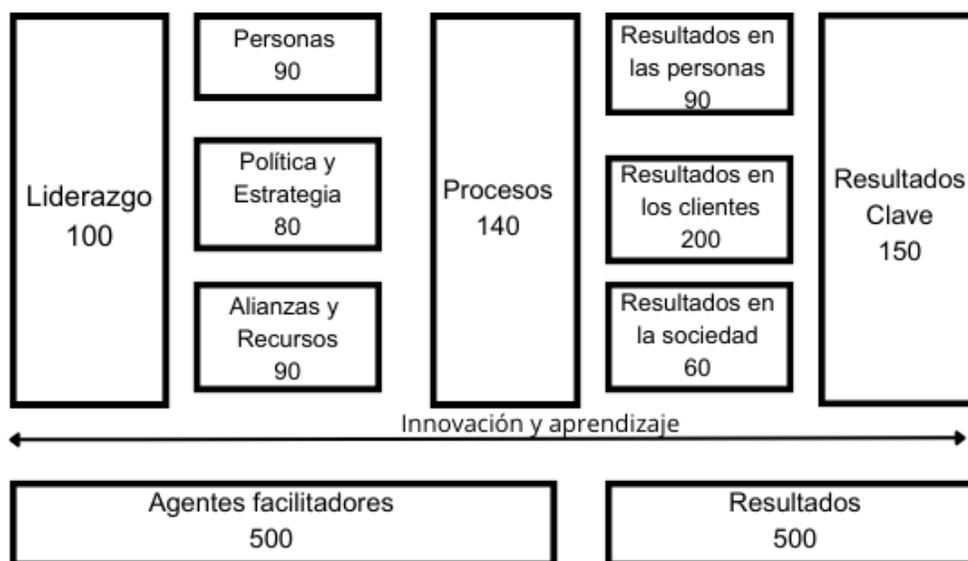
**FIGURA 3**  
Áreas temáticas y estructura del modelo EFQM



**Fuente:** *Modelo EFQM* (p.8), por Club de la Excelencia en Gestión, 2019, Club de la excelencia en gestión

En cada una de estas áreas de trabajo se han desarrollado una serie de criterios, divididos en 9 aspectos de evaluación. Estos se componen de criterios de agentes (1-5) y criterios de resultados (6-9), cada uno con subindicadores para evaluar según el modelo. Tienen una puntuación de 1 a 500, dependiendo de si son agentes facilitadores o resultados, y cada uno de los 500 puntos se subdivide según su importancia. La puntuación máxima asignable es de 1000, aunque también se puede calcular en porcentajes siguiendo las mismas indicaciones. En la figura 4 se detallan los nombres de estos criterios y su puntuación en la evaluación total.

**FIGURA 4**  
*Criteria and weighting of the EFQM model*



**Fuente:** European Foundation Quality Management. Modelo EFQM de Excelencia, Club Gestión de la Calidad (2019).

El proceso de implementación comprende varios pasos, que incluyen la autoevaluación institucional, la definición de áreas de mejora y prioridades, la recopilación y análisis de datos, la elaboración de un plan estratégico y de gestión anual, la elaboración de un plan integrado, y finalmente, la implementación y seguimiento. En la ES, este modelo se utiliza como una metodología de control interno.

Según Del Campo (2012), en la práctica se presentan importantes problemas debido a la escasa preparación de los estudiantes para realizar las evaluaciones de manera adecuada. En este estudio de caso, la mayoría de los estudiantes provenían de contextos vulnerables y eran la primera generación en ingresar a la ES. Esto les impedía tener una perspectiva amplia del servicio educativo, lo que generaba un sesgo significativo en la evaluación.

En resumen, el modelo EFQM se ha aplicado con éxito en la ES como un método interno, destacando por la transparencia de los criterios de evaluación y su constante actualización. A diferencia de otros modelos, se enfoca en medidas a mediano y largo plazo en lugar de adaptarse al mercado cambiante, lo que lo caracteriza como un modelo no normativo que respeta la singularidad de cada organización (Castro et al, 2009)

### **3.4.4 Círculos de calidad**

Este modelo también se encuentra alineado con el movimiento de la Calidad Total, y aunque su orientación de trabajo es más cercana a los principios contenidos en la teoría de Maslow sobre las necesidades humanas, no deja de centrarse en los procesos antes que en los resultados como única forma de evidencia.

Los círculos de calidad surgieron en la década de 1960 en Japón bajo la dirección de Kaoru Ishikawa. Es relevante tener en cuenta las disparidades culturales, ya que este modelo ha sido ampliamente exitoso en el ámbito empresarial oriental, pero su adopción en el mundo occidental, especialmente en el ámbito educativo, ha sido más tardía.

Un círculo de calidad, según lo que nos informa el propio autor Ishikawa (1980) es:

Un grupo pequeño que desarrolla actividades de control de calidad dentro de un mismo taller. Este pequeño grupo lleva a cabo continuamente, como parte de las actividades de control en toda la empresa, autodesarrollo y desarrollo mutuo, control y mejora dentro del taller utilizando técnicas de control de calidad con participación de todos los miembros (p. 176)

Este enfoque se centra en la labor de grupos voluntarios dentro de una institución, los cuales se encargan de evaluar los procesos con el fin último de analizar el funcionamiento institucional y proponer soluciones internas.

Este enfoque cooperativo, a diferencia de otros modelos, ha enfrentado desafíos en la implementación educativa debido a la carga de trabajo existente en esta área, lo que dificulta la participación voluntaria de manera consistente. Esto se ha evidenciado en centros de formación no universitarios en Argentina, y se considera que esta experiencia es aplicable a otras realidades educativas (Goggi y Mastache, 2017).

Las bases de funcionamiento de este modelo, al igual que otros procesos, están alineadas con el movimiento de la Calidad Total y constan de las cuatro fases previamente descritas. La principal diferencia radica en que los grupos de trabajo son voluntarios y locales.

### **3.4.5 Norma chilena de calidad 2728:2015**

Esta norma es empleada por algunos CFT que actúan como Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC), autorizados por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) para impartir cursos de perfeccionamiento laboral a trabajadores (educación

continua). Estos cursos no equivalen a un grado académico como los conferidos por estudios regulares en los CFT, pero forman parte de los servicios proporcionados por estas instituciones y están sujetos a la regulación de la calidad de los programas ofrecidos.

Esta norma establece los requisitos mínimos que deben cumplir cada OTEC/CFT para operar, y se les exige someterse a un proceso de acreditación que certifique su cumplimiento. Estos requisitos se basan en las normas ISO 9001, centradas en los procesos, pero también incluyen otros aspectos adicionales según lo estipulado en la Ley N° 19.518. Estos requisitos abarcan aspectos como la infraestructura, los requisitos legales para el funcionamiento y los procesos administrativos.

La aplicación de esta norma es obligatoria para todos los organismos que mantengan un registro formal de capacitación (OTEC), con un plazo de obtención de 24 meses y los costos del proceso deben ser sufragados completamente por las instituciones. La evaluación se lleva a cabo por una entidad certificadora externa<sup>38</sup>, acreditada y autorizada por el Ministerio del Trabajo y el SENCE. Esta entidad revisa el Manual de Calidad elaborado por la institución y verifica el cumplimiento de los protocolos mediante pruebas, documentos y visitas de auditores externos, previamente evaluados por su conformidad con las normas ISO 9001.

Lamentablemente, y pese a las búsquedas sistemáticas en diferentes bases de datos, no se encontró ningún estudio respecto a la aplicación de esta norma en instituciones de educación superior, por lo que es una línea de investigación que se puede abrir en el futuro.

### **3.5 Evaluación de la calidad institucional**

El proceso de evaluación de la calidad institucional plantea interrogantes relevantes, tales como el método idóneo para su realización y la necesidad de evitar la uniformización de los proyectos educativos en pos de una calificación positiva. La evaluación, como instrumento de medición del progreso, debería considerar la diversidad de proyectos educativos y su evolución en el tiempo.

---

<sup>38</sup> Hasta el año 2020, las instituciones acreditadoras en Chile eran 10.

Es necesario, tener en consideración que la evaluación es una forma de medir, para poder analizar la evolución, con el paso del tiempo o en relación con otra institución, en palabras de Castro y Garivia (2009):

La evaluación es a su vez el sistema de retroalimentación que permite que el sistema educativo evolucione en concordancia con las necesidades sociales cambiantes. En todos los casos la existencia de la evaluación como sistema de retroalimentación es la condición ineludible para la existencia de la conducta adaptativa en el propio sistema educativo. Por eso podemos decir que la educación introduce orden en la sociedad y la evaluación introduce orden en la educación (p. 149).

La evaluación es fundamental, ya que proporciona oportunidades para la reflexión y el análisis de resultados en contextos educativos. Los autores Acevedo et al. (2022) señalan que, a nivel internacional, durante el período 2016-2020, la evaluación de la calidad se vincula con conceptos como:

formación y desempeño profesional de los docentes, rigurosidad, exigencia, integridad y planificación del currículum, gestión y organización administrativa, desempeño académico de los estudiantes, características del relacionamiento entre actores, grado de logro de ambientes motivadores del estudio, estructura edilicia y recursos materiales disponibles, actividades de investigación, actividades de extensión y de vinculación con actores locales, régimen de gobernanza, dimensiones simbólicas, soporte financiero. (p.127).

Desde la mirada externa, se encuentran tres diferentes mecanismos utilizados para analizar la calidad a nivel institucional (Sanyal y Martin, 2007) :

1. Auditoria de calidad: examina si una institución o una de sus subunidades disponen de un sistema de procedimientos de garantía de la calidad y determina su suficiencia. Las auditorías las llevan a cabo personas que no guardan relación con los temas objeto de examen. (p.5)
2. Evaluación de la calidad: implica el análisis de la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios mediante técnicas, mecanismos y actividades apropiados, considera el contexto, los métodos, los niveles, objetivos y prácticas, pero no otorga una certificación (p.6)
3. Acreditaciones: Es el resultado de un proceso en el cual una entidad gubernamental, paraestatal o privada evalúa la calidad de una institución en su totalidad, de un programa o curso, con el objetivo de reconocer formalmente que cumple determinados criterios o estándares predeterminados y concederle un sello de calidad. (p.6)

Es importante distinguir estos tres niveles porque se tiende a confundir la evaluación de la calidad con la acreditación. Una hace principalmente referencia al proceso interno y otra a un agente externo. Una acreditación puede contener evaluación de la calidad interna, normalmente es algo presente, pero no es algo que sea necesario para el desarrollo.

A continuación, se exponen las principales temáticas vinculadas a la evaluación de la calidad, seguidas de los modelos predominantes utilizados en la actualidad a nivel internacional en el ámbito educativo.

### **3.5.1 La relación de la calidad y la equidad en una institución**

La equidad en la educación se erige como uno de los pilares fundamentales junto con la calidad, buscando garantizar oportunidades similares para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias de origen (Seibold, 2000). Sin embargo, al igual que sucede con la definición de calidad educativa, abordar la equidad resulta complejo no tanto por el concepto en sí, sino por las diversas dimensiones y enfoques.

La autora Lemaitre (2005) nos indica que el concepto de equidad está estrechamente relacionado con cuatro conceptos:

- 1. Equidad en las oportunidades de estudio:** Esta dimensión se relaciona con los subsistemas de educación superior presentes en un país determinado. Por ejemplo, en el sistema educativo español, los estudiantes tienen la opción de acceder a la universidad, a CFGS, a enseñanza artística superior o a enseñanza oficial de idiomas. En el caso chileno, esta equidad se vincula también a los distintos subsistemas educativos, pero con un enfoque particular en la distinción entre instituciones públicas y privadas, así como en su ubicación geográfica. En general, el acceso de los estudiantes a estas instituciones está influenciado por sus condiciones socioeconómicas. Contrariamente a lo esperado, los estudiantes de menores recursos tienden a ingresar en mayor número a instituciones privadas, donde los requisitos de admisión suelen ser menos estrictos y hay mayores oportunidades de acceder a becas o créditos estudiantiles. Además, como señala la autora, en el caso específico de las Instituciones ESTP en Chile:

La identificación de carreras de 'ciclo corto' con carreras técnicas restringe también el abanico de posibilidades de muchos estudiantes. Es posible pensar en oportunidades de estudio de menor duración, orientadas hacia áreas del mercado laboral que no requieren de títulos profesionales, pero que tampoco corresponden a ocupaciones de las que tradicionalmente se conocen con la denominación de técnicos. Hay aquí una forma de restricción a la equidad prácticamente invisible pero significativa, que es preciso reconocer y abordar. (p. 4-5)

En resumen, esta dimensión está estrechamente relacionada con la libertad de elección que tienen los estudiantes, que abarca desde sus aspiraciones personales hasta sus visiones individuales sobre lo que podrían lograr con educación.

**2. Equidad en el acceso:** Esta dimensión está relacionada con dos elementos fundamentales. En primer lugar, la posibilidad de financiamiento de la ES en los distintos estratos socioeconómicos. En el contexto chileno, el ingreso a los CFT está fuertemente influenciado por el nivel socioeconómico, ya que muchos estudiantes provienen de entornos con una educación primaria y secundaria deficiente. Esto se refleja en bajos puntajes en las pruebas de selectividad, lo que aleja a los estudiantes de las instituciones estatales y los orienta hacia las privadas, donde necesitan recurrir a becas o créditos estudiantiles y, en consecuencia, solo pueden acceder a instituciones acreditadas. En segundo lugar, los procesos de admisión, donde la selección se basa principalmente en pruebas de selectividad<sup>39</sup>.

**3. Equidad en la permanencia:** Esta dimensión está estrechamente relacionada con las tasas de retención de los estudiantes en el sistema. Durante su periodo de estudio, los estudiantes suelen enfrentar dificultades como la falta de recursos para subsistir, falta de recursos de aprendizaje<sup>40</sup>; y calificaciones. Las tasas de deserción pueden atribuirse a diversas causas, algunas de las cuales pueden ser abordadas mediante el apoyo institucional a los estudiantes, mientras que otras están determinadas por las circunstancias individuales de cada estudiante.

**4. Equidad en los resultados:** Esta dimensión se refiere a la disparidad entre el estudiante al ingresar y al egresar de la ESTP. La educación ha sido tradicionalmente vista como un medio para la movilidad y la integración social, pero hoy en día parece estar más relacionada con la reproducción de la estratificación social inicial. La equidad en los resultados se vincula con el desempeño del estudiante en su vida laboral, sus perspectivas de educación continua, sus ingresos, y su capacidad para encontrar empleo en su área de especialización, entre otros aspectos.

La existencia de mecanismos tanto internos como nacionales destinados a promover la equidad educativa debe considerarse como uno de los criterios para evaluar la calidad educativa. Es fundamental que las instituciones desarrollen políticas y prácticas que permitan a todos los estudiantes ingresar, permanecer y graduarse de la ESTP en igualdad de condiciones, independientemente de sus contextos individuales. Como señala Cohen (2002), es necesario dirigir propuestas específicas para lograr la equidad educativa, si bien ningún sistema educativo puede garantizar una igualdad total en los conocimientos, sí

---

<sup>39</sup> En el año 2020 se ha eliminado la prueba de selectividad en Chile, llamada PSU centrada en evaluar lenguaje, matemáticas y una materia optativa. En la actualidad, se denomina Prueba de Transición del Proceso de Admisión y posee como diferencias: 1) la flexibilización en la ponderación de las notas de secundaria y bachillerato (educación media) y *ranking* de egreso del estudiante, (2) la postulación a instituciones se flexibiliza y pide como mínimo obtener 450 puntos o encontrarse en el 10 % superior de su generación, (3) aumenta los porcentajes de admisión especial y genera un espacio particular para los estudiantes que provienen de zonas extremas, (4) disminuye la cantidad de preguntas, (5) el temario de contenidos es reducido.

<sup>40</sup> La autora delimita este término como los recursos culturales necesarios para permanecer en la ES. Al ser, la mayoría de los estudiantes, primera generación en el ingreso a la ESTP, no poseen conocimientos respecto a cómo se administran los recursos intelectuales.

puede “acortar las brechas existentes entre los distintos grupos sociales, potenciando el *quantum* de capital humano requerido por el desarrollo económico y social” (Rodríguez 2013a, p. 46).

Martin (2009) realizó un análisis sobre la relación entre los sistemas externos de aseguramiento de la calidad y la equidad educativa en cuatro países: India, Australia, Brasil y Sudáfrica. A pesar de las diferencias en las estructuras educativas, sociales y culturales de estos países, los hallazgos del estudio sugieren que los sistemas externos de aseguramiento de la calidad pueden ser sensibles a los objetivos de equidad del sistema educativo y posiblemente contribuir a la implementación de políticas de equidad.

En resumen, la calidad educativa y la equidad están intrínsecamente relacionadas, ya que influyen en la formación del estudiante y en la provisión de recursos especializados necesarios para garantizar igualdad de oportunidades al finalizar su proceso formativo. La equidad no se logra solo con una inversión económica considerable, sino también comprendiendo y atendiendo las necesidades específicas de los estudiantes. La calidad institucional y la equidad son interdependientes, ya que ambas son fundamentales en un entorno educativo diverso y con estudiantes no tradicionales.

### **3.5.2 Problemas contextuales al evaluar una institución**

La evaluación de servicios o sistemas, especialmente aquellos relacionados con el desarrollo humano, conlleva incertidumbre y debate. En el caso de las ESTP, surgen interrogantes sobre los criterios, las dimensiones o los estándares para medir la calidad institucional, así como su ponderación y el proceso mismo de evaluación. Algunos autores incluso han cuestionado directamente este proceso como un fetiche dentro del ámbito evaluativo (Granovsky, 2003).

Surgen una serie de interrogantes y complicaciones en torno a las instituciones evaluadas. Uno de los principales se vincula con la autonomía institucional y los resultados de las evaluaciones de acreditación. Autores como Rodríguez (2013a); Rutherford y Rabovsky (2014), establecen una relación entre las evaluaciones institucionales y el precio que se debe pagar, en cierta medida, por mantener la autonomía institucional. Es decir, los gobiernos conceden ciertos grados de autonomía a cambio de que las instituciones rindan cuentas (*accountability*), vinculando además el desempeño de una institución con sus posibilidades de financiamiento (Rutherford y Rabovsky 2014).

Con el paso del tiempo, los sistemas de evaluación deberían adaptarse para abarcar de manera más completa los procesos educativos, tomando en cuenta tanto factores cuantitativos como aspectos más amplios. Sin embargo, el enfoque predominante hasta ahora ha llevado a poner en tela de juicio elementos como la relevancia de conocer el número de visitas a la biblioteca por parte de los estudiantes, en contraposición a la importancia de analizar las actividades realizadas durante esas visitas. En resumen, se espera que los sistemas de acreditación puedan satisfacer las necesidades de los diversos interesados en el ámbito académico, administrativo o *stakeholders*.

Uno de los desafíos adicionales en las instituciones en relación con los procesos de acreditación es la tendencia a simular dichos procesos, así como la prevalencia de metodologías que se centran en los aspectos administrativos. Buendía (2013) reflexiona sobre la situación en México con respecto a las acreditaciones, concluyendo que:

Esta valoración centrada en los aspectos cuantitativos del desempeño no ha sido capaz de reconocer los efectos no deseados de prácticas que, por limitarse al cumplimiento de los indicadores exigidos, desplazan los propósitos fundamentales relacionados con el aseguramiento de la calidad. (pp. 19).

En este país y en muchos otros con características similares, antes de llevar a cabo los procesos de evaluación oficiales, se fomentaron los procesos de evaluación interna. Aunque estos siempre aportan:

Dichas acciones no correctas por parte de las IES lo que han demostrado es que muchas veces lo importante es el obtener fuentes de financiamiento y un prestigio ante la mirada de la sociedad, dejando a un lado las prácticas reflexivas del quehacer educativo, las cuales son necesarias para la detección de fortalezas y debilidades que conllevan a la implementación de un plan de mejora de la calidad.” (Martínez et al., 2017 párr. 13).

El tercer y último factor se relaciona con la burocracia generada por la evaluación institucional. En muchas instituciones, se han establecido departamentos dedicados exclusivamente al proceso de acreditación, pero no se siguen modelos específicos de aseguramiento de la calidad interno, lo que fomenta la burocratización y promueve un enfoque en el proceso sin un propósito claro.

De manera contraria a lo señalado por Ovando et al (2015) el proceso de burocratización asociado a la acreditación institucional, que a menudo se percibe como desconectado entre lo administrativo y lo pedagógico, podría ser mitigado. Esto se debe a que la existencia de entidades encargadas de organizar los procesos podría facilitar que todos los demás

participantes de la institución accedan a la información de manera oportuna y adecuada. Sin embargo, esta hipótesis requiere ser verificada, ya que también es posible que ello aumente las brechas de desarticulación entre los actores institucionales, lo cual dependerá del desarrollo interno y de los procesos de gestión.

En el contexto chileno, la modificación de los criterios de acreditación para los CFT, si bien ha sido esperada debido al continuo progreso, también ha suscitado importantes dudas. Se percibe como un aumento en la burocracia, ya que se considera un retroceso la pérdida de confianza en las instituciones. Brunner et al (2020), uno de los académicos e investigadores más destacados en el ámbito de la acreditación en los CFT y en la educación superior chilena en general, ha señalado:

Un paradigma de excelencia más parecido a una jaula burocrática ahogaría la diversidad de las instituciones. Pues hay múltiples modelos posibles según cual sea la misión, historia, aspiraciones, recursos y características de cada institución. Lo que debe exigirse de cualquiera institución es que cumpla con los estándares críticos, cuente con un potente esquema de aseguramiento interno de la calidad y demuestre una trayectoria consistente de mejoramiento. (...) Por todo esto es urgente que la CNA rehaga su propuesta con un enfoque distinto, responsabilidad que debe ser compartida con los demás miembros del Sinaces. (P.29)

Como se puede observar, uno de los problemas más recurrentes al evaluar una institución sigue siendo la burocracia que representa y la falta de flexibilización en los distintos modelos.

En resumen, los problemas que surgen durante las evaluaciones a nivel institucional están estrechamente relacionados con los contextos específicos de cada institución. Según lo propuesto por Martínez et al. (2017), en el contexto latinoamericano, se comparten estas problemáticas. Además, existen otras dificultades recurrentes, como los problemas relacionados con el grado de participación de los miembros de la comunidad educativa de las instituciones de educación superior, la credibilidad en los organismos externos de evaluación, la implementación del currículo basado en competencias en las instituciones de educación superior y la finalidad misma de estas instituciones, entre otros aspectos.

### **3.5.3 Tendencias internacionales para la evaluación de calidad**

La evaluación de la calidad educativa en la ESTP ha sido un tema de creciente interés en todo el mundo, con diversas tendencias y enfoques. En este contexto, Europa, Estados Unidos y América Latina representan regiones clave donde se han desarrollado diferentes

modelos, sistemas y redes de aseguramiento de la calidad. Cada una de estas regiones ha abordado el desafío de evaluar y garantizar la calidad en la formación técnico-profesional desde perspectivas únicas, adaptadas al contexto socioeconómico, cultural y político.

### **3.5.3.1 La evaluación de la calidad en Europa**

El 18 de junio de 2009, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa emitieron una serie de recomendaciones para establecer directrices comunes destinadas a promover, mantener y mejorar la calidad en los sistemas de formación técnica y profesional. De este contexto surgió el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Formación Profesional (EQAVET). Además de los objetivos mencionados, este marco tiene como propósito fomentar la confianza mutua entre los diversos sistemas de formación profesional y facilitar la aceptación y el reconocimiento de las habilidades y competencias adquiridas en diferentes países y entornos educativos (Spain, 2022).

Este marco común ofrece la posibilidad de evaluar tanto el sistema educativo como a los proveedores de la Formación Profesional (FP). Esto es relevante para la investigación, pero va más allá. Como señaló el político Margaritis Schinas en el congreso de formación profesional de 2023, "la formación profesional no es de segunda categoría y los esfuerzos deben centrarse en transmitir esto a los estudiantes" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Esta afirmación ha impulsado una importante inversión económica por parte de la Unión Europea para promover este nivel educativo.

El marco de la EQAVET posee 10 indicadores para la evaluación de la calidad de la FP, los que se describen a continuación (EQAVET Framework - Employment, Social Affairs y Inclusion - European Commission, s. f.):

1. Relevancia de los sistemas de garantía de calidad para los proveedores de FP.
2. Inversión en formación de profesores y formadores.
3. Tasa de participación en programas de FP.
4. Tasa de finalización en programas de FP.
5. Tasa de colocación de graduados de programas de FP.
6. Utilización de las habilidades adquiridas en el lugar de trabajo.
7. Tasa de desempleo en el país.
8. Prevalencia de grupos vulnerables.
9. Mecanismos para identificar necesidades de formación en el mercado laboral.
10. Esquemas utilizados para promover un mejor acceso a la FP y proporcionar orientación a los estudiantes (potenciales) de FP.

Para cada uno de estos indicadores existen descriptores específicos, asociados a 4 fases del ciclo de calidad, a saber: (1) Planificación, (2) Implementación, (3) Evaluación, (4) Revisión. Este ciclo de la calidad está basado en el ciclo de Deming.

A continuación, se presentan los descriptores específicos utilizados para la medición de la calidad (Comisión Europea, s.f)

### **Planificación:**

- Los objetivos de la FP se describen a medio y largo plazo, se vinculan con los objetivos europeos y de desarrollo sostenible teniendo en cuenta consideraciones de sostenibilidad medioambiental.
- Los socios sociales y todas las otras partes interesadas pertinentes participan en el establecimiento de objetivos de la FP en los diferentes niveles.
- Los objetivos se establecen y monitorean a través de indicadores específicos (criterios de éxito).
- Se han establecido los mecanismos y procedimientos para identificar las necesidades formativas del mercado laboral y social.
- Se ha inventado una política de información para garantizar una divulgación óptima de resultados de calidad sujetos a requisitos de protección de datos nacionales/regionales.
- Se han definido estándares y directrices para el reconocimiento, validación y certificación de competencias individuales.
- Las cualificaciones de la FP se describen utilizando los resultados del aprendizaje.
- Se establecen los mecanismos para el aseguramiento de la calidad del diseño, evaluación y revisión de las titulaciones.
- Los programas de la FP están diseñados para permitir vías de aprendizaje flexibles y responder rápidamente a los cambios de las necesidades del mercado laboral.

### **Implementación:**

- Los planes de implementación se establecen en cooperación con los interlocutores sociales, los proveedores de FP y otras partes interesadas relevantes en los diferentes niveles.
- Los planes de implementación incluyen la consideración de los recursos necesarios, la capacidad de los usuarios, las herramientas y las pautas son necesarias para el apoyo.
- Se han elaborado las pautas y estándares para su implementación en diferentes niveles. Estas pautas y normas incluyen la evaluación, validación y certificación de las cualificaciones.

- Los planes de implementación incluyen apoyo específico para la formación de los profesores y formadores, incluidas las habilidades digitales y la sostenibilidad ambiental.
- Las responsabilidades de los proveedores de la FP en el proceso de implementación se describen explícitamente y se hacen transparentes.
- Se ha inventado un marco de garantía de calidad nacional y/o regional que incluye pautas y estándares de calidad a nivel de proveedores de la FP para promover la mejora continua y la autorregulación.

### **Evaluación:**

- Se ha ideado una metodología de evaluación que abarca la evaluación interna y externa.
- La participación de las partes interesadas en el proceso de seguimiento y evaluación se acuerda y se describe claramente.
- Los estándares y procesos nacionales/regionales para mejorar y garantizar la calidad son relevantes y proporcionales a las necesidades del sector.
- Los sistemas están sujetos a autoevaluación, revisión interna y externa, según corresponda.
- Se implementan sistemas de alerta temprana.
- Se aplican indicadores de desempeño.
- Se lleva a cabo una recopilación de datos relevantes, regulares y coherentes para medir el éxito e identificar áreas de mejora. Se han inventado metodologías apropiadas de recopilación de datos, por ejemplo, cuestionarios e indicadores/métricas.

### **Revisión:**

- Se definen y utilizan procedimientos, mecanismos e instrumentos para realizar revisiones para mejorar la calidad de la prestación en todos los niveles.
- Los procesos se revisan periódicamente y se diseñan planes de acción para el cambio. Los sistemas se ajustan en consecuencia.
- La información sobre los resultados de la evaluación se pone a disposición en público.

Los elementos previamente descritos permiten que cada país de la UE elabore sus propios lineamientos y programas de evaluación de calidad. Esto les otorga la libertad de decidir si desean incorporar sistemas de acreditación para los proveedores de la Formación Profesional (FP) o si prefieren optar por un enfoque de mejora continua de la calidad, independientemente de una acreditación específica. Así, en cada uno de los 10 indicadores mencionados inicialmente, se lleva a cabo el ciclo Deming en sus 4 fases, con cada elemento. Esto proporciona la flexibilidad suficiente a los sistemas regionales o nacionales

para describir de manera óptima el proceso de calidad o aseguramiento.

Al no existir un proceso de acreditación obligatorio, han surgido organizaciones encargadas de llevar a cabo procesos de acreditación tanto a nivel de proveedores como de programas. Una de las más reconocidas es la Agencia Europea de Aseguramiento de Calidad (EQAA). Esta entidad se encarga de acreditar tanto a universidades como a instituciones de educación superior no universitarias, adaptando los criterios de evaluación según el tipo de educación en todo el mundo. Como se menciona en su página web, "EQAA opera estrictamente de acuerdo con los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollados en el contexto del Proceso de Bolonia" (EQAA - La Agencia, s. f.).

Los resultados de estos procesos se plasman en informes que muestran el grado de cumplimiento de las normas de los sistemas evaluados. Sin embargo, estos informes no se limitan únicamente a los estándares mínimos establecidos, sino que también incluyen una serie de recomendaciones para fomentar la mejora continua.

En conclusión, la revisión del EQAVET revela un enfoque integral para evaluar y mejorar la calidad en la formación técnico-profesional en Europa. Con sus 10 indicadores y las fases del ciclo de calidad basado en el ciclo de Deming, EQAVET proporciona un marco flexible que permite a cada país adaptar sus programas de evaluación de calidad según sus necesidades y contextos específicos. La participación de los diferentes actores, la autoevaluación y la revisión continua son aspectos fundamentales en la implementación efectiva de este marco. A través de organizaciones como la EQAA, se promueve la acreditación y la mejora continua en las instituciones de educación superior, con un enfoque en la calidad y la excelencia en la formación técnico-profesional.

### **3.5.3.2 La evaluación de la calidad en Estados Unidos**

En Estados Unidos, al ser un país federal, cada Estado tiene la autonomía para establecer sus propias leyes y sistemas a nivel local, sin interferencia en las políticas a nivel nacional. Esto contrasta con el sistema chileno y se asemeja más al modelo de países de la UE, como España. En este contexto, los sistemas de aseguramiento de calidad y acreditación son altamente descentralizados, y el gobierno central se limita principalmente a la difusión de estadísticas, sin establecer criterios o indicadores específicos (Brunner et.al 2019, septiembre).

En los sistemas estatales, las agencias estatales y las agencias acreditadoras son responsables de llevar a cabo la acreditación. Aunque el sistema es voluntario, las instituciones que busquen financiamiento fiscal deseen garantizar la transferencia de créditos estudiantiles con otras instituciones, o sean requeridas por empleadores para proporcionar credenciales de instituciones acreditadas, deben obtener una acreditación favorable (Brown et al, 2017).

El modelo privado y no gubernamental se fundamenta en la revisión interna y externa de una institución mediante la evaluación de pares, autoevaluación interna y juicio de la agencia acreditadora. Para ilustrar y contextualizar este tipo de modelo y criterios, se analizará el caso específico de la acreditación institucional en el Estado de California.

En este contexto, la entidad responsable es la Comisión de Acreditación de Colleges Comunitarios y Juveniles (ACCJC). El resultado de esta acreditación se traduce en un período de tiempo durante el cual una institución es reconocida como de calidad. Según las modificaciones recientes de los estándares, previstas para implementarse en 2024, se establece que el período máximo de acreditación será de 8 años (Spring, 2023a).

Los criterios utilizados, según la página web institucional (Spring, 2023b), se presentan a continuación:

- **Misión y efectividad institucional:** En este criterio se establecen necesidades relacionadas a la misión institucional claramente definida, valores institucionales coherentes, estructura organizacional eficiente y población estudiantil con resultados educativos equitativos. Así mismo, establece la necesidad de revisión de datos recopilados periódicamente, permitiendo la mejora continua y asignación de recursos responsables. Finalmente, hace referencia a la participación de partes interesadas externas.
- **Éxito estudiantil:** En este criterio se establecen la necesidad de crear programas con diferentes grados de profundización de los estudios, una metodología variada que permita resultados equitativos en sus estudiantes, titulaciones oportunas en el tiempo, programación escolar no académica y sistemas de apoyo innovadores para estudiantes que lo requieran.
- **Infraestructura y recursos:** En este criterio se hace referencia a la necesidad que una institución cuente con recursos físicos, profesional capacitado y finanzas estables que han de ser evaluadas por ellos mismos, también, la revisión y detección de necesidades de estos elementos de manera periódica y sistemática. Establece la necesidad de que a los empleados se les provea formación continua que se relacione con el cumplimiento de la misión institucional y el impacto positivo en los estudiantes.

Finalmente, se hace hincapié en la importancia de tener protocolos de seguridad de red y datos.

• **Gobernanza y toma de decisiones:** En este criterio se hace referencia a la necesidad de toma de decisiones fundamentadas en políticas objetivas, claras y conocidas, con oportunidades de participación a toda la comunidad. También, se hace referencia a la necesidad de mantener y evidenciar un compromiso explícito con la libertad académica, integridad y libertad de investigación. Finalmente, se establece el método de selección del CEO de una institución<sup>41</sup>.

Estos cuatro estándares incluyen indicadores resumidos, y para su verificación empírica, se solicitan documentos específicos que permitan evidenciar lo que la institución refleja en un informe de autoevaluación, los cuales son revisados por los pares evaluadores.

### 3.5.3.3 La evaluación de la calidad en América Latina

En América Latina, no hay una unidad de decisiones o aplicaciones sobre los sistemas educativos, a diferencia de lo que ocurre en la UE. Por lo tanto, no se puede considerar que existe un único modelo de evaluación de la calidad en el territorio. Aunque existen redes de aseguramiento y garantía de la calidad, como por ejemplo RIACES.

Sevilla (2020) realiza un estudio sobre los diversos países y sus SAC. La situación evidenciada revela que la mayoría de los países no llevan a cabo la acreditación como mecanismo principal, sino que se limitan al licenciamiento<sup>42</sup> de las instituciones como primer paso. Incluso en aquellos sistemas que presentan criterios específicos para la acreditación, "estos mecanismos pocas veces incluyen criterios y estándares para cubrir las particularidades de este sector, al ser estos definidos según características deseables para las universidades, pero que no necesariamente son aplicables para las instituciones de ETP" (p. 11).

En general, en los países de la zona se tiende a realizar el reconocimiento o licenciamiento siendo el primer escalafón respecto a los procesos de aseguramiento. A continuación, se evidencia una tabla comparativa de los procesos:

---

<sup>41</sup> En el contexto español y chileno, es el Rector de la institución.

<sup>42</sup> El licenciamiento en la educación superior en Chile es un proceso regulado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) para garantizar que las nuevas instituciones de educación superior cumplan con los estándares mínimos de calidad antes de recibir el reconocimiento oficial del Estado.

**TABLA 8***Panorama de licenciamiento o reconocimiento inicial en países de América Latina*

<b>País</b>	<b>Vigencia</b>	<b>Institución a cargo</b>	<b>Régimen de aplicación</b>
<b>Perú</b>	2016	Ministerio de Educación	Obligatorio
<b>Bolivia</b>	2018	Ministerio de Educación	Obligatorio
<b>Colombia</b>	2014	Comisión Nacional intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	Obligatorio
<b>Chile</b>	2006	Consejo Nacional de Educación y CNA	Obligatorio
<b>México</b>	1993	Autoridades educativas federales y estatales	Voluntario
<b>Argentina</b>	2006	Registro Federal de Instituciones de ETP	Obligatorio. No hay registros de aplicación

Fuente: Sevilla (2020)

Aunque se plantea como un paso inicial en el proceso de aseguramiento de la calidad, la acreditación se sitúa en un nivel más avanzado, requiriendo revisiones periódicas y criterios específicos. Sin embargo, en América Latina existe una notable diversidad al respecto. El proceso de acreditación implica una autoevaluación interna y la evaluación según parámetros establecidos por una institución externa, seguida de un juicio que determina la acreditación por un período específico o un nivel determinado.

En general, en el contexto latinoamericano, la calidad y las instituciones de ES “presentan rezagos en materia de acceso, deserción, equidad, procesos de autorregulación, formación docente, gestión del conocimiento, movilidad y proyección social” (Medina-Orozco, 2022, p.15)

### **3.6 Redes de aseguramiento de la calidad**

Las redes de aseguramiento de la calidad, tanto a nivel nacional como internacional, han desempeñado un papel fundamental en la promoción de intercambios científicos y experiencias de medición y acompañamiento de la calidad educativa (Tedesco, 2017). Incluso algunos autores sugieren que el concepto de calidad debe trascender las fronteras nacionales y estar relacionado con los contextos específicos de cada país (Sobrinho, 2006). Este enfoque facilita el desarrollo de lo que comúnmente se conoce como la Sociedad del

Conocimiento (Dos Santos, 2019).

Por tanto, como punto final de este capítulo, se presentarán dos redes de aseguramiento de la calidad que se involucran en el contexto de la calidad educativa en los CFT en Chile (CNA, s.f.).

### **3.6.1 Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior**

RIACES fue establecida en 2003 y actualmente cuenta con la participación de 39 agencias, tanto públicas como privadas, distribuidas en 19 países de Iberoamérica (RIACES, s.f.). Entre estos países se encuentra Chile, con la colaboración de seis miembros distintos.

El objetivo principal de esta red, según se establece en sus estatutos, es "fomentar la interacción entre las diversas entidades de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en Iberoamérica para promover la excelencia en la educación superior" (RIACES, 2019, p. 3). De acuerdo con Dos Santos (2019), las redes supranacionales están diseñadas para evaluar los sistemas internos de cada país miembro y ejercer influencia en la formulación de políticas de aseguramiento de la calidad.

En el caso específico de Chile, el país se unió como miembro en 2009 y comenzó a implementar un proyecto llamado CINTAS, destinado a establecer una serie de criterios para analizar la calidad interna de las agencias. Sin embargo, estos criterios no tenían como objetivo principal la evaluación, sino más bien proporcionar directrices que permitieran a las propias instituciones analizar su funcionamiento interno y tomar medidas en consecuencia.

La participación en esta red iberoamericana beneficia a los organismos responsables de verificar la calidad de las instituciones, como la CNA en Chile, que actualmente se encarga del proceso de acreditación. No obstante, es importante destacar que no existe una distinción clara entre el sistema de educación superior universitario y el técnico, ya que ambos son analizados en conjunto.

Según lo establecido en el manual para la autoevaluación de agencias de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior (2019), el proceso consta de tres etapas: autoevaluación, evaluación externa y juicio respecto al cumplimiento de criterios. Estas etapas se relacionan con cuatro categorías principales: la agencia de aseguramiento de la calidad, la relación de la agencia con las instituciones de educación superior, los procesos

asociados a la evaluación y las actividades externas de la agencia. Cada una de estas categorías contiene criterios o indicadores específicos, así como ejemplos de fuentes de verificación.

Lamentablemente, la información sobre la participación de estos procesos no se encuentra difundida entre la comunidad. Aunque se menciona que la CNA participa en ellos, no hay documentos o información disponible sobre el proceso o los resultados. Incluso en la página web institucional, en la sección internacional, donde se muestra la afiliación con el organismo, el enlace lleva a una página incorrecta. Esto plantea interrogantes sobre la importancia que se otorga a este espacio para compartir las buenas prácticas desarrolladas en el continente.

### **3.6.2 Red internacional de Agencias de Garantía de Calidad en la Educación Superior**

INQAAHE cuenta con una presencia internacional, con aproximadamente 300 miembros (INQAAHE | International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, s. f.). En el caso de Chile, hay 8 entidades diferentes que participan como miembros completos, lo que significa que están plenamente involucradas en las visiones sobre cómo asegurar la calidad, incluida la CNA. Además, hay una institución universitaria que participa como miembro asociado, lo que indica un interés en el proceso de aseguramiento de calidad, pero sin obligaciones. Hasta el momento, no hay vinculación con ningún centro dedicado exclusivamente a la ESTP en Chile.

La Comisión Nacional de Educación (CNE) forma parte de la red y está certificada bajo las Orientaciones de Buenas Prácticas (GGP) desde 2022 hasta 2027. Esta certificación implica alinearse con las categorías evaluadas, que son: (1) Estructura de la agencia, (2) Rendición de cuentas de la agencia, (3) La agencia de Calidad y su relación con el público, (4) Toma de decisiones, y (5) Educación superior Transnacional (no aplicada en Chile).

En investigaciones de Blackmur (2008), se evidencian las principales críticas realizadas a este tipo de orientaciones, haciendo hincapié a la excesiva generalización, lo que genera que sea difícil vincular adecuadamente a cualquier concepto de garantía de calidad. Las necesidades se centran en mayor definición y especificación de los estándares mínimos.

Según la investigación de Trifiro (2018) el problema principal de esta red es la necesidad de buscar el equilibrio entre la excesiva generalización y la sobre regularización, logrando

que no fuese aplicable a los distintos miembros, por poseer distintos sistemas educativos. La única forma de lograr equilibrar esto, según el autor, es logrando que los diferentes miembros tengan disposición a la cooperación para lograr acuerdos, y que se promueva la "confianza recíproca institucional, para lo que se requiere tiempo y recursos". (P.150)

### **3.7 Reflexiones finales del capítulo**

La delimitación del concepto de calidad educativa en el subsistema de la ESTP siempre estará ligada a los elementos prácticos de los que es foco esta educación, por ende, de los modelos pedagógicos asociados a las competencias (Medina-Orozco, 2022). La concepción de calidad se desarrollará como la excelencia, la falta de errores, el logro de los objetivos y principalmente como la pertinencia del mercado laboral.

El binomio indisoluble de la calidad y la evaluación se presenta como algo indiscutible. Es fundamental conocer si la calidad en la educación es adecuada mediante una evaluación objetiva. En respuesta a esta necesidad, han surgido modelos de Aseguramiento de la Calidad. Desde el inicio se ha entendido que la calidad no es solo un resultado disociado, sino que responde a una serie de resultados de distintos procesos, es decir, se conceptualiza como algo integral.

Una forma simple de comprender esto es observar cómo se plantea y lleva a cabo el concepto de calidad en los modelos de evaluación, tanto a nivel interno (dentro de la institución) como externo (generalmente con instituciones que certifican los niveles de calidad).

Las redes de aseguramiento de la calidad brindan espacios para analizar las buenas prácticas, con el objetivo de fomentar su replicación. Sin embargo, también es importante compartir los fracasos, ya que esto facilita el análisis de los errores y permite comprender sus causas. Por esta razón, los sistemas nacionales tienden a afiliarse a redes internacionales como RIACES e INQAAHE.

En este apartado, se ha conceptualizado y delimitado la comprensión de la calidad, lo cual es fundamental en los sistemas de acreditación. Estos sistemas reflejan de manera concreta las visiones de los diferentes sistemas educativos o países acerca de qué constituye la calidad, qué aspectos son prioritarios y cómo se debe educar a la población.

Es fundamental seguir investigando y analizando los diferentes modelos de aseguramiento

de la calidad utilizados en contextos específicos, como la ESTP, y cómo estos influyen en la calidad de la educación. Las futuras investigaciones deberían centrarse en la síntesis de experiencias y percepciones, así como en la identificación de mejores prácticas y áreas de mejora en el aseguramiento de la calidad educativa.

En última instancia, el aseguramiento de la calidad en la ESTP es un proceso dinámico y en constante evolución que requiere colaboración, reflexión y adaptación continua para garantizar que se cumplan los objetivos de excelencia y pertinencia en la educación.

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

## **CAPÍTULO IV: Los sistemas de acreditación**

*La acreditación de una institución de educación superior implica evidenciar altos niveles  
de calidad*

*J.J.Brunner*

### 4.1 Introducción

En el ámbito de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) en Chile, la acreditación institucional se erige como un pilar fundamental para garantizar la calidad y la excelencia educativa. En este contexto, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) despliega un proceso riguroso que abarca desde la evaluación interna hasta el juicio final, con el objetivo de asegurar estándares de calidad que promuevan la mejora continua. Como señala Brunner et. al (2021), la CNA actúa como un agente externo de acreditación y organismo certificador de la calidad educativa institucional en Chile, y su labor es crucial para el desarrollo y la legitimidad del sistema educativo en el país.

El proceso de acreditación en Chile se caracteriza por su estructura detallada y sus múltiples etapas, implicando una evaluación exhaustiva de las instituciones educativas. Desde la elaboración de informes de autoevaluación hasta la visita de pares evaluadores, cada fase del proceso está diseñada para garantizar la transparencia y la objetividad en la evaluación de la calidad educativa. Como señala Torres et al (2018), la evaluación externa desempeña un papel crucial en la identificación de áreas de mejora y en la promoción de estándares de excelencia.

No obstante, el proceso de acreditación no está exento de desafíos y críticas. Uno de los aspectos más debatidos es la selección y el desempeño de los pares evaluadores, cuya imparcialidad y competencia son fundamentales para la validez del proceso. Marquina (2008) señala que los sesgos inherentes y la falta de uniformidad en los criterios de evaluación pueden afectar la objetividad de las evaluaciones, lo que subraya la importancia de revisar y mejorar continuamente el sistema de selección y formación de pares evaluadores.

Además, los aranceles de evaluación y la falta de un sistema eficaz de retroalimentación son temas recurrentes en las críticas al sistema de acreditación. Como indica Medina-Orozco (2022), la burocratización del proceso y la falta de información actualizada dificultan la implementación de cambios y mejoras en tiempos adecuados, lo que puede afectar negativamente a la calidad educativa en el largo plazo.

En este contexto, este análisis se propone examinar en detalle cada fase del proceso de

acreditación en Chile, desde la evaluación interna hasta el juicio final, con el fin de identificar áreas de mejora y promover una evaluación más equitativa y efectiva. A través de una revisión exhaustiva de la literatura especializada y de las experiencias recogidas en el contexto chileno, se busca contribuir al debate sobre la calidad educativa y al fortalecimiento de los sistemas de acreditación en la ESTP.

## **4.2 Garantía de la calidad**

La garantía de la calidad se refiere a prácticas y procesos principalmente externos, mientras que a nivel interno se denomina aseguramiento de la calidad. Aunque algunos autores utilizan ambos términos como sinónimos, hablando de garantía de la calidad interna o externa y aseguramiento de la calidad externo o interno. Según la UNESCO (2005), la garantía de la calidad se define como:

Un proceso continuo que abarca toda la vida de la institución, y que implica la participación de todas las partes interesadas en la educación, incluyendo a los estudiantes, a los empleadores, a los profesores, a los responsables políticos y a la comunidad en general. Se trata de un proceso integral que debe involucrar la definición clara de los objetivos y los resultados de aprendizaje, la definición de los criterios de calidad y la evaluación regular de los programas y servicios, con el fin de asegurar que se cumplan los estándares internacionales de calidad en la educación superior. (p. 13).

Las acreditaciones se han consolidado como uno de los sistemas predominantes para la evaluación de la calidad, aunque no hay modelos únicos de acreditación. Sin embargo, existen características comunes entre los diversos sistemas, según Campos (2018), que incluyen:

1. Se gestionan por agencias con algún grado de autonomía
2. Actúan a partir de criterios o estándares predefinidos
3. El proceso se inicia con una autoevaluación que sustenta el informe de la agencia acreditadora
4. Existe una evaluación externa, realizada por pares evaluadores
5. La agencia emite un juicio
6. Se dictamina un cierto periodo de tiempo de acreditación

En conclusión, la garantía de la calidad en el ámbito educativo se presenta como un proceso continuo e integral que implica la participación activa de todas las partes interesadas en la educación. A través de sistemas de acreditación, se busca evaluar y certificar la calidad de

los procesos internos de las instituciones, asegurando el cumplimiento de los estándares internacionales y/o nacionales establecidos. Estos sistemas, gestionados por agencias especializadas, operan bajo criterios y estándares predefinidos y se apoyan en la autoevaluación y la evaluación externa por parte de pares expertos. En última instancia, la garantía de la calidad y los sistemas de acreditación juegan un papel fundamental en la mejora continua de la calidad educativa, promoviendo la excelencia y la eficacia en los programas y servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior.

#### **4.3 Acreditación por subsistema de educación superior**

Dentro de los sistemas de acreditación nacionales, surge la pregunta sobre si debe haber una diferenciación por subsistema educativo, es decir, si se debe establecer un sistema de acreditación distinto para la educación superior universitaria y para ESTP. Este tema ha sido abordado por investigadores como Brunner et al (2021); Asean Secretariat (2017); Alzamil (2014), entre otros. Han concluido que el enfoque de la acreditación no debe depender únicamente del subsistema al que pertenezcan las instituciones, sino de los principios rectores de las agencias de evaluación externa de la calidad, de los criterios y estándares establecidos, de la organización de los procesos de evaluación, entre otros aspectos.

Brunner et al (2021) sostienen que "la opción por órganos diferenciados para el sector universitario y el técnico-profesional es generalmente favorecida por la política pública. Sin embargo, esta alternativa no carece de consecuencias negativas si no se articula con un cambio cultural sobre el valor de la ESTP" (p. 43). Esto resalta la idea discutida en el primer capítulo sobre la percepción social de la ESTP, vista como una alternativa de bajo estatus en comparación con la educación universitaria.

El hecho de que no exista una única forma de organizar la acreditación en el subsistema de ESTP lleva a examinar la experiencia de diferentes contextos. Por ejemplo, en Inglaterra existe un organismo exclusivo para la ESTP, la Oficina de Estándares en Educación, Servicios de la Infancia y Habilidades (EFSTED), e incluso una entidad específica para la Educación Continua, el Comisionado de Educación Continua. En Nueva Zelanda, existen las Organizaciones de Formación Industrial (ITO), mientras que, en Ontario, Canadá, existe el Fondo de Iniciativas Sectoriales (SIF). Sin embargo, no es del todo común que existan diferentes organismos. En el caso de Chile, es un solo organismo, la CNA, el encargado de llevar a cabo el proceso para ambos subsistemas de ES.

La diferenciación a la que se apunta no está relacionada con el sistema de acreditación en sí, sino más bien con dos aspectos clave: los criterios y estándares evaluados, y la inclusión de distintos actores en el proceso evaluativo. En este estudio, se sostiene que cada tipo de subsistema educativo debe considerar estándares o criterios de acreditación particulares, así como la participación de diferentes actores en el proceso evaluativo, según las necesidades específicas de cada subsistema.

Respecto a los criterios e indicadores diferenciados, se abordará este tema más adelante. Según Alzamil (2014), en los sistemas donde la pertinencia de los criterios de evaluación para la calidad de las actividades de la ESTP no es un enfoque central, suelen surgir resistencias a este tipo de diferenciación.

Para la participación de diferentes actores, se vuelve a recurrir a la experiencia internacional. Brunner et al (2021), tras analizar variados sistemas de acreditación y sus participantes, mencionan la relevancia que en el sistema de evaluación se incluya a la industria sectores laborales (Keep, 2015), empleadores y sindicatos (Misko, 2015), pues el sector ESTP tiene como centro el desarrollo de las necesidades de la industria.

Por otro lado, a nivel mundial, comienza la tendencia de organismos (gubernamentales o privados) evaluadores y creadores de estándares específicos para la educación técnica. Este fenómeno no se limita únicamente a los países líderes en ESTP, sino que también se observa en naciones en desarrollo. Un ejemplo notable es el Consejo para la Educación Técnica en la India (AICTE), establecido en India. Otro ejemplo es China, que actualmente tiene la mayor cantidad de estudiantes de educación vocacional en el mundo y ha establecido el Centro del Instituto de Educación Profesional y Técnica del Ministerio de Educación (CIETME).

Finalmente, uno de los cuestionamientos recurrentes se centra en la posible influencia de los criterios de evaluación en función de la procedencia del financiamiento, ya sea público o privado. Este aspecto ha sido objeto de análisis por parte de Sanyal y Martínez (2007), quienes abogan por la creación de entidades públicas encargadas de regular el sector público. Argumentan que, si una institución pública recibe fondos del erario, y por consiguiente está sujeta al control de entidades gubernamentales, debería someterse a un proceso de Garantía de Calidad llevado a cabo por dicho sector.

El resultado de este estudio indica que la sobrerregulación de las instituciones públicas

conlleva a un gasto de recursos innecesarios. Sin embargo, la realidad observada en los casos de estudio, aplicables a situaciones similares en Chile, muestra que las instituciones públicas no enfrentan una doble regulación, sino que únicamente están sujetas a una regulación debido a la ausencia de procesos regulatorios iniciales. Este mismo escenario se refleja en la dinámica entre el sector privado y público, planteando la interrogante sobre la necesidad de destinar recursos públicos a la regulación del sector privado.

En conclusión, la discusión sobre la acreditación por subsistema de educación superior aborda un tema fundamental en la evaluación de la calidad educativa. Los estudios revisados resaltan la importancia de considerar los principios rectores de las agencias de evaluación externa, así como los criterios y estándares establecidos, más allá de la pertenencia al subsistema educativo. Si bien la diferenciación puede ser favorecida por la política pública, como se observa en algunos países, su implementación debe ir acompañada de un cambio cultural sobre el valor de la ESTP. Además, es esencial analizar la participación de diversos actores en el proceso evaluativo y considerar estándares y criterios específicos para cada subsistema. La tendencia internacional hacia la creación de organismos evaluadores y estándares específicos para la educación técnica subraya la necesidad de adaptar la acreditación a las necesidades de cada contexto. Sin embargo, persisten interrogantes sobre la influencia del financiamiento en los criterios de evaluación y la regulación de las instituciones públicas y privadas, destacando la importancia de encontrar un equilibrio entre la calidad y la eficiencia en los procesos de garantía de la calidad en la educación superior.

#### **4.4 Finalidades de la acreditación**

La razón detrás de la creación de una instancia de certificación institucional a nivel educativo ha generado interrogantes entre las personas o entidades vinculadas a una IES. Estos cuestionamientos se centran en determinar la finalidad de dicho proceso y si la presencia de una certificación puede impactar en el análisis interno de una institución o si simplemente se busca certificar con el propósito de comparar instituciones y crear rankings educativos.

Para obtener una respuesta más alineada con la realidad actual, es crucial considerar los fundamentos establecidos. Uno de los primeros estudiosos en abordar este tema fue Young (1983), quien en un contexto estadounidense reflexionó sobre el propósito y la finalidad de los procesos de acreditación institucional. Llegó a la conclusión de que la acreditación tenía

como objetivo:

1. Fomentar la excelencia en la ES a través del desarrollo de criterios y directrices para la evaluación de la efectividad educativa.
2. Impulsar el mejoramiento de las instituciones y de los programas a través de la autoevaluación y la planificación continua.
3. Garantizar a otras organizaciones y agencias, a la comunidad educativa y al público en general que una institución o un programa concreto tienen objetivos claramente definidos y adecuados, mantienen condiciones bajo las cuales puede preverse razonablemente su consecución, al parecer, de hecho, los cumplen sustancialmente y puede esperarse que lo hagan.
4. Proporcionar consejo y asistencia a instituciones y programas establecidos y en desarrollo.
5. Estimular la diversidad de la ES y permitir que las instituciones cumplan sus objetivos y metas concretos.
6. Esforzarse por proteger a las instituciones de intrusiones que podrían hacer peligrar su efectividad educativa o su libertad académica.

Aunque el contexto difiera del actual en esta investigación, guarda similitudes significativas, ya que los sistemas de acreditación han evolucionado sin alejarse demasiado de sus fundamentos originales.

Según Sanyal y Martin (2007, p.6 ), las acreditaciones tienen el objetivo de asegurar cuatro elementos principales y por ello, se vuelve un objetivo:

1. Control de calidad (estándares mínimos) en la ES
2. Rendición de cuentas y transparencia
3. Mejora de la calidad
4. Facilidades para la movilidad estudiantil

Comparando ambas percepciones, aunque existan diferencias en la especificidad, convergen en un objetivo común. El propósito de un sistema de acreditación es garantizar que una institución sea de calidad para todos los involucrados y contribuya al progreso de la sociedad. Sin embargo, la disparidad radica en la forma en que esta concepción se proyecta y opera.

La acreditación puede adoptar dos formas: la acreditación de programas, que se centra en los sectores directamente vinculados con la enseñanza, y la acreditación institucional, que se enfoca en las políticas, mecanismos y procesos institucionales para mejorar la enseñanza.

En conclusión, la acreditación institucional en el ámbito educativo se fundamenta en una serie de finalidades que han sido objeto de reflexión y análisis por parte de diversos estudiosos. Desde sus inicios, la acreditación ha sido concebida como un medio para fomentar la excelencia en la ES, impulsar la mejora continua de las instituciones y programas, garantizar la calidad y transparencia, y facilitar la movilidad estudiantil. Estas finalidades se alinean con el propósito fundamental de asegurar que las instituciones educativas cumplan con estándares de calidad y contribuyan al progreso social. Aunque existen diferencias en la forma en que se implementan y operan los sistemas de acreditación, es evidente que todos convergen en el objetivo común de promover la calidad y la excelencia en la educación. La acreditación, ya sea a nivel de programas o institucional, desempeña un papel crucial en la mejora continua y la garantía de la calidad en el ámbito educativo.

#### **4.5 Acreditación institucional**

La acreditación institucional en la ESTP constituye un componente fundamental para garantizar la calidad y la excelencia educativa en este ámbito. A través de procesos de evaluación y certificación, las instituciones buscan demostrar su cumplimiento con estándares establecidos, tanto en términos de calidad académica como de gestión institucional. A continuación, se tratarán los temas centrales respecto al proceso de acreditación institucional.

##### **4.5.1 Obligatoriedad versus voluntariedad**

Este tema suscita una amplia discusión y genera diversas opiniones controvertidas. En términos generales, se pueden identificar tres visiones respecto a este tema. La primera de ellas, es la defensa de que la acreditación debe ser un acto voluntario a nivel institucional porque al realizar un proceso obligatorio se tienden a generar problemas como por ejemplo: limitar la libertad de enseñanza, coaccionar a las instituciones a generar un solo concepto de lo que es la calidad educativa (Bassett y Baumeister, 2013), incrementar sustancialmente todo tipo de costos en las instituciones (Folks y Calhoun, 2016), centrarse demasiado en los estándares externos y no en los procesos internos de cada una de las instituciones (Haynes, 2018). Por lo que se existe la concepción de que la acreditación entendida como un acto voluntario y "basada en resultados puede fomentar la mejora continua de la calidad educativa, y evitar que las instituciones de educación superior se concentren solo en cumplir con requisitos mínimos" (Marcano y Ramírez, 2018, p. 104). En

conclusión, la acreditación voluntaria, está enfocada más a un proceso de mejora de la calidad continua a nivel institucional que a un proceso aislado.

En contraposición de lo anterior, existen autores que consideran que la acreditación debe realizarse de manera obligatoria, considerando la particularidad del subsector de ESTP. Los principales motivos por los cuales se defiende esta postura hacen referencia a que la obligatoriedad "asegura la calidad y la transparencia de los programas de estudio" (Jiménez, 2014, p. 58), es un medio para "garantizar que los programas de estudio de la educación superior de ciclo corto sean de alta calidad, especialmente en países donde la regulación es débil o inexistente" (Gallegos, 2015, p. 91), "aumentar la confianza de los empleadores en los graduados de programas de VET" (Guimarães, y Marques, 2018, p. 64), lo que permite aumentar las tasas de empleabilidad (Millot, 2015), y aumentar la confianza del público en este subsector (Desjardins, et al 2019, p. 46).

Como tercera visión, se encuentra aquella que mezcla ambas posiciones de la obligatoriedad y voluntariedad, a este usualmente se le denomina acreditación obligatoria flexible. Uno de los referentes actuales que defienden este tipo de sistema de acreditación es el autor Van de Ven (2021) que trata específicamente el tema en ESTP, el que argumenta que "la acreditación debe ser un proceso riguroso, pero también flexible que permita a las instituciones cumplir con los estándares de calidad, pero que también tenga en cuenta las necesidades específicas de cada institución" (Van de Ven, 2021, p. 34), lo que como hace referencia la flexibilidad "no debe ser una excusa para evitar los estándares de calidad o rendición de cuentas" (p. 32).

Analizando la temática según múltiples perspectivas teóricas, la manera operativa de aplicar un sistema de acreditación obligatorio flexible se basa en aplicar las estrategias de:

1. Implementación de un enfoque basado en estándares y competencias. (Van de Ven, 2021)
2. Libertad en la forma en que implementan los estándares de calidad, ya que esto puede permitir que se adapten mejor a las necesidades y características de sus estudiantes y entorno socioeconómico. (Jiménez, 2014)
3. Enfoque en la calidad institucional y no en los programas específicos. (Desjardins, et al. 2019)
4. Centrar el análisis en los resultados de aprendizaje con indicadores claros y precisos (Rubiños,2019)

5. Evaluar de manera formativa, considerando las fortalezas y debilidades de las propias instituciones, para dar espacio a la mejora continua. (Fontalvo y Céspedes, 2018)
6. Participación de los diferentes actores de la Educación Superior. (Guimarães y Marques, 2018).

En general, el debate existente entre la concepción de obligatoriedad y voluntariedad en los sistemas de acreditación no es algo que se encuentre del todo cerrado, pero la evidencia tiende a demostrar que los sistemas flexibles pueden tener la capacidad de obtener beneficios significativos de cada uno de los sistemas implementados. Es por esto por lo que países que se encuentran a la vanguardia en sistemas de acreditación han optado por utilizar este sistema, como, por ejemplo, Australia, Canadá y Estados Unidos. En el caso particular de Chile, el sistema se corresponde con el obligatorio.

En conclusión, el debate sobre la obligatoriedad versus voluntariedad en los sistemas de acreditación en educación superior muestra una diversidad de perspectivas y argumentos. Mientras algunos defienden la acreditación voluntaria como un estímulo para la mejora continua y la diversidad institucional, otros abogan por la obligatoriedad como un medio para garantizar la calidad y la transparencia en los programas educativos. Sin embargo, una postura intermedia, representada por la acreditación obligatoria flexible, emerge como una posible solución al ofrecer un equilibrio entre estándares de calidad y adaptabilidad a las necesidades específicas de las instituciones. Esta flexibilidad se basa en enfoques centrados en estándares y competencias, evaluaciones formativas y la participación de diversos actores del ámbito educativo. En última instancia, el desafío radica en encontrar un equilibrio que promueva la calidad educativa sin imponer cargas excesivas a las instituciones, lo que requiere una reflexión continua y un enfoque dinámico en la formulación de políticas y prácticas en el ámbito de la acreditación.

#### **4.5.2 Dimensiones y estándares comparados**

Al reflexionar sobre cómo es aplicable el análisis de la calidad en contextos de la ESTP, inmediatamente surge la necesidad de delimitación de dimensiones y estándares, desarrollados en los diferentes contextos a evaluar, es por esto y debido a la gran heterogeneidad de los sistemas de ESTP. En primer lugar, se encuentran las dimensiones referidas a “determinar si la institución y sus programas cumplen con las expectativas que la sociedad posee respecto a su operación” (Brunner et al, 2019 septiembre, p.2) y, en

segundo lugar, los estándares entendidos “cómo en concreto se evalúa si la institución cumple con los criterios esperados” (Brunner et al septiembre, 2019, p.2). Lo relevante es comprender es que las dimensiones contienen estándares y estas a su vez contienen criterios. La perspectiva comparada permite poder conocer aquellos sistemas con mayor desarrollo en la ESTP y cómo sus procesos son implementados.

A continuación, se presenta una tabla comparativa de las dimensiones evaluadas en distintos sistemas de acreditación a nivel internacional.

**TABLA 9**

*Dimensiones en perspectiva comparada de diferentes sistemas de acreditación institucional*

<b>País</b>	<b>Dimensiones para aseguramiento de calidad institucional</b>
<b>Chile</b>	Gestión institucional, docencia de pregrado y vinculación con el medio (optativo)
<b>Canadá</b>	Gestión estratégica y recursos institucionales y aseguramiento interno de calidad
<b>EE. UU</b>	Gestión estratégica y recursos institucionales, docencia y resultados del proceso formativo y sistemas de seguimiento y apoyo al aprendizaje.
<b>Australia</b>	Pertinencia de la formación frente al campo laboral, gestión estratégica y recursos institucionales, docencia y resultados del proceso formativo, transparencia de la información y sistemas de seguimiento y apoyo al aprendizaje
<b>Portugal</b>	Docencia y resultados del proceso formativo, experiencia del cuerpo de docente, aseguramiento interno de la calidad, internacionalización, gestión estratégica y recursos institucionales y vinculación con el medio

**Fuente:** Brunner et al (2019, septiembre)

El aseguramiento de la calidad en la ESTP, implementado a través de sistemas de acreditación, implica evaluar diversas dimensiones que varían según el país y su contexto específico. En naciones como Canadá, Estados Unidos y Australia, se enfatiza la gestión estratégica, destacando la planificación a largo plazo y el posicionamiento estratégico de las instituciones de ESTP. Asimismo, la evaluación de los resultados del proceso formativo es fundamental en muchos sistemas de acreditación, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para su inserción laboral y desarrollo profesional.

No obstante, las prioridades y enfoques en la evaluación de la ESTP pueden variar entre países. Por ejemplo, mientras que Chile enfatiza la vinculación con el entorno, Portugal

evalúa aspectos como la internacionalización y la experiencia del cuerpo docente. Estas divergencias resaltan la diversidad de enfoques en el aseguramiento de la calidad y subrayan la importancia de adaptar las evaluaciones a las necesidades y particularidades de cada contexto nacional y regional.

Una tendencia notable en la información proporcionada es el énfasis común en la gestión estratégica y los resultados del proceso formativo en los sistemas de acreditación a nivel internacional. Este enfoque resalta la importancia de la planificación a largo plazo y el posicionamiento estratégico de las instituciones educativas, así como la necesidad de garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades y competencias necesarias para su éxito en el mercado laboral. Reflejando un interés compartido en la calidad y relevancia de la formación técnico-profesional en todo el mundo, así como una respuesta a las demandas cambiantes de la economía y la sociedad.

Además de las dimensiones, los estándares evaluados, es decir la concreción u operacionalización de las dimensiones también presenta tendencias marcadas, dependiendo del país analizado. A continuación, se presenta una tabla comparativa de los diferentes estándares evaluados.

**TABLA 10**

*Estándares en perspectiva comparada de diferentes sistemas de acreditación institucional*

País	Estándares para el aseguramiento de la calidad institucional
<b>Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misión institucional</li> <li>• Estructura organizacional</li> <li>• Gobierno institucional</li> <li>• Capacidad de autorregulación (planificación y desarrollo de proyecto institucional)</li> <li>• Información institucional</li> <li>• Sustentabilidad económico-financiera (administración y recursos)</li> <li>• servicios estudiantiles y difusión y publicidad (servicios orientados a estudiantes).</li> <li>• Existencia de mecanismos para asegurar la calidad en el diseño y provisión de carreras,</li> <li>• Proceso de enseñanza y aprendizaje y la actualización de procesos formativos con innovación curricular (carreras)</li> <li>• Dotación de docentes y su calificación (docentes)</li> <li>• Adopción de mecanismos para controlar la progresión de los estudiantes, promover su empleabilidad e instancias para su seguimiento una vez egresados (resultados).</li> <li>• Existencia de políticas para orientar las actividades de vinculación con el medio y la posesión de órganos, recursos y capacidades para implementarlas (coherencia), así como la identificación de las contribuciones de cada actividad y su valoración según las necesidades de destinatarios internos y externos específicos (resultados y contribución).</li> </ul>
<b>Canadá</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósitos, misiones y valores alineados con las políticas internas de la institución</li> <li>• Responder a las necesidades específicas de los estudiantes, mercado laboral y sociedad</li> <li>• Fines institucionales realistas y alineados con la planificación con procesos de autoevaluación y evaluación experta (externa)</li> <li>• Flexibilidad de los lineamientos institucionales para las distintas facultades, sedes y áreas del conocimiento</li> <li>• Conocimiento de los planes de desarrollo institucional</li> <li>• Toma de decisiones informadas en base a los resultados</li> <li>• Presencia de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad</li> </ul>
<b>EE. UU (California)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misión institucional</li> <li>• Calidad académica</li> <li>• Eficacia e integridad institucional</li> <li>• Programas adecuados y servicios de ayuda al estudiante</li> <li>• Análisis de recursos humanos, físicos, tecnológicos y financieros de la institución adecuados para el cumplimiento de sus fines</li> <li>• Análisis del gobierno para verificar que existen liderazgos y procesos efectivos de toma de decisiones</li> </ul>
<b>Australia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia de formación en la institución (para la industria y para los estudiantes)</li> <li>• Reconocimiento de aprendizajes y experiencias laborales previas</li> <li>• Personal docente (conocimientos actuales de la industria, competencias y metodologías de enseñanza)</li> <li>• Evaluación externa de la calidad de la formación</li> <li>• Recopilación de información sobre la calidad de operaciones (cumplimiento de leyes nacionales y regionales)</li> </ul>

- 
- Presencia de sistema de evaluación docente (resultados y pertinencia)
  - Transparencia en los resultados
  - Seguimiento de rendimiento académico y transferencia estudiantil entre instituciones
  - Información precisa y accesible para estudiantes respecto al mercado laboral, y compromisos financieros con la institución
  - Registro de reclamos por los participantes en el proceso educativo
  - Mecanismos de administración y gobierno para toma de decisiones
  - Sustentabilidad financiera
  - Colaboración con procesos acreditadores externos

---

**Portugal**

- Enseñanza proporcionada
- Metodologías de enseñanza y aprendizaje y los procesos de evaluación de los estudiantes
- La calificación del profesorado y su adecuación a los objetivos de la organización
- La estrategia adoptada para garantizar la calidad de la educación
- Las actividades científicas, tecnológicas y artísticas
- Los medios de cooperación internacional, la colaboración interdisciplinaria, interdepartamental e interinstitucional
- La eficiencia organizativa y de gestión
- Las instalaciones y equipos educativos y científicos
- Los métodos empleados para contribuir al desarrollo de la sociedad

---

**Fuente:** Brunner *et al* (2019, septiembre)

El análisis de los estándares empleados en el proceso de acreditación a nivel internacional revela una notable diversidad en los enfoques y criterios utilizados para la evaluación de la calidad. Aunque existen áreas comunes de evaluación, como la definición de la misión institucional, la calidad académica y la gestión de recursos, se aprecia que cada país resalta aspectos específicos que reflejan sus prioridades y necesidades particulares en el ámbito educativo y laboral. Esta diversidad subraya la importancia de ajustar los sistemas de acreditación a las características y desafíos únicos de cada contexto nacional, lo que fomenta un enfoque más completo y pertinente para garantizar la calidad.

La integración de evaluaciones internas y externas en diversos sistemas de acreditación denota un compromiso con la mejora continua y la transparencia en la evaluación de la calidad institucional. Este enfoque refleja el reconocimiento de la importancia de contar con mecanismos sólidos de autoevaluación, así como con evaluaciones externas realizadas por expertos independientes, para asegurar la calidad y la excelencia. Además, la combinación de evaluaciones internas y externas promueve la rendición de cuentas y la confianza en los resultados de la evaluación, lo que contribuye a fortalecer la reputación y la credibilidad de las instituciones de ESTP tanto a nivel nacional como internacional.

En cuanto a la inclusión de estándares relacionados con la relevancia de la formación

para la industria y la sociedad en varios países, resalta la importancia de asegurar que la ESTP satisfaga las necesidades y demandas del mercado laboral y de la sociedad en general. Este enfoque pragmático y orientado hacia resultados en la evaluación de la calidad institucional busca garantizar que los graduados estén adecuadamente preparados para enfrentar los desafíos y oportunidades del mundo laboral actual y futuro.

Las tendencias emergentes sugieren un enfoque hacia una evaluación más integral y orientada hacia resultados. Se observa un movimiento hacia la inclusión de criterios que van más allá de la calidad académica tradicional, abordando aspectos más amplios como la pertinencia de la formación para el mercado laboral, la transparencia en los resultados y el seguimiento del rendimiento estudiantil a lo largo del tiempo. Esta tendencia refleja una mayor preocupación por la empleabilidad y el éxito de los estudiantes en el mundo laboral. Además, la presencia de estándares relacionados con la colaboración con procesos acreditadores externos indica un movimiento hacia una mayor internacionalización y reconocimiento de la calidad de la educación técnico-profesional a nivel global. En resumen, las tendencias observadas en la tabla sugieren un cambio hacia una evaluación más holística y centrada en resultados en el aseguramiento de la calidad en la ESTP.

La tendencia en el continente sudamericano ha sido estudiada, mediante la representación de los países con mayores tasas de escolaridad en este nivel educativo, considerando toda la educación terciaria. Aritza-Soto et al (2023) ha comparado las buenas prácticas aplicadas en los diferentes sistemas de acreditación. A continuación, se presenta una tabla resumen con el resultado de dicha investigación.

**TABLA 11**

*Buenas prácticas de acreditación en América Latina en perspectiva comparada*

<b>País</b>	<b>Abordaje del concepto de calidad</b>	<b>Relación con sistema de acreditación</b>	<b>Beneficios institucionales</b>	<b>Transferencia a otros contextos</b>
<b>Chile</b>	Valoración externa respecto a un servicio de calidad ofrecida	Integración nacional, personal idóneo, garantía de autonomía e imparcialidad	Gratuidad en IES acreditadas, vinculación docente al proceso, evaluación para acreditación y monitoreo, transformación digital, actualización modelo educativo, formación integral	Sienta bases para acuerdos bi y multilaterales, promueve intercambio y movilidad, homogeniza procesos
<b>Colombia</b>	Participación activa del Estado en un sistema articulado para la revisión de la realidad de la IES	Relacionamiento e interacción nacional, órgano colegiado, autonomía e imparcialidad	Consolidación y sostenibilidad, impacto social, fortalecimiento de lineamientos institucionales	Replicabilidad de sus componentes, difusión en eventos, aplicabilidad más allá del campo docente
<b>Ecuador</b>	Búsqueda continua de mejoramiento, con participación de estamentos institucionales, considerando las funciones sustantivas	Articulación con necesidades de formación y egreso, aseguramiento de calidad a partir de participación activa	Calidad sobre acreditación, atención de aspectos cualitativos como complemento de los cuantitativos, planificación de procesos, inclusión de estándares propios	Ubicación de elementos comunes, posibilidad bi o multilateral de cooperación, movilidad, certificaciones
<b>Paraguay</b>	La calidad debe ser transversal, producto del intercambio sistémico de conocimientos entre las funciones sustantiva y la sociedad	El nivel de los programas se relaciona con el de la IES. La autoevaluación y la evaluación externa se complementan	Los criterios de calidad son validados por instancias importantes y por pares, las y los docentes son el epicentro del proceso, se promueve el plan de carrera docente	Con la acreditación, la IES se vuelve referente. Se incide en gobernanza, apoyo académico, recursos, impacto y resultados
<b>Perú</b>	Se evalúa y certifica la calidad educativa, entendiendo la acreditación como proceso de mejora.	El sistema nacional interactúa con otros, se respeta la legislación y la autonomía de las IES.	El sistema nacional interactúa con otros, se respeta la legislación y la autonomía de las IES	Estandarización de procesos adaptables

Fuente: Aritza-Soto et al (2023)

En conclusión, el análisis comparativo de las dimensiones, estándares y prácticas de acreditación en ESTP revela una diversidad de enfoques y prioridades en diferentes países. Aunque existen áreas comunes de evaluación, como la gestión estratégica y los resultados del proceso formativo, cada país enfatiza aspectos específicos que reflejan sus necesidades y contextos particulares. Las tendencias emergentes sugieren un movimiento hacia una evaluación más integral y orientada hacia resultados, abordando

aspectos como la relevancia laboral, la transparencia en los resultados y el seguimiento del rendimiento estudiantil a lo largo del tiempo. Estos cambios reflejan una mayor preocupación por la empleabilidad y el éxito de los estudiantes en el mundo laboral, así como una mayor internacionalización y reconocimiento de la calidad de la educación técnico-profesional a nivel global.

#### **4.6 Pertinencia y adecuación de la evaluación**

Esta investigación, enmarcada en el desarrollo de una tesis doctoral, tiene por objetivo tres aspectos relacionados con los sistemas de acreditación en la ESTP, como se evidencia en el capítulo introductorio. Uno de los primeros aspectos a considerar es la pertinencia, por lo que es importante definir el concepto dentro del contexto investigativo.

La pertinencia educativa tiene implicancias en los estudiantes, los docentes y el sistema educativo en general, considerando el impacto social de la educación. En el caso de los estudiantes, implica ajustar la educación a sus necesidades, potencialidades y contexto más allá de los aspectos técnico-pedagógicos o de los contenidos (Palomino, 2015). Incluso se analiza si es que las instituciones son capaces de formar profesionales pertinentes al contexto en el que se desarrollan (Barrios et al., 2019). Para los docentes, se refiere al nivel de actualización de conocimientos, compromiso institucional, mejora en la calidad de vida y visión sobre los aspectos que la institución debe promover para una educación de calidad (Pérez, 2023). En cuanto al sistema educativo en general, implica la coherencia entre las diferentes dimensiones identificadas como parte de una educación de calidad y su impacto social, tanto en términos de empleabilidad y vinculación con la industria como en el aporte de los egresados a la sociedad (Sánchez y Valenzuela, 2018; Pérez, 2023).

Existen otros estudios que han analizado el porqué la escasa o nula presencia de investigaciones relacionadas con las percepciones en los procesos de acreditación, específicamente Martínez y Tobón (2006, 2019, 2018) tienen un conjunto de publicaciones respecto a las validaciones de instrumentos aplicados para medir percepciones en estos temas y las conclusiones afirman que las percepciones, al no ser un método que permite comparaciones como los indicadores cuantitativos, presentan menor valoración.

La adecuación, como segundo aspecto a considerar, hace referencia a la aplicación de los criterios de evaluación de calidad utilizados en el sistema de acreditación institucional para los CFT. Se analiza cómo esto determina el nivel de años de acreditación otorgados por la institución gubernamental CNA, permitiendo identificar los

criterios más influyentes en los resultados de la acreditación y concentrar los esfuerzos en áreas específicas para aumentar los años de acreditación obtenidos.

El aporte de esta investigación radica en cómo se ha abordado la pertinencia y la adecuación de la ESTP, específicamente vinculada a los CFT, considerando diversas lecturas, experiencias de otros sistemas de acreditación y estudios previos. Se destaca la importancia de considerar ciertos aspectos concretos para una evaluación completa de la calidad institucional, los cuales serán utilizados como guía en la presentación de resultados.

#### **4.7 El sistema de acreditación institucional en Chile para los Centros de Formación Técnica**

En esta sección teórica se realizará una breve descripción respecto a cómo se desarrolla el sistema de acreditación en Chile, esto pese a que está orientado a la ESTP, la estructura y los pasos para llevar a cabo el proceso son transversales en toda la ES chilena, no así los criterios.

##### **4.7.1 Comisión nacional de acreditación**

El organismo responsable de llevar a cabo la evaluación externa para la acreditación en Chile, tanto a nivel de programas como institucional, es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este se presenta como "un organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de la Educación Superior, así como de las carreras y programas que ofrecen" (sobre la CNA, S.F). Este organismo depende del Estado y se rige por las leyes de Educación Superior y la Constitución Chilena, y su ámbito de acción está vinculado al Ministerio de Educación (MINEDUC). En otras palabras, la CNA actúa como el agente externo de acreditación y organismo certificador de la calidad educativa institucional en Chile.

Esta institución fue creada en el año 2006 y suplantó a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y a la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), fusionando las funciones de ambas entidades en una sola. Está integrada por miembros representativos de cada uno de los sectores de interés en la ES, actualmente conformada por 15 miembros.

A lo largo de su trayectoria, la CNA ha enfrentado diversas controversias, siendo una de las más relevantes la ocurrida en el año 2011. En ese año, surgieron cuestionamientos sobre las actas de acreditación de varias instituciones a través de una investigación

llevada a cabo por el Centro de Investigación Periodística en Chile, conocido como CIPER Chile. Específicamente, la investigación titulada *Las relevadoras actas de acreditación de Institutos Profesionales y Centro de Formación Técnica (2011)* generó gran atención. Aunque este artículo recibió mucha atención durante la divulgación de problemas de corrupción en Chile, no fue hasta el año 2016 que se comenzaron a implementar cambios en la legislación.

En el año 2012, se iniciaron investigaciones sobre corrupción y cohecho dentro de la institución, lo que llevó a un juicio penal contra el entonces director de la misma, Luis Eugenio Díaz, por la contratación de servicios de asesoría para la acreditación. Como resultado de este proceso judicial, el director fue declarado culpable y condenado a prisión para cumplir pena efectiva.

Este escenario desencadenó desconfianzas, lo que hizo necesario llevar a cabo una reestructuración que promoviera la transparencia en los procesos de acreditación. Esta reestructuración comenzó en 2015 y ha continuado hasta la actualidad, con la constante actualización de información de transparencia pública y los criterios empleados para evaluar a las instituciones.

Paralelamente, desde sus inicios, la institución ha participado activamente en los sistemas de acreditación internacionales, formando parte de redes de acreditación con amplia trayectoria en la región, tales como RIACES e INQAAHE. Esto demuestra que, a pesar de los problemas internos experimentados, la institución sigue siendo una entidad de confianza a nivel internacional (Brunner et.al, 2021).

En síntesis, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile se erige como un organismo crucial en la evaluación y promoción de la calidad educativa superior. Desde su establecimiento en 2006, ha enfrentado diversos desafíos, incluyendo controversias y escándalos de corrupción que desencadenaron la necesidad de reformas estructurales. Sin embargo, a través de una reestructuración iniciada en 2015, se ha buscado promover la transparencia en los procesos de acreditación y actualizar los criterios de evaluación. A pesar de estos contratiempos, la participación activa de la CNA en redes internacionales de acreditación sugiere que sigue siendo reconocida como una entidad confiable a nivel global, destacando su importancia en el contexto de la educación superior en Chile.

#### **4.7.2 Proceso de evaluación**

El proceso de evaluación liderado por la CNA tiene un proceso de evaluación interna a

nivel institucional, externa (pares evaluadores) y finalmente un juicio final en el que se contienen los años asociados a la acreditación. A continuación, se presenta una breve descripción del proceso.

#### **4.7.2.1 Interno**

La institución interesada en participar en el proceso de acreditación, obligatorio desde 2022, notifica a la CNA y completa una serie de documentos identificatorios para iniciar el proceso. Entre ellos se solicita informar las áreas a acreditar (voluntarias), la cantidad de sedes y las fechas tentativas para las evaluaciones interna y externa. En este punto, se procede a firmar un convenio (contrato) para llevar a cabo el proceso.

La primera etapa consiste en la elaboración de un informe de autoevaluación institucional, donde se analizan documentos, normativas, planes de desarrollo, entre otros, con el objetivo de diagnosticar las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad formalmente establecidos. No hay una extensión determinada para este documento, pero se ha observado que el promedio de extensión de estos informes es de 216 folios<sup>43</sup>. El contenido del informe, resultado del análisis interno, incluye las mismas dimensiones, áreas y criterios utilizados para evaluar a la institución, junto con medios probatorios y consultas a informantes claves externos o internos.

La segunda etapa implica recoger y analizar la implementación de los documentos mencionados para evaluar el grado de logro de los objetivos establecidos, es decir, los propios mecanismos de autorregulación delineados en la primera etapa. Los resultados no tienen mínimos establecidos, sino que se evalúa el avance de los objetivos establecidos por la institución.

Simultáneamente, la institución elabora un informe sobre su sustentabilidad económico-financiera, el cual es enviado a una consultoría para obtener un informe sobre la situación de sustentabilidad institucional. La selección de la consultoría es realizada por la institución.

Durante estos procesos, las instituciones pueden recurrir a agencias de asesorías para la acreditación institucional. Por ejemplo, la agencia Acredita, una de las más grandes en Chile, menciona un costo de asesoría de acreditación de 100 UF<sup>44</sup> mensuales en un

---

<sup>43</sup> Según los informes a los que se accedió en esta investigación. Dichos informes son privados, pero con las finalidades investigativas se solicitaron por medio de la Ley de Transparencia de Chile y algunas instituciones accedieron a ello.

<sup>44</sup> Equivale a 3.647€ mensuales. Consultado el día 05/04/2024

contrato anual por sede, pero no especifica si el costo varía según el tamaño de la institución (Acredita, s.f.)

El análisis interno como primer paso para el proceso de acreditación es ampliamente aceptado en la literatura especializada, como señala Van Grieken (2016), quien menciona que "debe ser el primer paso en cualquier proceso de acreditación institucional, ya que permite a la institución evaluar su capacidad para cumplir con los estándares y criterios establecidos". Esta idea es compartida por otros autores como DeWitt (2013), Brunner (2004), Pagés (2017), Lemaitre (2019), entre otros.

En conclusión, el proceso de acreditación institucional en Chile para ESTP, liderado por la CNA, implica una serie de etapas rigurosas que van desde la notificación inicial hasta la evaluación interna y externa. Este proceso, obligatorio desde 2022, se fundamenta en la autoevaluación institucional y la revisión de la implementación de políticas de calidad, destacando la importancia del análisis interno como primer paso hacia la mejora continua y el cumplimiento de estándares establecidos.

#### **4.7.2.2 Externo**

Una vez que las instituciones remiten el informe de autoevaluación y el informe externo de sustentabilidad económico-financiera a la CNA, esta los envía al comité de pares evaluadores para su análisis. Posteriormente, se procede a agendar un calendario de visitas de los pares.

El calendario de visita de los pares es detallado; normalmente, la visita se lleva a cabo en dos días, y la institución conoce de antemano los lugares y las personas con las que se reunirán los pares. Además, se suelen programar conversaciones guiadas con miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, graduados) en mesas redondas, sin la participación de la institución, lo que permite a los pares obtener detalles adicionales que no fueron clarificados en los informes previos.

El análisis del equipo externo se centra en determinar si la institución cuenta con políticas y mecanismos de autorregulación adecuados, y si el funcionamiento de estos asegura su calidad en las áreas definidas (CNA, s.f., Guía para la evaluación interna).

Durante el periodo de la pandemia de COVID, se llevaron a cabo visitas virtuales, es decir, reuniones con aquellas instituciones que estaban pasando por el proceso. Actualmente, se ha comenzado a retomar la presencialidad en las visitas externas.

Tras la visita, el presidente de la comisión externa elabora un *Informe Escrito de*

*Evaluación* (IEE) que refleja la perspectiva de los pares en comparación con lo declarado en la autoevaluación. Además, al momento de retirarse físicamente de la institución, los pares reciben un *Informe de Salida* que proporciona las primeras impresiones, y en las semanas siguientes se les entrega el informe final. Este último es conocido por la institución, que en respuesta puede elaborar un documento llamado *Observaciones al Informe de Autoevaluación Externo*, donde expone los puntos discordantes con la evaluación y los argumentos pertinentes al contexto. La institución dispone de un plazo de 10 días hábiles para presentar estas observaciones (CNA, Guía de Evaluación Externa, p.28).

Dentro de la literatura especializada, se encuentra ampliamente aceptado (Torres et al, 2018) el uso de la evaluación externa como segundo paso en las evaluaciones institucionales, como señalan Smith y Karaman (2019), porque es crucial para mantener y mejorar la calidad de las instituciones de ES, garantiza la rendición de cuentas y fortalece la confianza del público en el sistema educativo

El proceso llevado a cabo en Chile se alinea, en general, con los procesos de acreditación aplicados en países líderes en aseguramiento de la calidad y en la mejora continua.

En resumen, el proceso de evaluación externa en Chile sigue un enfoque meticuloso y detallado para evaluar la calidad de los CFT. Aunque se han implementado medidas para garantizar la objetividad y la transparencia, como las visitas virtuales durante la pandemia de COVID-19, persisten desafíos y críticas respecto a la efectividad y equidad del proceso. La participación de pares evaluadores externos puede introducir sesgos potenciales y la adaptación del sistema a estándares internacionales puede no reflejar plenamente las necesidades y realidades locales. En consecuencia, mientras el proceso busca mejorar la calidad educativa, es crucial abordar estas preocupaciones y trabajar hacia una evaluación más equitativa y representativa de la diversidad del sistema educativo chileno.

#### **4.7.2.3 Pares evaluadores**

Los pares evaluadores son individuos con experiencia suficiente para evaluar *in situ* a una institución en las diferentes áreas a evaluar. El número de pares designados puede variar de 3 a 5 participantes, dependiendo de las características institucionales y las complejidades del proceso. Se designa un presidente quien lidera las comisiones en todos los niveles.

En cuanto a la selección de estos, la normativa chilena se actualizó en 2021, cuando entró en vigor un nuevo Registro de Pares Evaluadores. Se llevó a cabo un concurso público para quedar inscrito en el registro, resultando seleccionadas 885 personas (CNA, 2021). El 73.1% de estas personas tiene experiencia en el subsistema universitario y el 26.9% en el subsistema de ESTP. Del total, el 62% se desempeña en Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica, el 16% en universidades y el 21% en organismos privados, instituciones estatales o en las Fuerzas Armadas y de Orden.

Al ser seleccionado como par evaluador de una institución específica, existen algunas incompatibilidades, entre las que destacan (CNA, Circular N° 7 de 2009):

- 1. Parentesco:** No puede existir lazo de consanguinidad hasta el tercer grado o de afinidad hasta el segundo grado con el rector, vicerrectores, decanos, directores o jefes de las instituciones educativas que serán evaluadas.
- 2. Intereses económicos:** No pueden existir, ya sea que se beneficien de manera directa o indirecta, ya sea como propietarios, accionistas, miembros de directorio u otros cargos que impliquen un beneficio financiero.
- 3. Conflicto de interés:** No puede existir ningún conflicto de interés relacionado con la institución a evaluar que pueda comprometer su imparcialidad o independencia en el proceso de evaluación. Esto puede incluir relaciones profesionales, comerciales o de otro tipo con las instituciones evaluadas que puedan influir en su objetividad.
- 4. Relaciones laborales:** Los pares evaluadores no deben tener relaciones laborales vigentes o haber tenido una relación laboral directa con las instituciones que están siendo evaluadas en un período reciente, generalmente en los últimos dos años. Aunque no existe un tiempo específico para vincularse con una institución que en el pasado fuera evaluada, se espera que se respeten los dos años.

En cuanto a la objeción de pares, si la institución considera que existen incompatibilidades con los pares designados para evaluarla, puede solicitar su cambio. No hay un límite de cambios previos a las visitas; es decir, la institución puede solicitar el cambio del par o pares una vez que se les informa quiénes serán los visitantes. Sin embargo, cambiar los pares asignados no es común, ya que se evita asignar pares que presenten algún tipo de incompatibilidad.

Rodríguez-Ponce et al (2010) realizaron un estudio sobre la capacidad predictiva de los pares evaluadores y los resultados finales de la acreditación institucional. Los resultados indican una consistencia entre la evaluación externa y los resultados de la comisión de acreditación en las instituciones chilenas entre los años 2003 y 2006. Aunque el estudio está desactualizado, proporciona una base para comprender la relación entre ambas variables. La literatura actualizada sobre los pares evaluadores es escasa.

Lamentablemente, no hay información actualizada que analice las labores de los pares evaluadores en los diferentes sistemas de acreditación.

Marquina (2008) revela que, en el contexto de la acreditación universitaria argentina, los principales problemas presentados con los pares son los sesgos inherentes, principalmente por "la existencia de sesgos inevitables, asociados a la pertenencia a la profesión académica" (p. 15), "que el par evaluador tome como referencia de evaluación su realidad institucional, su experiencia" (p. 15), "el tipo de institución que se evalúa, según sea pública o privada" (p. 15), "sesgos según grupos de pertenencia, definidos por paradigmas, corrientes o ideologías" (p. 15).

En conclusión, el análisis del proceso de selección y las funciones de los pares evaluadores en el sistema de acreditación chileno revela la importancia de garantizar la imparcialidad y la idoneidad de quienes participan en este proceso crucial para la calidad de la educación superior. Si bien se han establecido criterios y normativas para asegurar la integridad de los pares evaluadores, persisten desafíos relacionados con posibles sesgos inherentes y la falta de información actualizada sobre su desempeño. Por lo tanto, es fundamental continuar evaluando y mejorando este aspecto del sistema de acreditación para fortalecer la confianza.

#### **4.7.2.4 Juicio final**

La etapa final del proceso de evaluación de una institución en Chile comienza una vez concluida la evaluación externa y cuando los pares evaluadores hacen entrega de su informe, el cual es aceptado previamente por la institución.

En el caso de que no existan observaciones por parte de la institución, se lleva a cabo una "sesión de pleno de la comisión", siendo un acto formal en el cual el presidente de los pares evaluadores presenta a la Comisión de Evaluación la información recogida en la visita e informes. Una vez presentado, se inicia una ronda de preguntas por parte de la comisión al presidente de los pares. En el año 2022 se incorporó una modificación a estas sesiones, dando espacio para que un representante de la institución evaluada se presente durante 15 minutos para dar respuesta o realizar observaciones a los temas que puedan surgir, esto se ha optado como una medida para asegurar la transparencia de las evaluaciones.

Las posibles decisiones que se puedan gestar en este plenario corresponden a la acreditación o no de la institución, así como la duración de esta. Aunque los pares evaluadores tienen un rol importante, la Comisión de Evaluación, según la CNA, es la

responsable de la decisión final y del estatus de acreditación, no los pares evaluadores (CNA, s.f., p. 29).

Finalizada la sesión, se informa a la institución del estatus de acreditación y, dentro de los siguientes 30 días hábiles, se le envía el acto jurídico (informe) con la decisión. La institución tiene la posibilidad de apelar la decisión, mediante un recurso de reposición emitido en un plazo de 15 días hábiles. De esta manera concluye el proceso de acreditación.

#### 4.8 Aranceles de evaluación

El proceso de acreditación tiene un costo para las instituciones, este está dispuesto en el artículo 14° de la ley 20.129. En el año 2022 (43.150 de 2022) fue la última actualización de este monto para los CFT corresponde a:

**TABLA 12**

*Precio del proceso de acreditación por tipo de institución en Chile. Año 2022*

<b>Acreditación institucional: Centro de Formación técnica y Las Fuerzas Armadas de Chile</b>		<b>Aranceles 2022 en UTM</b>
<b>Caso 1: Estándar (áreas obligatorias: Gestión institucional y Docencia de pregrado)</b>	Número de sedes menor o igual a dos	333 21.126 € (aprox.)
<b>Caso 2: Estándar y adicional</b>	Número de sedes menor o igual a dos	333 21.126 € (aprox.) Más 39 UTM (2.474€ aprox.) por cada área adicional en caso de que corresponda
<b>Caso 3: Estándar y adicional</b>	Número de sedes igual o mayor a tres	333 Más 39 UTM (2.474€ aprox.) por cada área y 17 UTM (1.078 €) por cada sede igual o mayor a tres
<b>Acreditación institucional: Caso especial</b>		
<b>Centro de Formación Técnica con matrícula menor a 600 estudiantes</b>		227

Fuente: Ministerio de Hacienda Chile. Ley 43.150 (2022)

Además, de estos costos, se debe considerar el pago institucional de la Agencia que analiza la sustentabilidad económico-financiera. Lamentablemente la información respecto a los valores de esto no es de dominio público y depende de la entidad que se

contrate para realizar la evaluación.

#### **4.9 Crítica a las acreditaciones como garante de la calidad**

Las críticas presentes en los sistemas de acreditación se vinculan con diversas áreas del desarrollo y pueden expresar relaciones de impacto en los resultados de los períodos de acreditación. Estas críticas también están relacionadas con las consecuencias implicadas en la falta de acreditación, como el cierre institucional o la disminución de la matrícula.

En este contexto, se han realizado estudios específicos para dilucidar las consecuencias del doble rol institucional (gestión y propiedad) dentro del sistema de acreditación de las Instituciones de ESTP en Chile, según lo evaluado por la CNA. Este concepto se refiere a la dificultad de separar la gestión y la propiedad, siendo uno de los aspectos más críticos en las acreditaciones de los CFT. Como resultado, las instituciones que presentan problemas para separar la gestión y la propiedad tienen una duración promedio de acreditación de 2.1 años, mientras que aquellas que no enfrentan este problema tienen una duración promedio de acreditación de 3.9 años (Martínez-Rojas et al., 2021).

La asimetría de la información entre el Principal (CNA) y los Agentes (CFTs), así como la escasa regularidad con la que se solicita dicha información, según la teoría del agente, puede generar tensiones de desconfianza en los CFTs (Pepper y Gore, 2015). Estos pueden percibir que, al solicitar mayores antecedentes respecto a algún indicador o decisiones frente a las políticas, podrían provocar lo que se conoce como "selección adversa" (Krishna, 2008) y "riesgo moral" (Stiglitz y Weiss, 1981), aunque este hecho se considera habitual dentro de las organizaciones.

Otro de los inconvenientes y críticas hacia los sistemas de acreditación en general es la falta de un sistema de retroalimentación eficaz que permita a las instituciones utilizar la información proporcionada por un organismo superior e implementar cambios graduales y sistemáticos en pos de la mejora continua (Medina- Orozco, 2022; Martín-Calvo, 2018).

El manejo retardado de la información, asociado a la extrema burocratización del proceso, es otro de los temas críticos. No solo se trata de la existencia de procesos relacionados con la mejora, sino también de cómo estos impactan en el sistema. Este análisis, a cargo de agentes externos e internos, en ocasiones promueve que los cambios y mejoras implementadas no se realicen en tiempos adecuados, lo que conlleva

una carga laboral intensa para todos los miembros del sistema educativo (Medina-Orozco, 2022).

La homogeneización en los estándares también ha sido objeto de crítica, ya que deja de promover la diversidad institucional y se enfoca en que todos los estudiantes se eduquen en contextos más tradicionales. Esto se evidencia en el caso chileno, donde casi se han extinguido aquellas instituciones que ofrecen una formación desde una perspectiva artística o alternativa, dando lugar a una unificación y monopolización de los centros, misiones y visiones educativas (Torres, 2023).

La labor de los pares evaluadores y la aplicación de los criterios establecidos son objeto de críticas comunes. Esto se debe no solo a aspectos relacionados con el sesgo, tratados en el apartado correspondiente, sino también a la capacidad de las personas para establecer una uniformidad de criterios en las instituciones, independientemente del área de estudios o especialización (Martínez et al, 2018).

En conclusión, las críticas hacia los sistemas de acreditación abarcan diversas áreas y tienen implicaciones significativas en el ámbito educativo. La falta de acreditación puede llevar al cierre institucional o a la disminución de la matrícula, mientras que la dificultad para separar el doble rol institucional de gestión y propiedad afecta la duración promedio de la acreditación. Además, la asimetría de la información entre los organismos evaluadores y las instituciones evaluadas genera tensiones de desconfianza, exacerbadas por la escasa regularidad en la solicitud de información. La burocratización del proceso y la falta de un sistema eficaz de retroalimentación dificultan la implementación de cambios y mejoras en tiempos adecuados. La homogeneización en los estándares puede limitar la diversidad institucional y la creatividad educativa, mientras que la falta de uniformidad en la aplicación de criterios por parte de los pares evaluadores plantea desafíos adicionales. En conjunto, estas críticas subrayan la necesidad de revisar y mejorar los sistemas de acreditación para promover una educación de calidad y equidad en todos los niveles.

#### **4.10 Reflexiones finales del capítulo**

El examen exhaustivo del proceso de acreditación de la ESTP en Chile pone de manifiesto la complejidad y la importancia de este mecanismo para garantizar la calidad educativa. A través de sus diversas etapas, desde la evaluación interna hasta el juicio final, se evidencia un compromiso con la mejora continua y la excelencia en la educación superior.

Si bien la CNA desempeña un papel central en la supervisión y evaluación de las instituciones educativas, existen desafíos que deben abordarse para fortalecer el sistema. La selección y el desempeño de los pares evaluadores son aspectos críticos que requieren atención, ya que pueden influir en la imparcialidad y objetividad del proceso.

Las críticas y preocupaciones relacionadas con posibles sesgos, la falta de uniformidad en los criterios de evaluación y los costos asociados con el proceso de acreditación destacan la necesidad de implementar medidas para mejorar la integridad y eficacia del sistema. Además, la burocratización del proceso y la falta de retroalimentación eficaz pueden obstaculizar los esfuerzos para promover la calidad educativa y la equidad en el acceso a la educación.

En este sentido, es fundamental continuar evaluando y mejorando el sistema de acreditación en Chile, promoviendo la transparencia, la equidad y la participación de todas las partes interesadas. Al hacerlo, se fortalecerá la confianza en el sistema educativo y se garantizará que todas las instituciones cumplan con los estándares de calidad necesarios para ofrecer una educación de excelencia y equitativa a todos los estudiantes.

TERCERA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

## **CAPÍTULO V: Metodología de la investigación**

*El cómo hacemos las cosas determina en gran medida la calidad de lo que obtenemos  
como resultado*

W. Edwards Deming

Estimado lector,

Para llevar a cabo una investigación es esencial seguir un proceso estructurado, a esto es a lo que se le denomina metodología de la investigación, puesto que el simple hecho de tener interés en abordar un problema no es suficiente para acercarse a una solución. Algunas veces, se tiende a creer que, en Ciencias Sociales, las metodologías no son tan rígidas como ocurre en otras áreas del conocimiento, pero esto no es así, pues en el área educativa, se deben seguir los mismos procesos del rigor científico que en cualquier otra ciencia.

Luego de la problematización, estructuración de los objetivos, análisis del estado del arte y experiencias en el tema de investigación, se vuelve necesario organizar todos los procesos utilizados para la recolección de información de la propia investigación que se desarrolla. Es por esto por lo que en el siguiente apartado encontrarás la descripción, justificación y delimitación de todos los procesos metodológicos relacionados con el acceso, la gestión y el análisis de los datos realizados previos a la toma de los datos, específicamente, se expone:

- Enfoque metodológico
- La población y muestra
- Los instrumentos de recogida de información
- El procedimiento de análisis de datos
- Las consideraciones éticas de la investigación

Sin más preámbulos, te invito a leerlo.

## **5.1 Enfoque metodológico**

La presente investigación se basó en el modelo metodológico postulado por Sampieri et al (2014), con un enfoque metodológico de naturaleza mixta. Esta elección se justifica por la necesidad de abordar un fenómeno de naturaleza compleja que requiere un enfoque el cual considere tanto los elementos objetivos como subjetivos, minimizando los errores y sesgos al usar solo un método.

Esto, permite incorporar múltiples perspectivas de los diversos actores que conforman la comunidad educativa. Esta consideración se traduce en una estrategia para validar de manera más precisa la información recopilada. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una triangulación de datos entre las diferentes Técnicas de Obtención de información (TOI). Esta aproximación metodológica tiene como finalidad obtener conclusiones más específicas y robustas.

Específicamente, la investigación se ubica en el subtipo de cualitativo mixto, pues prioriza datos cualitativos que complementan con cuantitativos. El tiempo, secuencia o componente del método utilizado fue el secuencial, específicamente el diseño secuencial Dexplis, es decir, un diseño anidado. En términos generales, el objeto de estudio son las percepciones sobre el sistema de acreditación en los CFT por parte de los docentes y directivos institucionales, y para aproximarse a una respuesta completa, se optó por analizar, en una primera instancia, de manera cuantitativa, los informes de acreditación, para posteriormente ahondar, con precisión en las respuestas de los docentes y directivos.

## **5.2 Justificación**

La metodología mixta se justifica como un enfoque apropiado para abordar el problema de investigación y el objeto de estudio en consideración. En lugar de limitarse a un único paradigma o a una perspectiva epistemológica específica, este enfoque se fundamenta en la intersección de dos enfoques, como lo ha denominado Lincoln y Gubba (2000), es una forma de analizar un fenómeno complejo, en este caso, el producido por la acreditación institucional en los CFT, y si bien, se reconoce, como menciona Sampieri et al (2014) que un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo; en ocasiones la aplicación de los mismos puede producir datos válidos o inválidos en relación al contexto.

Aunque las visiones de los fundamentalistas metodológicos cualitativos y cuantitativos cuestionan la combinación de métodos, técnicas de recolección de datos, instrumentos

y análisis, esta investigación considera la coexistencia complementaria. El objetivo no es competir entre los datos, sino unificar enfoques para abordar un mismo problema, como sugieren Denzin y Lincoln (2002).

La elección del método Dexplis implica una recopilación y análisis secuencial de datos. En una primera instancia, se reúnen y analizan los datos cuantitativos, luego se crean los instrumentos cualitativos en base al análisis previo para, finalmente, integrar los resultados de ambos. El motivo de elección de este tiempo es que el fenómeno estudiado, pese a tener el foco de atención en lo cualitativo, se construye frente a lo cuantitativo, es decir, busca indagar el porqué de los análisis cuantitativos de manera de profundizar y auxiliar los resultados.

Esta metodología permitirá analizar la pertinencia del sistema de acreditación en los CFT de Chile (objetivo general 1), analizar la aplicación y la adecuación del sistema (objetivo general 2), para finalmente, llegar al gran objetivo alcanzado por medio los dos anteriores valorando la percepción del sistema (objetivo general 3), según los diferentes actores.

El uso de una metodología mixta, y en particular el diseño elegido, se deriva del interés personal de la investigadora en adquirir conocimientos sobre diversos enfoques de investigación educativa, dado que esta tesis se ha desarrollado como un proceso de inmersión en el campo de la investigación.

A modo de conclusión, los objetivos generales y específicos de esta investigación, sumado a las preguntas orientadoras, llevaron a decidir que la mejor manera de poder comprender, explicar y sistematizar el problema de investigación es por medio de un estudio de metodología mixta y secuencial.

### **5.3 Fases de la investigación**

La investigación, se ha desarrollado en fases investigativas. Los detalles se presentan a continuación:

- **FASE 0:** Durante el segundo año de investigación se elaboró el marco teórico, pero a medida que avanzaba el proceso investigativo, se profundizaron temas y contenidos, considerando los elementos emergentes como relevantes para el enriquecimiento y dar cuenta de los procesos tanto teóricos como prácticos actuales. Por otro lado, la estructuración del marco metodológico se concluyó en el segundo año de investigación, pues se consideró necesario sistematizar,

ordenar y gestionar la metodología, de manera previa a la aplicación de los instrumentos cualitativos.

- **FASE 1:** Recolección de los 13 informes de acreditación por medio de Transparencia Pública de Chile (anexo 2). De manera paralela, se recolectaron los datos sobre cada uno de los CFT de Chile en cuanto a: plantilla docente y características institucionales desde las páginas web oficiales.

- **FASE 2:** Lectura y detección de variables de los informes de acreditación de los 13 CFT de la muestra, validación de las variables, codificación según los grados de completitud y análisis estadístico descriptivo de los datos recopilados.

- **FASE 3:** Elaboración de los cuestionarios a docentes, validación, prueba piloto, análisis de fiabilidad, contacto con la muestra, aplicación y análisis descriptivo de los cuestionarios.

- **FASE 4:** Contacto con la muestra de directivos (entrevista semiestructurada), envío de participaciones formales y concreción de fechas, construcción de guiones temáticos y estructura de las entrevistas según los resultados obtenidos del análisis cuantitativo, validación de temáticas, construcción y envío de consentimientos informados.

- **FASE 5:** Transcripción de las entrevistas, envío de la transcripción a los participantes para su aprobación. Análisis de contenido a profundidad: codificación, creación de grupos de códigos, redes y co-ocurrencias con el software de análisis cualitativo Atlas.Ti.

- **FASE 6:** Análisis integrado de la información mediante:

- a) Triangulación de datos (cuantitativo-cualitativo).
- b) Integración de las diferentes fuentes (análisis de la resolución de acreditación, entrevistas a profundidad al personal administrativo, análisis de los resultados de cuestionarios aplicados a docentes)

Finalmente, la elaboración del reporte del estudio con los resultados de la investigación.

#### **5.4 Relación entre objetivos, técnicas de obtención de la información y fases de la investigación**

Integrar la información sobre cómo se ha desarrollado una investigación ayuda a transparentar los procesos y a fomentar la reproductibilidad de esta, objetivo clave en el desarrollo de investigaciones científicas, por esto motivo, se presenta una tabla de integración entre los objetivos planteados, las TOI y las fases de investigación.

**TABLA 13***Relación entre objetivos de la investigación, TOI y fases de la investigación*

	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>TOI</b>	<b>Fase</b>
<b>INVESTIGACIÓN DE MÉTODO MIXTO</b>	Analizar la pertinencia del modelo de acreditación institucional en su área obligatoria en los Centros de Formación Técnica chilenos acreditados	Analizar qué dimensiones, criterios, indicadores y estándares tienen más relación con una alta cantidad de años de acreditación	Revisión bibliográfica. Análisis de informes de acreditación	0, 1, 2 y 6
	Analizar la adecuación del proceso y procedimiento de aplicación del modelo de acreditación chileno desde la perspectiva del propio contexto y de la práctica internacional	Comparar las dimensiones criterios, indicadores y estándares del modelo de acreditación chileno desde una perspectiva internacional	Análisis de informes de acreditación Análisis de las normativas vigentes para la acreditación Revisión bibliográfica. Entrevistas a directivos	0, 2, 5 y 6
	Valorar la percepción de los equipos directivos y docentes sobre la adecuación del sistema de acreditación chileno para los Centros de Formación Técnica		Entrevistas a directivos Cuestionario a los docentes	3, 4, 5 y 6

## 5.5 Contexto, población y muestra de la investigación

Con el objetivo de obtener una comprensión más cercana de la realidad de los CFT, se procederá a definir tanto la población como las muestras seleccionadas.

### 5.5.1 Contexto de estudio

En Chile el sistema de educación superior contempla los CFT como estudios profesionalizantes de ciclo corto que, en promedio, tienen una duración de cinco semestres académicos (duración oficial) y normalmente incluyen prácticas profesionales. En el anexo 1 se encuentra una tabla específica con todas las instituciones a nivel nacional.

Según la información obtenida del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) 2021a, el universo de los CFT en Chile reconocidos por el Ministerio de Educación al 31 de diciembre del año 2021 era de 53 instituciones, de estas instituciones

tres de ellas cuentan con revocación oficial desde el año 2019. El universo final es de 50 instituciones.

De estas 50 instituciones, existen 12 CFT estatales<sup>45</sup>, todos creados a partir de la Ley N.º 20.910. El funcionamiento de estos CFT se ha realizado por grupos, en el año 2022 se autorizó al funcionamiento del último. Todas las demás instituciones son privadas, es decir, que existen 38 instituciones privadas (con o sin fines de lucro) a lo largo del país.

En relación con el universo de los docentes que trabajan en los 50 CFT reconocidos de Chile. Los datos oficiales de SIES A (24 de febrero de 2021), al 31 de diciembre de 2020 dicen que hay una plantilla de 10.253 docentes<sup>46</sup>. La distribución de la dedicación horaria se resume a un 54 % de los docentes trabaja 11 o menos horas a la semana, un 28 % entre 11 y 23 horas semanales, un 11 % entre 23 y 39 horas semanales y un 7 % más de 39 horas semanales, como es posible evidenciar la gran cantidad de docentes trabaja en horarios reducidos y no a modo de dedicación exclusiva. Finalmente, es importante conocer que la ponderación de Jornada Completa Equivalente (JCE), es decir, cuántos docentes trabajarían en el sistema si todos contaran con una jornada completa de trabajo, es decir, con 44 horas de trabajo semanal<sup>47</sup> sería de 3.158 docentes, cifra distante de la cantidad de docentes en el sistema.

Respecto a la preparación de los docentes. En base a los datos encontrados en la SIES (2022), según los docentes con JCE, 16 poseen el grado de doctor, 570 el grado de máster, 5 con especialidad médica u odontológica, 2.042 con título profesional, 142 licenciados, 327 con títulos de nivel técnico superior, 12 con nivel técnico medio, 13 con licencia de enseñanza media<sup>48</sup> y 31 sin información.

En relación con el universo de estudiantes de todos los CFT<sup>49</sup>. La matrícula total de pregrado oficial con corte al 30 de abril de 2020 (SIES, 2022) corresponde a 130.345 la variación general entre 2016 y 2019, responde a un -8,0 %, mientras que la variación entre el año 2019 y 2020 es de un -5,5 %, las razones de este significativo descenso del último año son multifactoriales, pero dentro de ellas es importante considerar que la pandemia ha generado estragos en la sustentabilidad financiera del país, sumado a que desde el 18 de octubre del 2019 hasta la fecha el país ha vivido una revuelta social.

---

<sup>45</sup> Se han contabilizado los datos hasta el 31 de diciembre de 2020.

<sup>46</sup> Han participado 47 instituciones en la entrega de datos, quedando sin información 3 instituciones.

<sup>47</sup> Esta cantidad es la máxima legal en Chile según el Código del Trabajo para el año 2020.

<sup>48</sup> Se corresponde al bachillerato en España.

<sup>49</sup> Se incluyen los CFT en proceso de cierre, pues algunos de ellos continúan con estudiantes.

La concentración de estudiantes es marcada, pues un 61,7 % se presenta en dos instituciones (Santo Tomás e INACAP) y el resto de los estudiantes está dividido en las otras 51 instituciones, considerando aquellas con revocación oficial<sup>50</sup>.

### **5.5.2 La muestra**

La selección de participantes ha sido meticulosa en relación con los actores, pues esta selección permitirá lograr los objetivos de investigación. En las vertientes cuantitativas se ha utilizado un proceso de selección no probabilístico, considerando los factores de tiempo, recursos disponibles y oportunidad. En las vertientes cualitativas se ha considerado un muestreo guiado por razones, considerando los mismos factores.

La muestra se conforma mediante la combinación de dos enfoques diferentes: (1) muestreo secuencial para métodos mixtos, respondiendo a la secuencia cuantitativa y posterior cualitativa del diseño DEXPLIS, pero también presenta elementos del (2) muestreo por multiniveles (diseño anidado). Esta elección se justifica debido a la presencia de múltiples estratos o subconjuntos dentro del universo. En otras palabras, dado que el objeto de evaluación es el sistema de acreditación en los CFT, la población de interés está compuesta por los propios CFT. Sin embargo, dentro de esta población se identifican subconjuntos, como los directivos institucionales y los docentes. Cada muestra que participa en una fase representa un subconjunto que se incluye en otra fase, lo que da lugar a una secuencia en el proceso de muestreo.

### **5.5.3 Criterios de inclusión y exclusión**

La finalidad de considerar criterios de inclusión y exclusión es obtener información más precisa y así lograr los objetivos planteados. A continuación, se informa sobre cada una de estas decisiones respecto a los diferentes subconjuntos analizados:

---

<sup>50</sup> La revocación del reconocimiento oficial en la educación superior en Chile es un proceso mediante el cual el Ministerio de Educación, con la asesoría del Consejo Nacional de Educación (CNE), retira la autorización estatal a una institución de educación superior para operar.

**TABLA 14***Crterios de inclusión y exclusión de la muestra*

<b>Subconjunto</b>	<b>Criterio de inclusión</b>	<b>Criterio de exclusión</b>	<b>Motivo</b>
<b>Instituciones</b>	Acreditación favorable al 02 de febrero del año 2021 Acreditaciones extendidas por COVID-19	Instituciones sin acreditación favorable al 02 de febrero del 2021	Para analizar la percepción la institución debe estar acreditada
<b>Directivos institucionales</b>	Funcionarios de las instituciones acreditadas al 02 de febrero del 2021 que trabajen en el área de calidad y/o acreditación de la institución Experiencia de al menos dos procesos de acreditación institucional en Centros de Formación Técnica	Funcionarios que trabajen en más de una institución de educación superior (CFT o Universidades) Funcionarios que ejerzan docencia en la misma institución en las que desempeñan un papel administrativo	Es necesario que el funcionario trabaje en el área específica para aportar una visión fundamentada y con ello, posea experiencia  Aquellos trabajadores de múltiples instituciones podrían presentar confusiones en las caracterizaciones específicas de una institución
<b>Docentes</b>	Experiencia en al menos un proceso de acreditación en CFT Experiencia docente de al menos 1 año en CFT	Funcionarios que trabajen en más de una institución de educación superior (CFT o Universidades)	Aquellos trabajadores de múltiples instituciones podrían presentar confusiones en las caracterizaciones específicas de una institución

**5.5.4 Tamaño muestral**

- Instituciones:** La cantidad es de 13 instituciones a lo largo del país (100% de la muestra), detalladas en la siguiente tabla:

**TABLA 15**  
*Muestra institucional*

Institución	Acreditación			
	Estado	Inicio	Termino	Años
Cámara de Comercio de Santiago	En proceso	02/03/2018	02/02/2021	3
CEDUC-UCN	En proceso	11/12/2015	11/12/2020	5
ENAC	Acreditada	25/10/2016	25/10/2022	6
INACAP	Acreditada	05/01/2018	05/01/2025	7
IPROSEC	Acreditada	11/07/2019	11/07/2021	2
Juan Bohon	Acreditada	29/08/2019	29/08/2022	3
Lota-Arauco	Acreditada	21/07/2019	21/07/2023	4
Manpower	Acreditada	16/05/2018	16/05/2021	3
San Agustín de Talca	Acreditada	11/12/2018	11/12/2023	5
Santo Tomás	Acreditada	20/12/2019	20/12/2024	5
Tarapacá	En proceso	05/12/2017	05/12/2020	3
Teodoro Wickel	En proceso	13/08/2017	13/08/2020	3
UCE Valpo /PUCV	Acreditada	30/11/2017	30/11/2021	4

a. **Análisis documental del último informe de acreditación:** Para la evaluación de los informes de acreditación del último periodo, se considerarán todas las instituciones acreditadas, es decir, 13. Información obtenida mediante Transparencia Pública de Chile. La utilización en la investigación es sobre la variante cuantitativa respondiendo a las fases de investigación 1 y 2.

2. **Directivos institucionales:** Para la profundización de la información y evaluación de las percepciones se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco integrantes de las instituciones acreditadas, en cuatro entrevistas (una de ellas fue con dos personas). Las características de los cinco directivos seleccionados en relación con la institución en la que se desempeñan son:

**TABLA 16***Características de los participantes de la entrevista semiestructurada*

Características	Participantes				
	1	2	3	4	5
<b>Cargo directivo</b>	Rector	Director académico	Director nacional	Rector	Director de calidad
<b>Cantidad de estudiantes del CFT</b>	Medio	Medio-Bajo	Alto	Bajo	Bajo
<b>Ubicación CFT</b>	Región	Región	Nacional	Capital	Capital
<b>Nivel de acreditación del CFT</b>	Medio	Medio	Medio	Bajo	Bajo

Estas características de los directivos seleccionados permitieron conocer la percepción del proceso de acreditación desde múltiples ópticas, pues pertenecen a instituciones diferentes.

La utilización de esta información es sobre la variante cualitativa y responde a las fases de investigación 4 y 5.

**3. Docentes:** Se ha considerado una selección no probabilística de 260 participantes (n), en base a un universo de todos los docentes que trabajan en instituciones acreditadas de 8983 (N), con un índice de confianza de un 95% (Z) y un margen de error de un 6% expresado en decimales (e). A continuación, se presenta la fórmula utilizada para el tamaño de la muestra. La utilización de esta información en la investigación es sobre la variante cuantitativa y responde a la fase de investigación 3.

**ECUACIÓN 1***Fórmula para calcular el tamaño de la muestra*

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 * p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 * p(1-p)}{e^2 * N}\right)}$$

**5.6 Pasos previos para identificación de variables e invitaciones de participación**

Antes de aplicar los instrumentos de recolección de información creados, se necesitaron etapas previas con la finalidad de poder crear instrumentos adecuados, pertinentes y que permitieran recopilar la información necesaria para cumplir los objetivos de investigación. También, se generó un plan de invitación de participación a la investigación a los informantes claves. A continuación, se presenta una descripción de ambos procesos.

### **5.6.1 Proceso de recopilación documental para identificación de variables**

La investigación ha implementado una secuencia respecto a la recopilación y análisis de la información. Primero, la recopilación de datos respecto al estado de acreditación institucional, para ello se solicitaron los documentos por la Ley de Transparencia en Chile. En este caso la respuesta otorgada por el organismo público remitió a la página web: <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>. De dicha página, se han extraído todas las resoluciones de acreditación. Al no encontrar todos los documentos, se volvió a recurrir a la Ley de Transparencia para solicitar los faltantes a través de un requerimiento específico. El proceso de recopilación terminó el día 02/ 02/ 2021, por lo que cualquier cambio posterior a dicha fecha no ha sido considerado, esto significa una especial atención, pues existen instituciones en proceso de renovación de la acreditación.

### **5.6.2 Proceso de invitación a la investigación para docentes y directivos**

Se solicitó acceder a los últimos informes de autoevaluación y al informe de los pares evaluadores con la finalidad de tener una referencia en el proceso. Esto también se solicitó por vía legal por medio de Transparencia Pública (anexo 3). La respuesta de las instituciones fue variada: algunas accedieron a facilitar la información (3 instituciones), otras rechazaron la solicitud aludiendo a la confidencialidad de datos (5 instituciones) y otras no emitieron respuesta por lo que se accedió a la información (5 instituciones).

En virtud de ello, se procedió a enviar una carta de agradecimiento al rector de todas aquellas instituciones que entregaron dicha información (8 instituciones, anexo 5), de esta manera se inició el proceso de invitación a la participación, pues en este proceso se dio a conocer la investigación y los objetivos.

En el mes de marzo de 2021 se envió a todas las instituciones una invitación formal (anexo 4), según los códigos de ética de la Universidad de Barcelona, en esta carta se solicitó enviar los cuestionarios de investigación a sus docentes (o las bases de datos para enviarlos personalmente). Lamentablemente esta estrategia no fue exitosa, y se optó por contactar a los docentes por medio de redes sociales laborales (LinkedIn).

### **5.7 Instrumentos de obtención de información**

La finalidad de conocer analizar la pertinencia, adecuación y valorar la percepción de los sistemas de acreditación en los CFT, fue desarrollado bajo la obtención de información y procesos específicos asociados a cada uno de los instrumentos. A

continuación, se presentan los métodos utilizados.

### **5.7.1 Informes de acreditación institucional**

El primero de los documentos utilizado para identificar indicadores y criterios de evaluación en los CFT fue el titulado: Pautas de Evaluación de Acreditación Institucional. Centros de Formación Técnica (2013) desarrollado por la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. En él se encontraron un total de 64 aspectos a considerar en las dimensiones obligatorias de evaluación: Gestión institucional y Docencia de Pregrado.

Las resoluciones de acreditación fueron analizadas en torno a las recomendaciones, comentarios o juicios de la institución acreditadora CNA, mencionadas en cada uno de los informes entregados ya sea como: características positivas, inexistentes en las instituciones o susceptibles a la mejora, detectando 124 variables diferentes que influían en la evaluación de la institución.

#### **5.7.1.1 Validación de variables**

Luego de encontrar las 124 variables diferentes, comenzó el proceso de validación. La validez y confiabilidad de un instrumento (en este caso de un resultado que ha servido como un instrumento) es primordial, pues guía el desarrollo de todo el proceso evitando la invalidación de los resultados.

En este caso se optó por realizar una validación por juicio experto que: “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, p. 14). Estas personas han de ser experimentadas en el tema que se aborda para que el juicio sea adecuado. Esto es un indicador de validez del contenido y un criterio de calidad que posibilita la aceptación tanto del contenido como del constructo (Robles y Rojas, 2015). Es importante hacer mención que la validez de un instrumento es constante y dinamiza y se profundiza a medida que una investigación avanza (Urrutia et al, 2014).

La selección de los jueces para la validación de las variables detectadas en los informes de acreditación ha sido seleccionada con los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

**TABLA 17***Criterios de inclusión y exclusión en el juicio experto de variables*

<b>Criterio de inclusión</b>	<b>Criterio de exclusión</b>
1. Posesión del grado de Doctor hace más 5 de años	1. Doctores que trabajen en alguna institución de CFT acreditada al 28 de febrero de 2021
2. Trabajar de manera profesional o realizar investigación en temáticas relacionadas a los Sistemas de acreditación en Educación Superior	2. Al menos, uno de los doctores debe haber recibido el grado de doctor en Chile
3. Experiencia en el área de al menos 5 años	3. La diferencia entre los años de obtención del doctorado debe ser de al menos 10 años entre cada uno de ellos

Los jueces seleccionados para realizar la validación fueron:

**TABLA 18***Jueces evaluadores de las variables detectadas en los informes de acreditación*

<b>Datos</b>	<b>Xavier Canals Montero</b>	<b>Nivaldo Cáceres Carreño</b>	<b>Sebastián Rodríguez Espinar</b>
<b>Grado académico y universidad</b>	Doctor en Educación de Universidad de Barcelona	Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile	Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona
<b>Fecha del grado</b>	2018	2016	1979
<b>Relación con temática investigada</b>	Profesor adjunto en la Universidad de Barcelona, se ha desarrollado laboralmente en evaluación de calidad institucionales, manejando los procesos de evaluación. Actualmente, se desarrolla en el área de evaluación de calidad en Institut Català d'Assistència i Serveis	Desarrollo laboral en gestión educativa universidades chilenas, aplicando los sistemas de acreditación institucionales y de carreras. Participación en comité de pares evaluadores de múltiples instituciones. Actualmente director de máster de investigación en Universidad de Aconcagua.	Catedrático de la Universidad de Barcelona, fundador del gabinete de evaluación e innovación, presidente del comité externo de Evaluación de Calidad de las Universidades, miembro de la Comisión Técnica del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas. Asesor Metodológico de la Agencia Catalana de Calidad. Actualmente, miembro de la Comisión Técnica de la Agencia Nacional Evaluación de la Calidad

El procedimiento de validación fue enviar, por correo electrónico un URL de una carpeta compartida en la nube virtual de la Universidad de Barcelona con los informes de

acreditación institucionales, las variables a evaluar (formato Excel y Word) y una matriz de evaluación.

En relación con los métodos de recogida de la información brindada por los jueces. Esta fue individual y realizada en dos etapas. Primero se realizaron análisis individualizados de las variables por comentarios directos, de esta manera se pudieron ajustar según la variedad de criterios, lo que permitió enriquecer la determinación de variables. Segundo, se respondió la matriz de valoración demostrando de manera cuantitativa, según el índice de Lawshe (1975), modificado por Tristán-López (2008) la validez del instrumento.

La matriz de evaluación fue confeccionada siguiendo los lineamientos de Lawshe (1975) modificado por Tristán-López (2008) en cuanto a la valoración de escala. Se realizaron preguntas sobre la concordancia de las variables con una escala de Likert. (1: No necesarias; 2: útil, pero no esenciales; 3: Esenciales).

El Grado de acuerdo entre los jueces se ha analizado siguiendo los lineamientos del modelo de Lawshe (1975) modificado por Tristán-López (2008), analizando dos elementos: el Índice de Validez de Contenido (CVI) y la Razón de Validez de Contenido (CVR') utilizando la siguiente fórmula<sup>51</sup> con N constante:

#### **ECUACIÓN 2**

*Fórmula del número total de jueces constante*

$$CVR' = \frac{n_e}{N}$$

Y el modelo se redefine quedando en:

#### **ECUACIÓN 3**

*Fórmula redefinida por Tristán-López para la Razón de Validez de Contenido*

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

Esta última fórmula es la que se debe considerar para la evaluación del criterio de

---

<sup>51</sup> Se presenta el inconveniente del modelo sobre la cantidad de jueces (mínima 5 y en este caso son 3), Tristán-López (2008), modifica el modelo acordando que el mínimo aceptado para que un instrumento sea considerado como válido es  $An \geq 0.5823 N$

<sup>52</sup> La fórmula se interpreta como si fuera una correlación (CVR es negativa si el acuerdo ocurre en menos de la mitad de los jueces; nula si se tiene exactamente la mitad de los acuerdos en los panelistas y positiva si hay más de la mitad de los acuerdos).

validez del instrumento con relación al grado de acuerdo. Llegando al resultado de:

**TABLA 19**

*Resultados del CVR´ de las variables detectadas en los informes de acreditación*

Reactivos			Esencial	Útil/No esencial	No importa	CVR´
Dimensión	Área	Indicador				
<b>Gestión Institucional</b>	I: Planificación y desarrollo del proyecto institucional	I: Misión y propósitos institucionales	3	0	0	1
		II: Estructura organizacional	2	1	0	0.6
		III: Capacidad de autorregulación	3	0	0	1
	II: Administración y recursos	I: Gestión de personas	3	0	0	1
		II: Información institucional	3	0	0	1
		III: Recursos materiales	3	0	0	1
		IV: Sustentabilidad económico-financiera	2	1	0	0.6
	III: Servicios a los estudiantes	I: Servicios de apoyo	3	0	0	1
		II: Difusión y publicidad	3	0	0	1
	<b>Docencia de pregrado</b>	I: Carreras	I: Diseño y provisión de carreras	3	0	0
II: Proceso de enseñanza-aprendizaje			3	0	0	1
III: Innovación de contenidos			3	0	0	1
II: Docentes		I: Dotación y calificación	2	1	0	0.6
III: Resultados		I: Progresión	3	0	0	1
		II: Inserción laboral	1	2	0	0.6
		III: Seguimiento de titulados.	1	2	0	0.6

Esto nos permite demostrar que las variables detectadas son válidas en relación con los informes de acreditación institucionales según el juicio experto.

### 5.7.2 Cuestionario

Una vez analizados los informes de acreditación de las instituciones se procedió a confeccionar un cuestionario para aplicarlo en la muestra docente. Respondiendo al diseño anidado de la investigación, se guiaron las preguntas con los resultados de la fase anterior.

El objetivo de este cuestionario quedó delimitado como: Valorar la percepción de los docentes de Centros de Formación Técnica (CFT) acreditados respecto a la aplicación del sistema de acreditación institucional. Este objetivo se condice con el objetivo general

número 3 de esta investigación.

### 5.7.2.1 Diseño

El diseño del cuestionario fue en sintonía con el proceso de acreditación para CFT, es decir, se utilizaron los pasos del proceso de acreditación como secciones del cuestionario (evaluación interna, evaluación externa y juicio de CNA), con especial cuidado de mantener la coherencia del proceso.

Al diseñar el cuestionario, se tomaron en cuenta las recomendaciones realizadas por la autora Núñez (2007), quien hace referencia a que lo primero es la detección del problema, selección de metodología según el problema detectado y, por último, se seleccionan las TOI, pues todo se selecciona en torno al problema.

Martínez (2002), hace referencia a existen cuatro pasos básicos en la elaboración de un cuestionario. Estos se desarrollaron de la siguiente manera:

1. **Describir la información que se necesita.** En este caso lo que se esperaba conocer era la percepción de los docentes y la aplicación en sus instituciones, es muy importante, entender que el objetivo es respecto al sistema y no a una institución en específico.
2. **Redactar las preguntas y escoger el tipo de preguntas.** En este caso, el cuestionario incluyó 5 secciones diferentes. La primera fue sociodemográfica con 6 preguntas cerradas y 1 de selección múltiple. La segunda, sobre la visión global del sistema de acreditación con una escala tipo Likert con 11 reactivos y una pregunta cerrada. La tercera, sobre la primera y segunda dimensión de evaluación de acreditación institucional con dos escalas tipo Likert con 10 y 7 reactivos respectivamente. La cuarta, sobre la evaluación interna y externa con 9 preguntas cerradas. La quinta, sobre el juicio de la CNA con una escala tipo Likert con 14 reactivos. (anexo 9). El tipo de preguntas se han seleccionado debido a la naturaleza de la investigación, la facilidad del análisis y la necesidad de abarcar una muestra representativa.
3. **Redactar un texto introductorio y las instrucciones.** Se redactó un texto introductorio con énfasis en el tratamiento de datos y objetivo de la encuesta. También, se crearon infografías de apoyo para no perder el objetivo del instrumento, y así el docente no sintiera se medía su conocimiento sobre el sistema de acreditación, sino que su percepción. Una de las premisas primaria fue que el docente, aunque trabaje en este tipo de centros, no necesariamente conoce en detalle el proceso. (anexo 9)

4. **Diseñar el aspecto formal del cuestionario.** Se utilizaron las interfases existentes en la plataforma autorizada por la Universidad de Barcelona, privilegiando el orden y extensión de las secciones. El tiempo estimado de desarrollo fue de 15 minutos.

#### 5.7.2.2 Validez de forma y contenido

Para esta investigación la validez se define como “conocer si realmente se está midiendo lo que se dice que se quiere medir, en otras palabras, si la descomposición de los conceptos a medir y conocer se ha establecido de forma adecuada” (Sabariego et al. 2021, p. 36). Optando por realizar una validez por juicio experto.

Los expertos han sido seleccionados con los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

**TABLA 20**

*Criterios de inclusión y exclusión de los expertos validadores del cuestionario docente*

<b>Criterio de inclusión</b>	<b>Criterio de exclusión</b>
1. Experto en el área de metodología de la investigación y análisis de datos mixtos	1. Personas expertas en acreditación sin experiencia práctica en Educación Superior Técnica Profesional
2. Experto europeo en el área de acreditaciones educativas en Educación Superior	
3. Experto en el área de acreditaciones educativas con experiencia práctica en acreditaciones de Educación Técnica chilena	

Los jueces seleccionados para realizar la validación han sido:

**TABLA 21**

*Jueces evaluadores del cuestionario para docentes*

<b>Datos</b>	<b>Antonio Ruiz Bueno</b>	<b>Héctor Alarcón Rivera</b>	<b>Sebastián Rodríguez Espinar</b>
<b>Grado académico y universidad</b>	Doctor en Educación de la Universidad de Barcelona	Magíster en Didáctica de las matemáticas de la Universidad Alberto Hurtado	Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona
<b>Relación con temática investigada</b>	Profesor adjunto en la Universidad de Barcelona experto en metodología de la investigación	Director del área de matemáticas y participante del comité de calidad en el CFT Santo Tomás.	Experto en evaluación de calidad de Educación Superior

La información sobre el cuestionario, las variables, definiciones y objetivos de cada una de las preguntas y matriz de evaluación fue enviada por medio de correo con las instrucciones para el proceso de validación y los enlaces de información (anexo 11).

Los tres jueces validaron el cuestionario si se atendían a las observaciones presentadas, por lo que se incluyeron. Para determinar el grado de acuerdo entre los jueces, se analizó mediante el porcentaje de grado de acuerdo. Los resultados del grado de acuerdo por ítem se observan en la siguiente tabla:

**TABLA 22**

*Porcentaje de grado de acuerdo entre jueces para validez del cuestionario*

ítem	Contenido			Forma	
	Medir lo que se pretende (%)	Coherencia interna (%)	Sesgo (sin) (%)	Claridad en la redacción (%)	Uso adecuado del lenguaje (%)
1	100	100	100	100	100
2	87.5	87.5	87.5	91.6	100
3	100	100	77.8	88.9	100
4	100	100	66.7	88.9	100
5	100	100	100	77.7	100
$\bar{x}$	97.5	97.5	86.4	89.4	100

El resultado más relevante respecto a la validación que nos entregan los jueces es respecto a que se mida lo que se pretende medir, que arroja un resultado bastante alto. En general, el grado de acuerdo presentado entre los jueces es alto, superando todos el 80 %, por lo que el instrumento se considera validado.

### 5.7.2.3 Evaluación de la fiabilidad

Al igual que en el apartado anterior, lo primero es posicionarse y en este caso la “fiabilidad (confiabilidad) nos indica la exactitud que se tiene con un determinado instrumento, o bien, la estabilidad en la medida que se toma” (Sabariego et al. 2021, p. 37)

Para evaluar este aspecto se decidió aplicar una prueba piloto a 24 personas de diferentes áreas en ES (anexo 14), en dos fases.

La primera, consistió en una revisión respecto a la forma del cuestionario (redacción, uso de lenguaje, interfaz operativa, orden de los ítems, tipos de preguntas y visión general de la estructura del cuestionario). La segunda, destinada a la revisión de la fiabilidad del cuestionario, por lo que los participantes tuvieron que responder y posteriormente se analizaron dichas respuestas.

Las respuestas permitieron realizar ajustes al cuestionario en relación con:

- **Redacción de preguntas.** Se presentaron preguntas con problemas de redacción, omisión de palabras y problemas ortográficos. Estos problemas fueron subsanados una vez detectados.
- **Tipos de preguntas.** Se presentó una pregunta en concreto considerada como especialmente problemática a la hora de responder (escala de orden). Luego de una instrucción más detallada sobre el tema y el sesgo del orden (Restrepo y Restrepo, 2004), sumado a lo recomendado por los expertos, se optó por modificar dicha escala a una medición de tipo Likert.
- **Descartar fallos.** Con el objetivo de que el instrumento cumpliera con la necesidad de la reproductibilidad, se realizó una medición con el Alpha de Cronbach.
- **Integrar información del proceso de acreditación en CFT.** Al contestar el cuestionario, varios participantes solicitaron integrar infografías, porque muchos de los docentes no conocen el proceso de acreditación a cabalidad, por lo que optó por integrarlas como opcionales por medio de enlaces.

Con las respuestas de la prueba piloto, se realizó un análisis del coeficiente Alpha de Cronbach. Posteriormente, se realizó la interpretación de este mismo con los criterios de George y Mallery (2003, p. 231).

El resultado general del coeficiente se puede observar en las siguientes tablas.

**TABLA 23**  
*Estadísticas de fiabilidad cuestionario docente*

Alfa de Cronbach	N de elementos <sup>53</sup>
,824	35

**TABLA 24**  
*Resumen del procesamiento de casos del cuestionario docente*

	N	%
<b>Casos</b>		
<b>Válido</b>	24	100,0
<b>Excluido<sup>a</sup></b>	0	,0
<b>Total</b>	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

<sup>53</sup> Los elementos considerados son más que las preguntas totales porque por necesidades vinculadas al análisis se optó por excluir las preguntas sociodemográficas y hacer una división especial a las escalas de Likert, según cada uno de los reactivos propuestos.

El coeficiente presentado indica que el instrumento tiene la clasificación de bueno según los autores antes mencionados. Esto indica que el instrumento es fiable, sin llegar a presentar duplicaciones en las preguntas, por tener un índice demasiado alto.

#### **5.7.2.4. Aplicación**

El cuestionario se aplicó mediante de un protocolo online, utilizando la plataforma Forms (de Microsoft) otorgada por la Universidad de Barcelona, de esta manera se procuró minimizar filtraciones de datos.

El contacto con los participantes se tomó mediante la red social LinkedIn, utilizando como filtro de empresas de trabajo actual cada uno de los 13 CFT de la muestra, posterior a ello, se les envió la participación de manera personalizada.

#### **5.7.3 Entrevistas semiestructuradas**

Una vez analizados los cuestionarios docentes se procedió a confeccionar un guion temático para las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los directivos. Respondiendo al diseño anidado de la investigación, se guiaron las preguntas con los resultados de la fase anterior.

El objetivo de la entrevista con los directivos quedó delimitado como: Valorar la percepción de los directivos de Centros de Formación Técnica (CFT) acreditados respecto a la aplicación del sistema de acreditación institucional. Este objetivo se condice con el objetivo general número 3 de esta investigación.

A continuación, se presenta cada una de las etapas asociadas a las entrevistas semiestructuradas.

##### **5.7.3.1 Diseño**

Una vez procesados los datos recopilados mediante los instrumentos anteriores, se procedió identificar el tipo de entrevista que respondiera a las necesidades de recogida de la información. Siguiendo los lineamientos de Kvale (2011) lo más indicado fue realizar una entrevista semiestructurada permitiendo definir ámbitos o temáticas de interés a tratar con los entrevistados, resultado de los elementos antes analizados. Para ello, se establecieron

6 áreas a tratar:

1. Situación nacional de las acreditaciones en CFT
2. Percepción sobre la pertinencia del sistema de acreditación para la ESTP
3. Indicadores evaluados en el proceso de acreditación
4. Recopilación de datos internos en los CFT
5. Evaluación externa y los pares evaluadores
6. Juicio de la CNA

Una vez definido los aspectos a tratar se generaron guías de preguntas para orientar la entrevista. (anexo 14)

#### **5.7.3.2 Validez de contenido**

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, no se realizó el mismo proceso de validación realizado con los instrumentos anteriores, pues el tipo de entrevista está enfocado en áreas temáticas de interés, pero sin lugar a duda, las temáticas emergentes son igualmente validas e incluso tienen la capacidad de entregar más información. En palabras de Kavale (2011). “La validación es aquí cuestión de la capacidad del investigador para comprobar continuamente, poner en tela de juicio e interpretar teóricamente los hallazgos.” (p. 103).

Pese a esto, se optó por realizar una validación sencilla por jueces expertos que aportó una mayor focalización a las entrevistas. Los criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección de los jueces expertos se detallan a continuación:

**TABLA 25**

*Criterios de inclusión y exclusión en el juicio experto de las entrevistas semiestructuradas*

<b>Criterio de inclusión</b>	<b>Criterio de exclusión</b>
1. Persona en posesión del grado de Doctor en Educación 2. Experiencia en investigación cualitativa y construcción de Instrumentos de Recogida de Información 3. Persona con experiencia en procesos de acreditación de educación superior	1. Personas que desconozcan el proceso de investigación y/o resultados de las fases previas del diseño anidado

Las áreas temáticas para desarrollar con los entrevistados se conversaron, utilizando una pauta de criterios, con tres expertos cercanos a la investigación que permitieron realizar ajustes y redefinir las áreas de interés.

Dos de los expertos que contribuyeron en este caso han sido los mismos que participaron en el proceso de validación previo tanto en los informes de acreditación, como en el cuestionario, a saber: Dr. Nibaldo Cáceres y Dr. Antonio Ruiz, y como tercera experta, se incorporó la Dra. Núria Lorenzo Ramírez, directora de esta tesis doctoral que cumple con los criterios de inclusión informados anteriormente.

En este contexto, no se consideró necesario analizar el grado de acuerdo entre los jueces por medio de ningún índice, pues al presentar las temáticas, no se presentaron disonancias entre los mismos.

### **5.7.3.3 Aplicación**

El desarrollo de las entrevistas fue virtual, utilizando la plataforma Zoom recomendada por la Universidad de Barcelona para su aplicación. El proceso se desarrolló en fases, explicadas a continuación:

- **Fase 1:** Contacto con los directivos que cumplieran los criterios de inclusión. Esto se realizó mediante correos electrónicos oficiales.
- **Fase 2:** Una vez que los directivos manifestaron su interés en la participación se procedió a enviar una carta informativa con los temas a tratar en la entrevista (anexo 15) y se concretó una fecha en específico para su realización. Antes de la fecha de las entrevistas se enviaron los consentimientos informados (anexo16), y se solicitó

su devolución firmados. Por el anonimato de los participantes en los anexos no se revelan las firmas, ni nombres, ni cargos.

- **Fase 3:** Realización de la entrevista. En todas ellas, se realizó una primera sección informativa de contenidos y de consecuencias legales, con el fin de asegurar el cumplimiento de la normativa ética.
- **Fase 4:** Transcripción de las entrevistas de manera manual. Una vez que las entrevistas se encontraban transcritas y revisadas en su totalidad, se procedió a enviar una copia de esta transcripción a los participantes y se les solicitó la aprobación del contenido. La transcripción de las entrevistas se encuentra en los anexos (anexo 17).

## **5.8 Análisis de datos**

Una vez obtenidos los resultados de cada uno de los diferentes instrumentos de obtención de información, se procedió al análisis de los datos. De esta manera, con el análisis de los datos se procedía a crear el instrumento siguiente, acorde al proceso anidado.

A continuación, se presentan el proceso de análisis de datos en cada uno de los instrumentos.

### **5.8.1 Análisis documental**

El análisis de los informes de acreditación se realizó en etapas. En primer lugar, cuando se accedió a toda la documentación esta fue leída por la investigadora y se identificó el uso de un registro estructurado según las dimensiones, áreas e indicadores evaluados formalmente, es decir, la institución a cargo de la evaluación (CNA) desarrollaba los informes evaluativos en una estructura formal y coincidente con la normativa que regula las evaluaciones institucionales.

En segundo lugar, se detectaron las variables temáticas evaluadas dentro de cada uno de los ítems, para lo cual, la investigadora determinó cuáles eran los elementos evaluados por las descripciones contenidas en los informes. Esto se realizó mediante el uso de hojas de cálculos de Excel.

La determinación de variables se realizó de manera paralela en los informes de las 13 instituciones evaluadas, es decir, las variables se basaron en la repetición de aspectos evaluados y el formato de presentación fue interrogativo. Posteriormente, se categorizaron

las respuestas y se codificaron para el análisis.

Las respuestas a estas variables se codificaron como:

**TABLA 26**

*Codificación de variables de los informes de acreditación institucional*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
No	Informado, pero no aplicado	Parcialmente aplicado	Si

Las respuestas se categorizaron en una escala de menor a mayor completitud, es decir, el incremento de los números es debido a un incremento en los requisitos de la acreditación.

A raíz de esta categorización, se realizó un análisis con el programa SPSS. Los focos de este análisis se centraron en:

- Frecuencia de completitud de las variables determinadas en el análisis bajo los criterios de indicadores y dimensiones del sistema de acreditación.
- Porcentaje de completitud de las variables determinadas en el análisis bajo los criterios de indicadores y dimensiones del sistema de acreditación.
- Relación entre las variables que presentan más incidencia en el resultado de los años de acreditación.
- Relación entre las variables según la metacategoría y características de los CFT (tamaño institucional, presencia nacional, ratio estudiante docente, y académicos en plantilla).

Se crearon metacategorías de las variables identificadas para relacionarlas con los objetivos de investigación y la visión tripartita del objeto de estudio (la pertinencia, la adecuación y la aplicación que en su conjunto crean la percepción), para poder analizar con qué componentes categoriales de variables existía una mayor relación. Estas variables se condicen con los objetivos, se identificación y se han clasificado de la siguiente manera (anexo 18):

**TABLA 27***Metacategorías, variables, significado y relación al objetivo de investigación*

<b>Metacategoría</b>	<b>Significado</b>	<b>Relación con el objetivo general</b>	<b>Cantidad de variables identificadas</b>
<b>Pertinencia</b>	Variables con el propósito de evaluar la ESTP o si aquello que mide está alineado al propósito educativo.	Objetivo General 1	41
<b>Adecuación</b>	Variables que miden la implementación en periodos concretos de tiempo o que demuestran cómo se ha desarrollado un aspecto a evaluar.	Objetivo General 2	46
<b>Aplicación</b>	Variables que miden cómo se aplica y/o operacionalizan los diferentes aspectos a evaluar.	Objetivo General 2	37

### 5.8.2 Análisis cuestionario docente

El análisis de los cuestionarios docentes se realizó mediante estadística descriptiva.

Los códigos para el análisis de frecuencias y porcentajes se asignaron según tres posibilidades:

1. **Para las preguntas cerradas:** Se asignó un valor numérico respetando el principio de completitud, es decir, el 1 implicaría una menor escala de amplitud con relación al 5 y en aquellos casos que no se relacionaba se asignó un valor aleatorio según la posición de la respuesta.
2. **Para las escalas tipo Likert:** En primer lugar, se analizó la pregunta presentada y se le consignó un reactivo, en tres posibilidades: positivo, neutro o negativo. Identificar un tipo de reactivo, es útil respecto al resultado de los análisis, pues cuando el reactivo es positivo se puntúa de 1 a 5 de menor medida de acuerdo con la mayor, mientras que en negativo es contrario. En el caso de los reactivos neutros se codificó bajo el mismo parámetro de reactivos positivos.
3. **En el caso de las preguntas semi-abiertas:** Según las opciones que indicaban los sujetos, se asignaron un código lineal continuo, es decir, la sección de las alternativas predefinidas se les asignó una codificación de 1 a 6, y a las respuestas que registraron los sujetos, se les asignaron los códigos de 7 a 11.

### **5.8.3 Análisis de entrevistas a directivos**

El análisis de las entrevistas se realizó en etapas y con ayuda del programa de Atlas.Ti versión 22, cuya licencia de uso se ha obtenido de la Universidad de Barcelona.

La primera etapa consistió en crear una Unidad Hermenéutica (UH) que es la forma utilizada para denominar un conjunto de datos, es decir, el espacio creado donde se pueden incluir documentos para su posterior análisis, dentro de la UH se encontraban las 4 transcripciones de entrevistas<sup>54</sup>.

La segunda etapa, consistió en la lectura detallada de las entrevistas y la creación de citas libres según los objetivos de la investigación.

La tercera de las etapas consistió en la codificación de las citas, para ello se optó por utilizar un método inductivo de codificación. Como lo mencionó Abrahamson (1986, p. 286) “Identifica las dimensiones o temas que parecen más significativos para cada productor del mensaje”, evitando los conceptos teóricos existentes o rígidos, que sobredefinan el fenómeno a estudiar, obstaculizando la posibilidad de que surjan nuevos teóricos o conceptos (Coffey y Atkinson, 2003). Por este motivo, se optó por llegar al punto de saturación de la codificación, esto se logró al llegar a la cantidad de 387 códigos, que luego fueron aunados, llegando a la cantidad de 350 códigos finales.

La cuarta de las etapas de análisis se desarrolló con la agrupación de códigos, llegando a crear 25 diferentes grupos, que permitieron dar espacio a la creación de redes para cada uno de estos grupos y de esta manera analizar la relación existente en los conceptos codificados, de esta manera se logró comprender cómo se establecían relaciones entre conceptos bajo determinados modelos relacionales.

Para más detalle respecto a los códigos, grupos de códigos y redes, visitar el anexo 19.

### **5.9 Consideraciones éticas y legales para la Universidad de Barcelona**

La ética se presenta como un concepto polisémico otorgando amplitud al momento de delimitar su significado. Normalmente, se relaciona la ética con temas filosóficos, conductas humanas y religiosas, en sintonía de lo considerado como bueno o malo.

---

<sup>54</sup> Una de las entrevistas contó con dos participantes, por ello son 4 entrevistas y 5 participantes.

Por ello, la delimitación en esta investigación para los conceptos de ética y moral serán los acuñados por diferentes autores respondiendo a la diversificación. La moral, según lo expuesto por Mamani-Huanca (2015), será entendida como lo relacionado con las normas de un grupo social, normas de convivencia, creadas en una sociedad sin un origen histórico determinado, normalmente, relacionadas a la coerción –si no los cumples tienes un castigo- y con relación al bien y el mal. Mientras que la ética, se entenderá como las conductas de un individuo en particular o colectivo dentro de una sociedad, respecto a los principios y valores modernos.

### 5.9.1 Ética de la investigación humana

Las investigaciones involucradas con seres humanos necesitan que los investigadores reflexionen respecto a su actuar y conozcan los límites para que no se afecte o se afecte lo menos posible, a las diferentes poblaciones. Walton (2015) identifica que, en la ética en investigación, existen tres objetivos que se deben considerar: 1) proteger a los participantes; 2) asegurar que la investigación esté en línea con los intereses individuales, del grupo y de la sociedad y; 3) evaluar que las condiciones éticas consideren el manejo de riesgos, la confidencialidad y los consentimientos informados y para ello, se han creado una serie de códigos específicos (códigos deontológicos) según el área del desarrollo del conocimiento. En esta investigación se han seguido dichos principios.

### 5.9.2 Dilemas Éticos

Los principios y valores de esta investigación rescatan la propuesta realizada por Beaucham y Childress (2001) citado en Hirsch y Navia (2018), considerando los principios éticos de:

1. **No maleficencia:** minimizar el daño y los riesgos producidos para los participantes de la investigación. Por ello, se ha respetado el anonimato de los participantes
2. **Beneficencia:** la capacidad de aportar y mejorar las condiciones de los participantes de la investigación. Por ello, se envió el informe de resultados a cada participante.
3. **Autonomía:** la autonomía en la investigación y los consentimientos informados y claros respecto a la participación. Por ello, se realizaron los consentimientos informados.

4. **Justicia:** la distribución equitativa entre los beneficios y riesgos para los participantes y las cargas laborales asociadas en aquellas investigaciones que se producen con más de un autor.

Estos principios, han devengado en una serie de valores que se deben considerar durante todo el transcurso de una investigación, es decir, no solo han de ser centrados en el trabajo de campo, sino que deben ser considerados en todo el desarrollo de una investigación, desde la búsqueda sistemática del estado de la cuestión, hasta el análisis los resultados de la misma investigación.

Por ello, para el desarrollo de esta investigación se ha procurado seguir con los valores de:

1. **Honestidad:** Se han desarrollado las temáticas vinculadas a los sistemas de acreditación en los CFT chileno llevando a cabo un análisis sistemático del estado de la cuestión, para lo cual se han utilizado plataformas de búsqueda que se alinean con ello. Las utilizadas han sido: Scopus, Google académico, Dialnet, y el repositorio de tesis de la UB. Además, de las páginas internacionales ligadas a las temáticas de interés. Así mismo, la metodología de investigación ha estado guiada por un autor en concreto Sampieri et al (2014) a fin de evitar posibles incongruencias tanto en los métodos aplicados como en los diseños, los resultados serán presentados de acuerdo con la metodología de análisis y estos no serán modificados según las necesidades, porque esta investigación se basa en la presentación de datos y análisis honestos previamente validadas por un juicio experto. Esta concepción de honestidad se basa en lo presentado por Shamo (2015) y Resnik (2020).
2. **Objetividad:** Es imposible evitar las desviaciones producidas por la persona que está detrás del proceso investigativo, pero en esta tesis se ha promovido una investigación objetiva basándose en las evidencias empíricas para generar conclusiones que aporten al campo de estudio. La meta que se ha planteado es la reproductibilidad de los resultados en los diferentes contextos. Esta concepción de objetividad se encuentra alineada con lo que presenta National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2018).
3. **Apertura:** Esta investigación siempre ha procurado estar abierta a otras personas para que así sea más rica en cuanto a las miradas reflexivas. Se ha optado que los datos de la investigación sean abiertos y conservados por un periodo mínimo de 5 años, tal y como lo sugiere el código de buenas prácticas en la investigación de

la UB (2010), así como también, todas las publicaciones que devengan de esta tesis con el objetivo de realizar nuevas líneas investigativas y verificar públicamente los resultados de la investigación. Finalmente, se ha divulgado la entidad que financia esta investigación (con la finalidad de transparentar todo el proceso) y se ha adscrito al protocolo de transferencias de materiales de la UB.

4. **Respeto:** Este valor es considerado desde varias perspectivas; el respeto a los otros investigadores, a la propiedad intelectual, a las leyes sobre los documentos internos de la investigación y a los sujetos de estudio, por lo que se ha privilegiado tener todos los permisos previos al desarrollo del análisis, entrevistas o cualquier documentación privada intentando minimizar todos los daños a los diferentes colectivos, por esto siempre la forma de resguardo de la información ha sido en los canales oficiales de la UB. Así mismo, el desarrollo de la investigación ha reconocido los aportes de otras investigaciones, siendo muy rigurosos en el reconocimiento de citas de ideas de otras personas, de acuerdo con las pautas de citación vigente de APA, séptima edición.

5. **Responsabilidad:** La responsabilidad hacia otros investigadores, hacia la sociedad y toda comunidad que pueda ser afectada, implica que es necesario resguardar la veracidad de todo el proceso investigativo, incluyendo la rendición de cuentas, tanto en sus aspectos positivos, pero especialmente en sus aspectos negativos.

6. **Integridad:** Es parte de la investigadora y de la investigación, lo que ha implicado que se planeen todos los pasos, todas las entrevistas, se dispongan de métodos adecuados de análisis según las posibilidades, presentando los resultados con los requisitos de amplitud, profundidad y revisión y no se dejen espacios al azar en el proceso investigativo.

7. **Imparcialidad:** Una investigación de estas características, siempre tiene muchas relaciones profesionales con el sujeto que se investiga, en este caso, la investigadora desarrolló parte de su carrera profesional en este tipo de centros educativos, pero conociendo esto, se han evitado los sesgos de sintonía con el objeto estudiado.

Estos siete valores han cimentado las bases de esta investigación, siendo guiados por el código de buenas prácticas de investigación de la Universidad de Barcelona (2010), y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005). Además,

esta tesis ha sido analizada por la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona quien aprobó el desarrollo ético de esta investigación (anexo 20) con fecha 05 de noviembre de 2021.

La investigación debe ser un acto ético, donde los investigadores reconocen que generar conocimiento no es simplemente producir una mercancía para el futuro, sino contribuir al desarrollo de la comunidad y la ciencia de manera responsable. Se deben respetar límites fundamentales, como la transparencia con los participantes, la integridad de los datos, la privacidad y el análisis ético de la información. Esta investigación ha establecido límites precisos y claros, explicados en detalle en la metodología

Teniendo en cuenta todos estos aspectos es que se confeccionó un documento de consentimiento informado entregado previamente a todos los participantes de las entrevistas a profundidad (anexo 16), a su vez, se ha producido un consentimiento informado para los cuestionarios en línea (anexo 9) y se han obtenido todas las autorizaciones de uso de base de datos mediante comunicaciones personales (anexo 21).



## CUARTA PARTE: RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

### **CAPÍTULO VI: Resultados y análisis**

*La verdadera medida del éxito no se encuentra en el esfuerzo que realizamos, sino en los resultados tangibles que obtenemos. Nuestros esfuerzos deben estar dirigidos hacia objetivos concretos y tangibles que produzcan un impacto positivo en el mundo que nos rodea.*

Rebe Menachem Mendel Schneerson

## CUARTA PARTE: Resultados, análisis y conclusiones

---

Estimado lector,

Te encuentras en la cuarta parte de esta tesis, el núcleo central de una investigación: los resultados. Estos expresan los elementos encontrados contribuyendo al desarrollo y la mejora de la problemática central: el sistema de acreditación en Chile para educación técnica profesional.

Los resultados se encuentran alineados con los objetivos establecidos previamente, lo que permite analizar su cumplimiento. Por este motivo, se consideran constantemente los aspectos de pertinencia, adecuación y aplicación de los elementos evaluados.

El capítulo se encuentra dividido entre los aspectos más relevantes tratados en el marco teórico, considerando los diferentes factores asociados para lograr una evaluación completa, rigurosa y exitosa. Los subcapítulos incluyen:

- Evaluación efectiva y precisa
- Evaluación rigurosa y objetiva
- Evaluación flexible y adaptable
- Evaluación participativa

En cada uno de ellos, se analizan diferentes aspectos, teniendo en cuenta el análisis conjunto de tres las fuentes de información: el análisis documental, el cuestionario docente y las entrevistas a directivos.

Finalmente, en este apartado, se encuentra la discusión que es la relación entre los resultados encontrados y la literatura e investigaciones existentes, las conclusiones de los resultados encontrados en la investigación y proyecciones de este trabajo investigativo.

Sin más detalles, se invita al lector a explorar el contenido.

## **6.1 Aclaraciones**

Evidenciar los resultados de la investigación resulta es una tarea de gran importancia. En esta sección se evidencian las contribuciones al campo de la acreditación en ESTP. Por esta razón, se ha optado por presentar los resultados de los tres instrumentos de recolección de manera conjunta. Estos instrumentos han permitido recopilar información relacionada con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas que han guiado este proceso, en consonancia con la teoría presentada en el primer apartado.

Asimismo, para obtener más detalles sobre la caracterización de los participantes de las entrevistas y el proceso de codificación utilizado, se sugiere revisar el apartado directivos institucionales.

Las citas utilizadas para el análisis son parte de las entrevistas realizadas a los directivos, por cuestiones éticas, el nombre del entrevistado y las alusiones a cualquier tipo de características que pudiesen revelar su identidad se encuentran suprimidas, para obtener más detalles sobre las entrevistas, se sugiere revisar el anexo 17.

Los resultados se encuentran orientados para analizar el sistema de acreditación y no el cumplimiento de los criterios en las instituciones, por lo que la primera fuente de información: los informes finales de la acreditación se relacionan sobre a cómo el organismo evaluativo (CNA) retroalimenta y fomenta un ciclo de mejora continua en las instituciones, pero también a cómo la institución evalúa cumplir este aspecto de la calidad. La segunda de las fuentes es respecto a la visión de los docentes sobre dichos aspectos evaluados. La tercera es respecto a la percepción directiva sobre los mismos aspectos.

## **6.2 Evaluación efectiva y precisa**

La evaluación efectiva y precisa se basa en contar con criterios específicos, claros y medibles. Esta evaluación considera metodologías de recolección de datos claros y específicos, tiene en cuenta el desarrollo de la misión institucional, la calidad del personal docente, los recursos, los programas académicos, la infraestructura y la gestión institucional.

A continuación, se presentarán cada uno de estos apartados, exponiendo los resultados encontrados en el actual sistema de acreditación en Chile para la ESTP, con el objetivo de determinar la pertinencia, la percepción y la adecuación.

### 6.2.1 Criterios específicos, claros y medibles

Este primer apartado se relaciona específicamente con la metacategoría relativa a la **pertinencia** del sistema de acreditación, es decir, intenta responder a las necesidades específicas del subsistema de la ESTP.

Los criterios específicos, claros y medibles son estándares o directrices establecidos por las instituciones de manera precisa y detallada, en las que se expresan los requisitos o características a cumplir en diferentes aspectos, procesos o resultados. El objetivo es que la formulación de estos criterios sea comprensible y de fácil entendimiento para poder evaluar de manera objetiva mediante indicadores cuantificables cuantitativos o cualitativos. Al ser tan específicos, se espera evitar ambigüedades y que todos los actores involucrados los comprendan e interioricen. Finalmente, al ser medibles, permiten evaluar el grado de cumplimiento o desempeño (grado de completitud), facilitando la toma de decisiones informada y la mejora continua de una institución.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado 28 de las variables detectadas que intentan evidenciar si una institución cuenta con este indicador desarrollado. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 28**

*Resultados en porcentaje de criterios específicos, claros y medibles según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	80.4	72.1	53
<b>Parcialmente</b>	5.4	7.1	20.3
<b>No</b>	0	2.9	7.1
<b>No se menciona</b>	14.2	17.9	19.6

**TABLA 29**

*Resultados en porcentaje de criterios específicos, claros y medibles según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Experta (%)</b> 6 – 7 procesos	<b>Avanzada (%)</b> 4 – 5 procesos	<b>Básica (%)</b> 2 – 3 procesos	<b>Inicial (%)</b> 1 proceso
<b>Si</b>	78.6	60.7	68.3	39.3
<b>Parcialmente</b>	7.1	17.9	7.7	35.7
<b>No</b>	0	3.6	4.6	10.7
<b>No se menciona</b>	14.3	17.8	19.4	14.3

**TABLA 30**

*Resultados en porcentaje de criterios específicos, claros y medibles según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	78.5	75	58.9	48.8
<b>Parcialmente</b>	7.2	5.3	13.4	26.2
<b>No</b>	0	3.7	1.8	11.9
<b>No se menciona</b>	14.3	16	25.9	13.1

Como se puede observar en las tablas anteriores, independientemente de la categorización institucional, aquellas que cuentan con más años de acreditación en el último proceso de evaluación, más experiencia en el proceso y un tamaño institucional más grande muestran un cumplimiento significativamente mayor en los aspectos que componen el apartado de criterios específicos, claros y medibles. Además, el porcentaje de no cumplimiento es menor en estas instituciones. Esto refleja una relación positiva en estos aspectos y subraya la coherencia e importancia de estas variables en el proceso de acreditación.

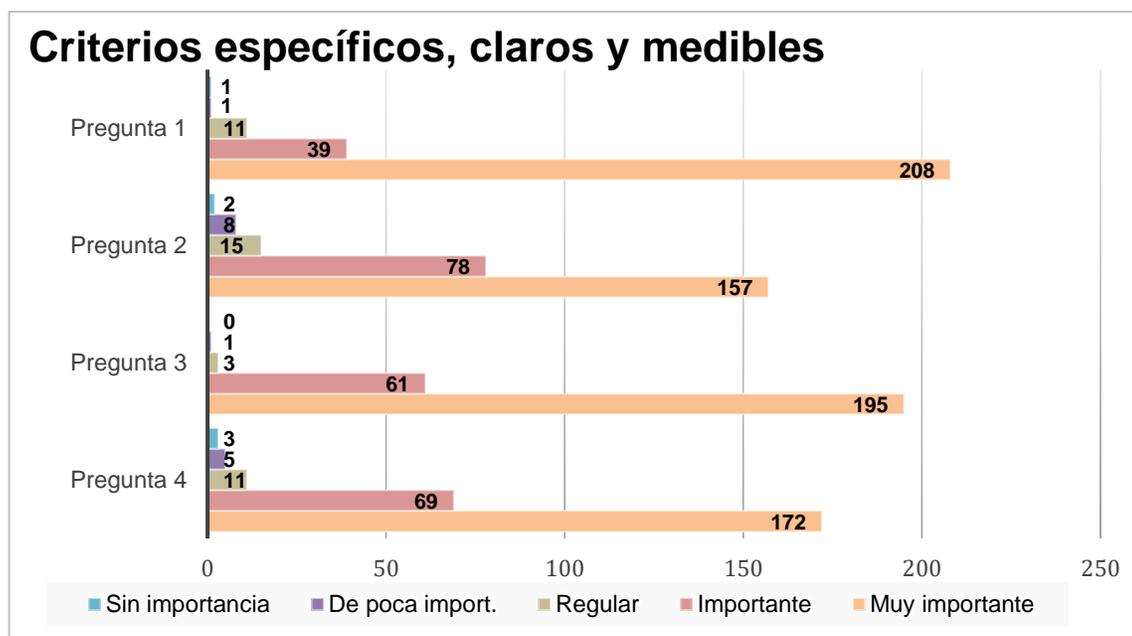
Los docentes participantes en la muestra respondieron a cuatro preguntas relacionadas con el subapartado de criterios específicos, claros y medibles:

1. Importancia de presencia de un modelo educacional coherente
2. Importancia de criterios coherentes de admisión para los estudiantes
3. Importancia de planes de desarrollo

#### 4. Importancia de la estructura organizacional formal

##### GRÁFICO 4

*Respuestas docentes con relación a los criterios específicos, claros y medibles*



En general, los docentes consideran que esta categoría tiene una alta importancia, lo cual está estrechamente relacionado con los resultados encontrados en el análisis de informes de acreditación.

Al analizar los datos por pregunta, se observa una dispersión de respuesta en la categoría de “muy importante” variable entre el 60 % y el 80 %. Esta dispersión baja indica que el agrupamiento general se ha realizado de la manera adecuada. La agrupación de respuestas con reactivos positivos, considerando la categoría “muy importante” e “importante” congrega a un 94,2 %.

Para los docentes esta área que abarca la pertinencia es muy importante. Esta percepción docente se ve respaldada por los datos demostrados en las acreditaciones. Aquellas instituciones con más años de acreditación tienen un mayor cumplimiento de las variables consideradas importantes para el desarrollo de criterios específicos, claros y medibles.

A continuación, se presentan las métricas de desviación estándar y moda de las respuestas docentes:

**TABLA 31***Métricas de las respuestas docentes sobre criterios específicos, claros y medibles*

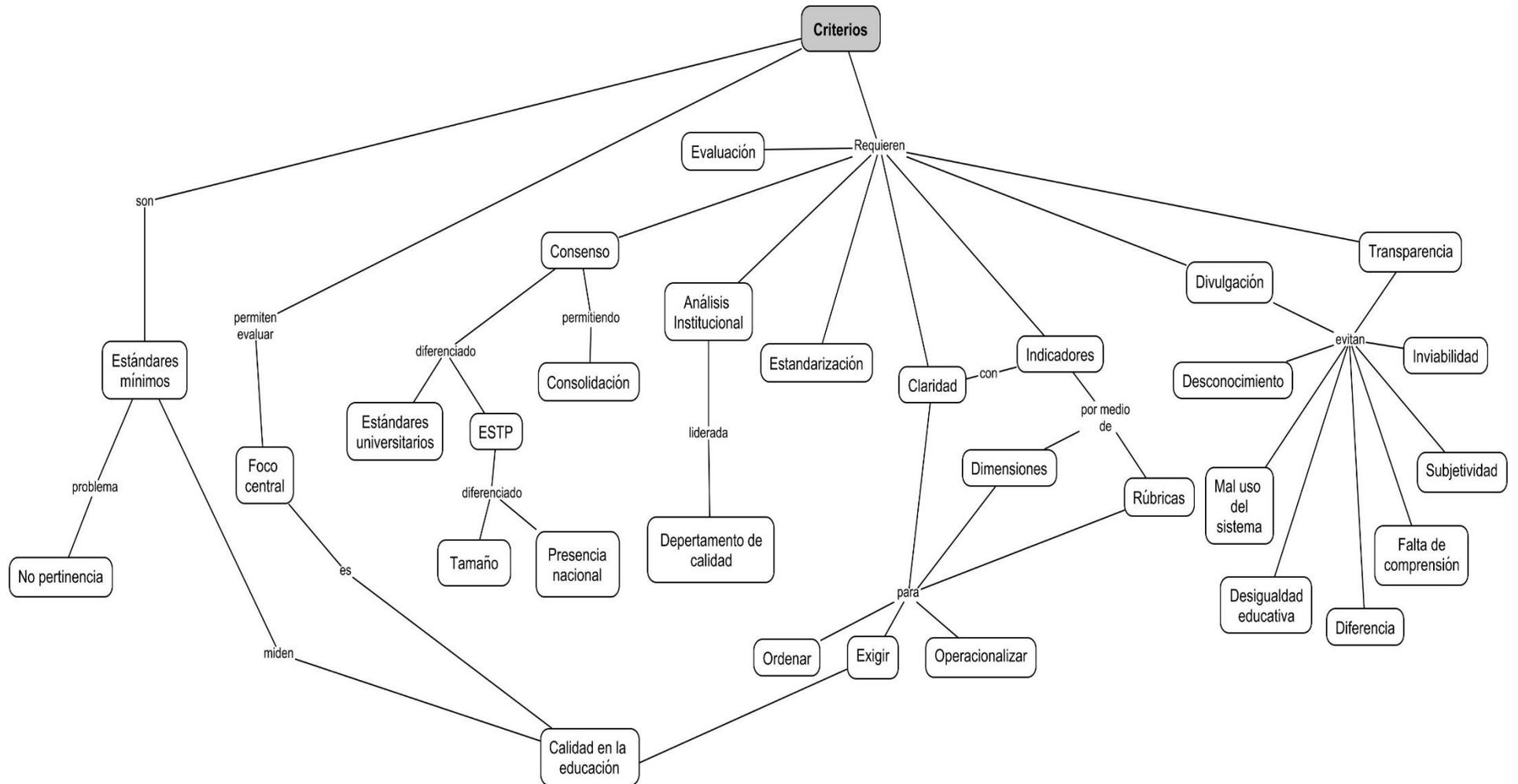
<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>	<b>Pregunta 4</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.79	0.80	0.62	0.79
<b>Moda</b>	Muy importante	Muy importante	Muy importante	Muy importante

La desviación estándar en conjunto es moderada, lo que implica que existen diferentes visiones respecto a los temas consultados, por lo que en cada una de las instituciones se dan contextos particulares. Pese a ello, al agrupar los reactivos en positivo y negativo, prima constantemente la evaluación positiva, evidenciable, también en la moda de las respuestas.

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas. Específicamente han relacionado 32 códigos diferentes. Se presenta un mapa conceptual que muestra las relaciones presentes.

# MAPA CONCEPTUAL 1

Relaciones según los directivos entre los códigos sobre criterios específicos, claros y medibles



En cuanto a la percepción sobre este tema, en general, los directivos consideran que sus criterios evaluativos son claros y específicos, independiente del tamaño institucional u otras categorizaciones. Sin embargo, existen discrepancias respecto a cuáles de estos criterios tienen un mayor impacto en los resultados relacionados con los años de acreditación y cómo se ponderan. Por ejemplo, un directivo de una institución categorizada como media tanto por los años de acreditación como por el tamaño institucional (E01), manifiesta:

en esto yo soy muy claro y enfático y se lo explico así a mi gente, siempre te va a evaluar desde la perspectiva más débil, es decir, si yo en Docencia de Pregrado doy para 6 años, si yo en Gestión Institucional doy para 6 años, y en Vinculación con el Medio doy para tres años. El certificado final va a decir 3 años ¿ok? Siempre lo más débil. (las transcripciones completas de las entrevistas se presentan en el anexo 17)

En cuanto a la medición de estos criterios y, por consiguiente, los estándares asociados, las experiencias no han sido tan favorables, según lo que ejemplifican los participantes. Se han dado situaciones en las que no se sustentan, ni se evalúan con los mismos criterios. En este sentido, uno de los participantes de una institución categorizada como media tanto por los años de acreditación como por el tamaño institucional (E01), manifiesta que:

en el informe de mi última acreditación (...) decía: el CFT ha tenido un crecimiento extraordinario en talleres y laboratorios, nosotros pasamos de 40 talleres a 121, pasamos de 240 computadores a 1000 computadores. Sin embargo, no están respondiendo al estándar nacional de equipamiento, eso dijo, entonces yo me he vuelto chino. No existe, es que no existe, yo lo puse así tal cual. El sistema de Acreditación en Chile no trabaja por estándares

Esta misma necesidad de una operacionalización, es mencionada cuando se le pregunta, cuáles son aquellos aspectos que podrían mejorar el sistema, manifestando que:

Lo tercero, es que existan rúbricas dentro de los criterios, porque en este minuto yo tengo 16 criterios, pero ¿cuál es la rúbrica? (E01)

La opción tomada por el directivo para abordar este inconveniente es construir esta operacionalización de los criterios: “estoy trabajando en la construcción de rúbricas de los 16 criterios” (E01). Sin embargo, también manifiesta que no tiene forma de saber si la operacionalización que está planificando es compartida con lo que piensa la institución fiscalizadora (CNA). Este mismo sentir es compartido otro directivo (E03) de una institución categorizada como grande. Cuando se le preguntó respecto a cómo sería su proceso de acreditación ideal, manifestó:

que sea totalmente transparente, en el fondo que todas las instituciones sepan lo que se les va a medir y que toda la gente sepa lo que se les va a medir y lo más importante, cómo se les va a medir (E03).

Finalmente, aquellos directivos de instituciones categorizadas como pequeñas (E04 y E05) también han manifestado una fuerte necesidad respecto a la operacionalización de estos criterios, expresando:

muchas instituciones, todavía, no tenemos plena claridad o conciencia de qué es lo que implica la vinculación con el medio, porque vinculación con el medio es tan amplio, yo me puedo vincular a través de un proyecto, o puede ser vinculación que yo abra las puertas de mi institución a la comunidad, por ejemplo ¿qué es específicamente lo que la CNA persigue a través de la vinculación con el medio? (E04)

A su vez, los directivos hacen hincapié en la necesidad de que estos criterios presenten diferenciaciones en dos aspectos. El primero de ellos es que deben ser distintos al mundo universitario, como lo menciona el entrevistado, quien manifiesta:

A nosotros nos exigen lo mismo que les exigen a las universidades y hemos tenido pares que nos dejan la vara muy arriba a nivel de exigir criterios universitarios cosa que no corresponde (...) es complejo porque siempre nos ponen la vara del más grande (E02)

El segundo aspecto es la diferenciación por tamaño institucional o por presencia nacional. En general, las dos instituciones categorizadas como pequeñas mencionaban lo poco justo que les parecía medirse con los mismos criterios utilizados para instituciones más grandes. Específicamente, expresaban elementos como:

Claro, es que mira, a mí que me pongan los mismos estándares del (nombre de institución de similares características) que está en (nombre de región) que trabajamos a la par, que me comparen con (nombre de institución de similares características) que solamente está en (nombre del lugar), pero que me comparen con estos grandes. (E02)

Esto lo mencionan debido a que el tamaño institucional, te permite obtener mayores recursos económicos y una mayor subvención estatal, asociándolo de la siguiente manera:

tiene que ver con el grado de recursos que está asociado, o sea, en educación para mí, es una lástima poder declararlo así, pero creo que el tener recursos, te asegura. (E05).

Las consecuencias que provoca la unificación de estos criterios para todas las instituciones se relacionan con generar una competencia institucional en lugar de una red de apoyo entre ellas. Esto afecta a todos los aspectos del proceso de acreditación, incluidas las evaluaciones externas, según lo manifestado por el directivo de una

institución categorizada como grande:

la acreditación no debería ser comparativa entre las instituciones, en el fondo hay que ver cómo la institución trata de acercarse a este patrón de la estandarización. Yo creo que lo que habría que hacer, es plantearse bien claro ¿Cuál es la política o qué es lo que pretendemos nosotros con la Educación Técnica en Chile? y respondiendo esa pregunta, recién nosotros vamos a poder decir: sí, esto es lo que nosotros le vamos a exigir a la institución y de acuerdo cómo se van acercando a la exigencia, ir a la acreditación e ir acreditando o no, porque o que hace el (nombre de un CFT muy grande) es muy diferente a lo que hace (nombre de institución en la que trabaja), lo que hace (nombre de la institución en la que trabaja) es muy diferente a lo que hace (nombre de institución grande), lo que hace (nombre de institución mediana) es muy diferente a lo que hace... ¿Me entiendes? Entonces, claro, de repente, cuando yo... me imagino si soy profesor de equis CFT y soy par acreditador, y voy a evaluar a otra institución en la que hacen cosas totalmente distintas, de distinta forma a como yo estoy acostumbrado a hacerlas, a lo mejor, voy a ser hasta injusto en la evaluación. (E03)

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información nos aportan las siguientes conclusiones:

1. Los criterios de evaluación son claros respecto al concepto que evalúan. Los datos cuantitativos expresan una concordancia positiva entre los años de acreditación y el cumplimiento de estos criterios. Además, los datos cualitativos respaldan esta idea al indicar que los entrevistados en general se comprenden los criterios.
2. Los criterios no cuentan con operacionalizaciones específicas, como rúbricas o indicadores. Los directivos identifican esta falta como una carencia del sistema.
3. Los criterios deben tener mínimos comunes, pero también considerar las diferentes realidades institucionales.

### **6.2.2 Metodologías de recolección de datos claros y específicos**

Este segundo apartado se relaciona específicamente con la metacategoría relativa a la **pertinencia** del sistema de acreditación, es decir, intenta responder a las necesidades específicas del subsistema de la ESTP.

Las metodologías de recolección de datos claros y específicos se refieren a los procedimientos y técnicas utilizados para recopilar información de manera precisa y detallada en las instituciones, es decir, cómo la CNA hace esta recopilación y cómo lo vivencian las instituciones. Estas metodologías están diseñadas para obtener datos relevantes para la mejora de la calidad educativa. Para lograr esto, se emplean diferentes técnicas como encuestas (a estudiantes), entrevistas (informantes claves),

observaciones (visitas de pares evaluadores), análisis de documentos (análisis de autoevaluación institucional), entre otras. Es crucial que estas metodologías sean claras en su aplicación y específicas en los datos que se buscan obtener, asegurando así la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado dos de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 32**

*Resultados en porcentajes sobre metodologías de recolección de datos según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
Si	75	70	58.4
Parcialmente	0	0	25
No	0	0	8.3
No se menciona	25	30	8.3

**TABLA 33**

*Resultados en porcentajes sobre metodologías de recolección de datos según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
Si	50	50	78.6	50
Parcialmente	0	12.5	7.1	50
No	0	12.5	0	0
No se menciona	50	25	14.3	0

**TABLA 34**

*Resultados en porcentaje sobre metodologías de recolección de datos según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
Si	50	87.5	50	66.6
Parcialmente	0	0	25	16.7
No	0	0	0	16.7
No se menciona	50	12.5	25	0

En las tablas anteriores, se observa una diferencia significativa en el primer subtema según la categorización institucional. Si el análisis se basa según el resultado del último

proceso de acreditación, se aprecia una clara correspondencia en cuanto a la importancia de contar con metodologías de recolección de datos claras y específicas. Sin embargo, esto no se relaciona con el tamaño institucional ni con las experiencias previas en el proceso de acreditación. Esto sugiere, que esta es una de las variables evaluadas que solo expresa una relación positiva con los años de acreditación, sin que ninguno de los otros factores tenga incidencia.

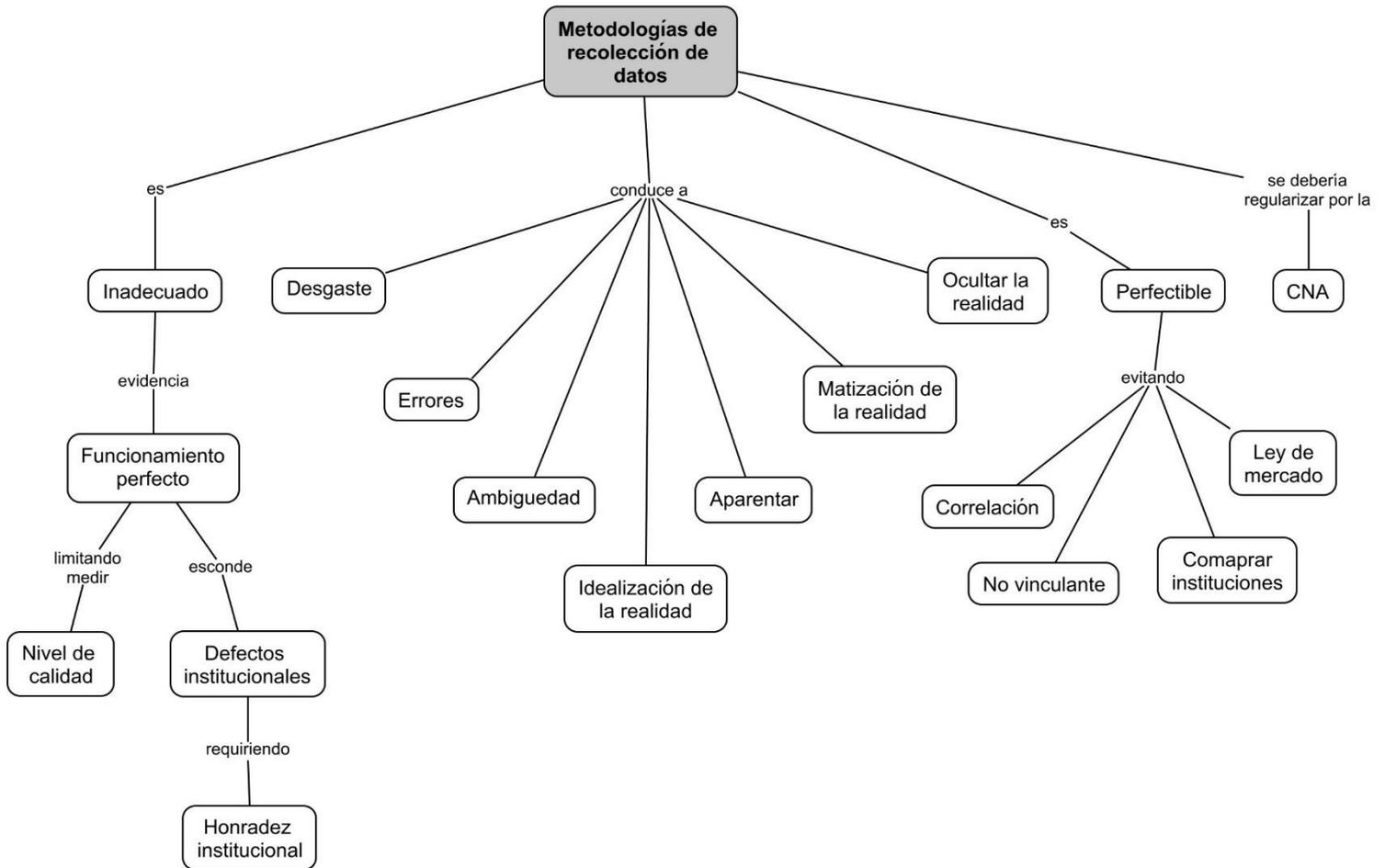
Aunque en la tabla 32 se observa que las instituciones categorizadas en un alto nivel de acreditación tienen metodologías claras y específicas, un porcentaje alto (25 %) no es mencionado en los informes. Esto sugiere que este indicador no es considerado en todos los casos como un factor a mencionar por los redactores finales de los informes de acreditación emitidos por la CNA. El alto nivel de no mención hace referencia a que no es un criterio con alto grado de preocupación como un determinante de la calidad para la institución.

En este caso, al tratarse de un tema no relacionado con la docencia, no se incluyó ninguna pregunta en el cuestionario docente que permita entregar información respecto a cómo se consideran las metodologías de obtención de la información.

Por su parte, los directivos proporcionaron información escueta sobre los procesos con los que ellos recopilan la información. Sin embargo, realizaron menciones directas sobre cómo el proceso de acreditación recopila información sobre su accionar. Se establecieron relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente 18 códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual que expresa las relaciones presentes.

## MAPA CONCEPTUAL 2

Relaciones según los directivos entre códigos sobre metodologías de recolección de datos



El primer resultado de este análisis indica que no es un tema relevante para los directivos, pese a que sí se considera dentro de los criterios con los que son evaluados.

En general, los directivos han expresado la necesidad de contar con acompañamiento por parte de institución gubernamental (CNA o similar), para recolectar los datos que se evidenciarán posteriormente, aduciendo que ellos hacen lo mejor posible, pero no tienen certezas de que esto esté siendo evaluado correctamente. Esto es justificado y evidenciado, además, cuando se presentan datos diferentes dentro de lo que ellos declaran y lo que la CNA manifiesta en sus propios informes. Uno de los directivos de una institución baja, inicial y micro manifiesta:

es que, en el caso nuestro, nunca difiere los números oficiales con los nuestros, es más, los oficiales nos benefician, siempre nos sube un puntito, nosotros somos más críticos, y más ácidos que lo oficial en ese sentido, pero yo creo que está claro: alumnos matriculados, es alumno que pasó al sistema que tiene cada

institución, si estudió 1 mes, fue un estudiante y si se fue, es deserción, eso yo creo que está bien claro. (E04)

Este directivo ha expresado que su institución refleja la realidad del centro, pero se entiende que la forma de recolección de datos no es clara para la CNA y puede ser modificable. Se refiere a la existencia de datos que no coinciden con los datos oficiales, atribuido a la falta de fórmulas estandarizadas, dando espacio para las interpretaciones.

Lo que más resalta en las entrevistas es que las instituciones no presentan la realidad de su centro. Aunque esto se relaciona de manera más estrecha con los datos y evidencias, también tiene una relación con la forma que se recolectan estos datos. Como no existen fórmulas estandarizadas para la recolección, una institución es capaz de modificar las formas de recolección, lo que evidencia datos reales, pero con matizaciones de la realidad. Manifestado:

En el fondo, mucho de los datos eran cosas en las que realmente uno dice: ¿dónde? En cambio, había otras instituciones que te decían lo justo y lo necesario, entonces obviamente, nosotros teníamos este problema y lo arreglamos haciendo esto (...).

N: ¿usted considera que las instituciones no exponen de manera fiel lo que hacen? yo creo que no, es que no lo hacen directamente, te digo yo he visto informes de esta institución que... (...) que yo te digo, era casi como leer una novela de ficción, y era el trabajo que quedaba. (E03)

Respecto a ello, vuelven a surgir comparaciones con el mundo universitario, argumentando que este último posee metodologías de recolección más eficaces, debido a factores como: trabajadores más preparados para ello y más recursos disponibles. Una de estas manifestaciones se produjo explicitando:

Fíjate que eso lo hacen mejor las universidades, las universidades hacen más investigación en esos casos, yo en la (nombre de universidad) he visto mucha más pertinencia en ese sentido, en la investigación, en ese sentido y bajar los datos de información del entorno, para crear y formar ciertas políticas institucionales. (E02)

En síntesis, los datos aportados por los dos instrumentos de recolección de información nos aportan las siguientes conclusiones:

1. Este indicador tiene un alto grado de impacto en el resultado de los años de acreditación pues cambia la presencia de una metodología de recolección de datos solo considerando esta forma de categorización. No se relaciona con el tamaño institucional o con la experiencia previa de las instituciones en el proceso, posibilitando a las instituciones más pequeñas y con menos experiencias a desarrollar de mejor manera la eficacia con la que recolectan la información.

2. Los directivos institucionales hacen referencia a que muchos centros educativos matizan la realidad gracias a la falta de claridad por parte de la CNA sobre cómo se debe recolectar un dato específico.

### 6.2.3 Misión institucional

Este tercer apartado se relaciona con todas las metacategorías utilizadas. La **adecuación** (50%) de manera mayoritaria, la **pertinencia** (25%) y la **aplicación** (25%) del sistema de acreditación.

La misión institucional representa la declaración fundamental que define el propósito, valores y objetivos de la institución. Este enunciado se encarga de comunicar de manera clara y concisa la razón de ser de la institución, así como su visión a largo plazo y los principios que guían su actuación. La misión institucional sirve como un marco de referencia para orientar las acciones y decisiones de todos los miembros de la comunidad, alineando sus esfuerzos hacia la consecución de los objetivos y el cumplimiento de su propósito central. Además, contribuye a establecer una identidad distintiva y a transmitir una imagen coherente ante la comunidad y otras partes interesadas.

Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 35**

*Resultados en porcentaje sobre la misión institucional según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	87.5	65	45.8
<b>Parcialmente</b>	0	0	0
<b>No</b>	0	15	37.5
<b>No se menciona</b>	12.5	20	16.7

**TABLA 36**

*Resultados en porcentaje sobre la misión institucional según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	75	62.5	60.7	25
<b>Parcialmente</b>	0	0	0	0
<b>No</b>	25	25	17.9	50
<b>No se menciona</b>	0	12.5	21.4	25

**TABLA 37**

*Resultados en porcentaje sobre la misión institucional según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	75	75	62.5	25
<b>Parcialmente</b>	0	0	0	0
<b>No</b>	12.5	6.2	25	50
<b>No se menciona</b>	12.5	18.8	12.5	25

Como se puede observar en las tablas anteriores, la presencia de una misión institucional coherente, alineada con los planes y programas del CFT, entre otros elementos tiene una relación directa con los años de acreditación obtenidos a nivel institucional. Además, este mismo elemento se mantiene en la categorización según la experiencia y tamaño institucionales.

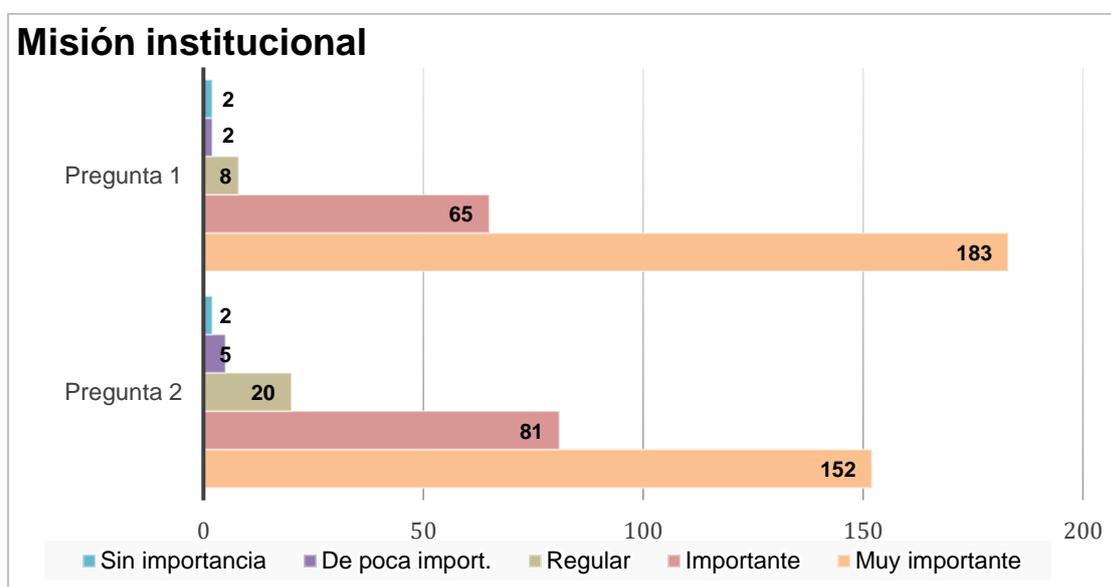
Según los datos obtenidos, se puede determinar que el tamaño y experiencia institucionales tienen una relación directa con la coherencia presentada en la misión institucional. Esta relación es estable, lo que significa que a medida que la institución es más grande, hay un mayor grado de cumplimiento. Al mismo tiempo, se observa que mientras más pequeña sea la institución, menos se menciona este aspecto en los informes de acreditación. Esto sugiere la posibilidad de que a las instituciones de menor tamaño se les retroalimenta y eventualmente, se les mide, de una manera diferente, aunque esto no está declarado. La confirmación de esta hipótesis solo se obtendrá con la repetición del mismo patrón en las diferentes secciones del análisis.

Los docentes participantes en la muestra respondieron a dos preguntas relacionadas con el subapartado de misión institucional:

1. Importancia de misión y propósito institucional
2. Importancia del plan estratégico alineado con la misión y visión institucional

Los resultados encontrados se presentan en el siguiente gráfico.

**GRÁFICO 5**  
*Respuestas docentes sobre la misión institucional*



En general, los docentes consideran que esta categoría tiende a tener una importancia alta, lo que se relaciona de manera estrecha con los resultados encontrados en el análisis de informes de acreditación.

Al desglosar los datos por preguntas, se observa una dispersión media-baja, lo que demuestra que el agrupamiento general de las variables se ha llevado a cabo de la manera adecuada. La agrupación de respuestas relevantes, es decir, con reactivo positivo, incluye la categoría de respuesta “muy importante” e “importante” representa un 92,6 %. Esto indica que para los docentes el aspecto que abarca la presencia de una misión institucional y la capacidad de que esta permee en las políticas implementadas es altamente significativo.

A continuación, se presentan las métricas más relevantes en relación con las respuestas docentes:

**TABLA 38**  
*Métricas de las respuestas docentes sobre la misión institucional*

Métrica	Pregunta 1	Pregunta 2
Desviación estándar	0.78	0.69
Moda	Muy importante	Muy importante

Por otra parte, los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado 5

códigos diferentes. A continuación, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

### MAPA CONCEPTUAL 3

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre la misión institucional*



El primer resultado obtenido a nivel general de lo expresado por los directivos es que la misión institucional, a pesar de su importancia en la formulación de políticas internas, a menudo se convierte en un símbolo vacío. Esto se debe a las dificultades para comunicarla efectivamente a los docentes y estudiantes. Uno de los directivos de una institución media manifiesta:

Esto es lo mismo que pasa con la evaluación de la Misión institucional. Todos sabemos que es algo importante, porque finalmente es lo que debería guiar todas las políticas internas, pero lograr que los estudiantes o docentes la integren en sus quehaceres diarios, es muy complejo porque no le ven la importancia real y finalmente esto de una u otra manera permite analizar la calidad de una institución y si lo que dice que tiene como misión realmente se evidencia en el proceso de formación que es el foco. (E01)

A su vez el mismo directivo manifiesta que el éxito de esta permeabilidad se basa casi exclusivamente en la experiencia de los directivos institucionales. En general, no existe un acompañamiento a las instituciones sobre un proceso de mejora continua, manifestado elementos como:

yo llevo 40 años trabajando en la Educación Superior, he sido vicerrector académico muchos años en una institución internacional, he sido rector de varias instituciones (...), con toda esa experiencia, llegué a hacerme cargo de un CFT muy pequeño con una acreditación mínima (...). Si yo no tuviese esa experiencia, el CFT, creo que no estaría acreditado, creo que ni siquiera seguiría

sobreviviendo. Ahora, lo personalizo porque es la experiencia que yo tengo (E01).

Otro de los conceptos emanados respecto a la misión institucional es la periodicidad con la que se evalúa a nivel institucional, es decir, de manera interna. Se cuestiona si es capaz de integrar las modificaciones necesarias. Se ha mencionado la falta de dinamización de la misión frente a las necesidades de los estudiantes, así como la preocupación sobre cómo el organismo encargado de la evaluación puede asegurar que se integren las nuevas necesidades y que esta dinamización pueda permear a las políticas internas y lograr un conjunto alineado. Específicamente, se ha manifestado:

En la misión institucional ocurre lo mismo: ¿Cada cuánto tiempo se actualizan? No se sabe, no lo dicen y esto termina siendo solo palabras que no contienen absolutamente nada los elementos emergentes o los cambios educativos porque al final al sistema no le interesa una misión adecuada, actualizada y coherente, aunque lo miden, es solo básicamente. (E03).

Finalmente, en las menciones directivas, reaparece la temática vinculante entre el tamaño institucional y la capacidad de disponer de los recursos necesarios para la implementación y verificación de la misión institucional, manifestado:

Es como que a mí me piden tener una misión que esté ajustada a la realidad de un CFT, del nuestro, pero en realidad los recursos humanos se encuentran más preparados para asumir una gestión más universitaria que técnica, así que no sé qué tan técnica puede ser. (E05).

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información nos aportan las siguientes conclusiones:

1. La misión institucional es una variable transversal con importancia en la adecuación, aplicación y pertinencia. Se observa su presencia en todas las metacategorías detectadas, lo que indica su relevancia general.
2. Las instituciones de mayor tamaño, por ende, con mayores recursos y con más experiencia muestran una alineación más estable en la misión institucional y las políticas o programas. Esto sugiere que los recursos y el nivel madurativo incrementa las posibilidades de coherencia.
3. Los docentes perciben la misión institucional como muy importante. Sin embargo, la cantidad de retroalimentaciones entregadas por el organismo revisor de la acreditación (CNA) es menor en comparación a otras variables, llegando a una alta tasa de omisión con un 25 %. Lo que se percibe como una falta de adecuación a las necesidades mencionadas por los docentes.
4. Los directivos no tienen presente un bagaje amplio sobre la misión institucional del organismo acreditador, ni de la relevancia de esto en todo el sistema

organizativo de sus propias instituciones, por ende, se estima que lo consideran un factor de menor importancia en su quehacer diario.

#### 6.2.4 Personal docente

Este cuarto apartado se relaciona con dos metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (83 %), por lo que el foco es saber si los docentes son adecuados al sistema propio de la ESTP y con la **aplicación** (17 %), es decir, cómo la institución ejecuta y aplica las normativas del sistema de acreditación.

En el proceso de acreditación, se evalúa al docente en relación con elementos cuantitativos de su formación y pertenencia a la institución. Sin embargo, no se evalúa los procesos metodológicos de cada uno, ya que el enfoque de la acreditación se centra en la institución, esto se erige como un pilar fundamental. Se entenderá como docente cualquier persona en ejercicio de la docencia en aula, con cualquier modalidad contractual (plazo fijo, indefinido o autónomo) y con cualquier cantidad de horas destinadas para ello. Al analizar a los docentes, se busca no solo asegurar el cumplimiento de los requisitos normativos, sino también fomentar la mejora continua de su práctica pedagógica y de la responsabilidad institucional asociada a ello, promoviendo así la excelencia académica y contribuyendo al éxito formativo de los estudiantes.

En el análisis documental, se categorizaron seis de las variables detectadas en los informes. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 39**

*Resultados en porcentaje respecto al personal docente según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	66.6	43.3	44.5
<b>Parcialmente</b>	0	20	11.1
<b>No</b>	8.4	10	8.3
<b>No se menciona</b>	25	26.7	36.1

**TABLA 40**

*Resultados en porcentaje respecto al personal docente según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Experta (%)</b> 6 – 7 procesos	<b>Avanzada (%)</b> 4 – 5 procesos	<b>Básica (%)</b> 2 – 3 procesos	<b>Inicial (%)</b> 1 proceso
<b>Si</b>	50	45.8	52.4	16.7
<b>Parcialmente</b>	0	16.7	9.5	33.3
<b>No</b>	16.6	0	9.5	33.3
<b>No se menciona</b>	33.4	37.5	28.6	16.7

**TABLA 41**

*Resultados en porcentaje respecto al personal docente según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	66.7	41.7	45.8	44.4
<b>Parcialmente</b>	0	20.8	12.5	11.1
<b>No</b>	8.3	12.5	0	16.7
<b>No se menciona</b>	25	25	41.7	27.8

Como se puede observar en las tablas anteriores, este apartado es el primero del análisis que muestra una diferencia y falta de patrón según cómo se categoricen las instituciones.

En primer lugar, si se observa el resultado según los años de acreditación obtenidos, existe una inconsecuencia cuando esta variable no se menciona en los informes de acreditación. Es decir, cuánto más altos sean los años de acreditación, menos se retroalimenta respecto a los docentes. Esto sugiere que este tema es uno de los menos analizados. Esto indica la necesidad de mayor claridad en la comunicación de los criterios o que algunas instituciones no se centran en este aspecto en su informe de autoevaluación, por lo que la institución reguladora tampoco puede emitir las retroalimentaciones necesarias. Pese a lo anterior, el porcentaje de cumplimiento de este aspecto sí tiene una relación directa con el resultado de los años de acreditación, lo que sugiere que el resultado de años de acreditación sí varía según los docentes que trabajan en la misma institución.

Otro de los aspectos a cuestionar es que las instituciones con una baja cantidad de años de acreditación tienden a tener un mayor porcentaje de esta variable cumplida parcialmente. Esto podría deberse a la complejidad de ciertos criterios o a limitaciones específicas en esas instituciones, principalmente relacionadas con los recursos

económicos y los por costos asociados a la contratación de un personal más estable en la plantilla.

En segundo lugar, si se observa el resultado según la experiencia en el proceso de acreditación, se revelan diferencias significativas entre aquellas instituciones con más experiencia y aquellas con menos experiencia en términos del grado de cumplimiento de la variable. Esto sugiere que esta variable requiere un mayor tiempo y proceso de maduración institucional para lograr un cumplimiento adecuado. Además, se observa que las instituciones categorizadas como inicial tienen una fuerte necesidad de apoyo, ya que el porcentaje de cumplimiento es bajo en este grupo.

En tercer lugar, si se observa el resultado según el tamaño institucional, nuevamente las instituciones más grandes tienden a mostrar un mayor cumplimiento. Esto sugiere que existe una relación directa entre la variable de personal docente y la cantidad de recursos institucionales (económicos, humanos y estructurales), ya que las instituciones más grandes suelen contar con mayores recursos.

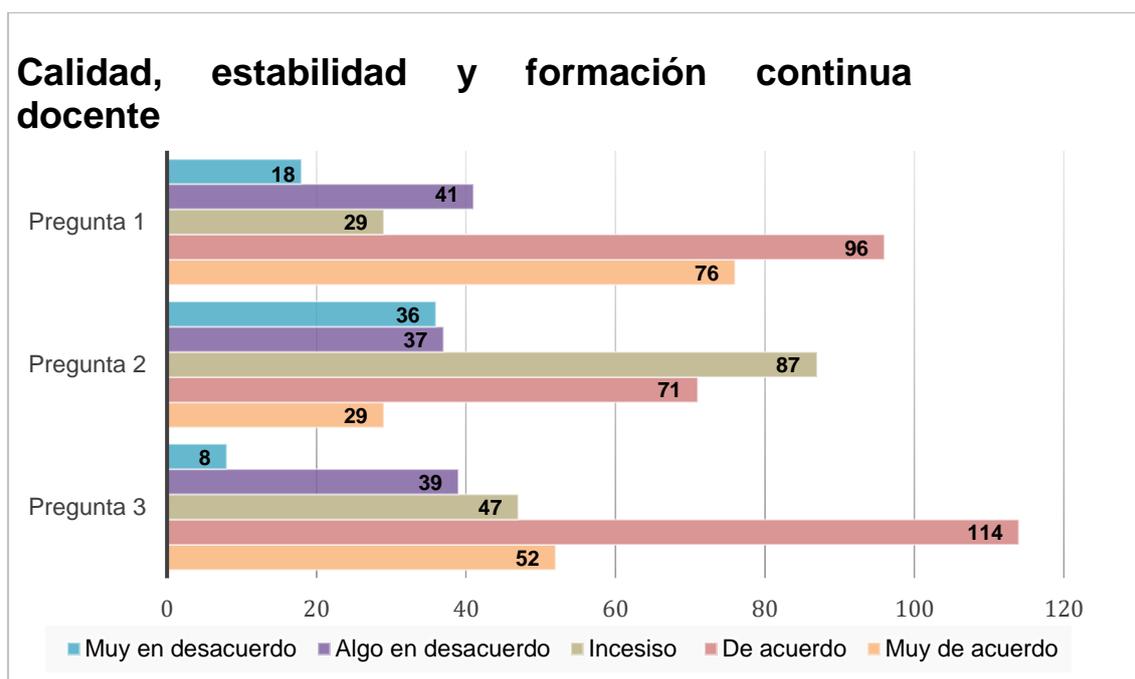
Los docentes participantes en la muestra respondieron a cinco preguntas que se hicieron en relación con el subapartado, vinculadas con:

1. Relación entre el resultado de acreditación y calidad en la docencia
2. Relación entre el resultado de acreditación y la estabilidad laboral
3. Relación entre el resultado de acreditación y la formación docente continua
4. Importancia de dotación y calificación docente para el sistema de acreditación
5. Influencia del tipo de contrato laboral docente en el resultado de acreditación

Las preguntas planteadas se agruparon de manera distinta a las presentadas anteriormente. Las tres primeras están relacionadas con el grado de intensidad del acuerdo de los docentes frente a las temáticas planteadas. Mientras que las siguientes son percepciones de docentes. Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

## GRÁFICO 6

Respuestas docentes sobre la calidad, estabilidad y formación docente



En general, los docentes consideran que esta categoría tiene una importancia alta, como se refleja en todas las preguntas. Sin embargo, por primera vez, existe una opinión más diversificada. Por ejemplo, en cuanto a la relación entre la acreditación y la estabilidad laboral la mayoría de los docentes se muestran neutrales o negativos. Esto sugiere que cuando se trata de aspectos que lo involucran directamente, tienden a percibir una menor importancia del docente en los procesos de acreditación. La dispersión encontrada en estas tres preguntas es alta, lo que implica que existe una variedad de opiniones.

A continuación, se presentan las métricas más relevantes en relación con las respuestas docentes:

**TABLA 42**

*Métricas de las respuestas docentes de calidad, estabilidad y formación continua*

Métrica	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
Desviación estándar	1.23	1.19	1.05
Moda	De acuerdo	Indeciso	De acuerdo

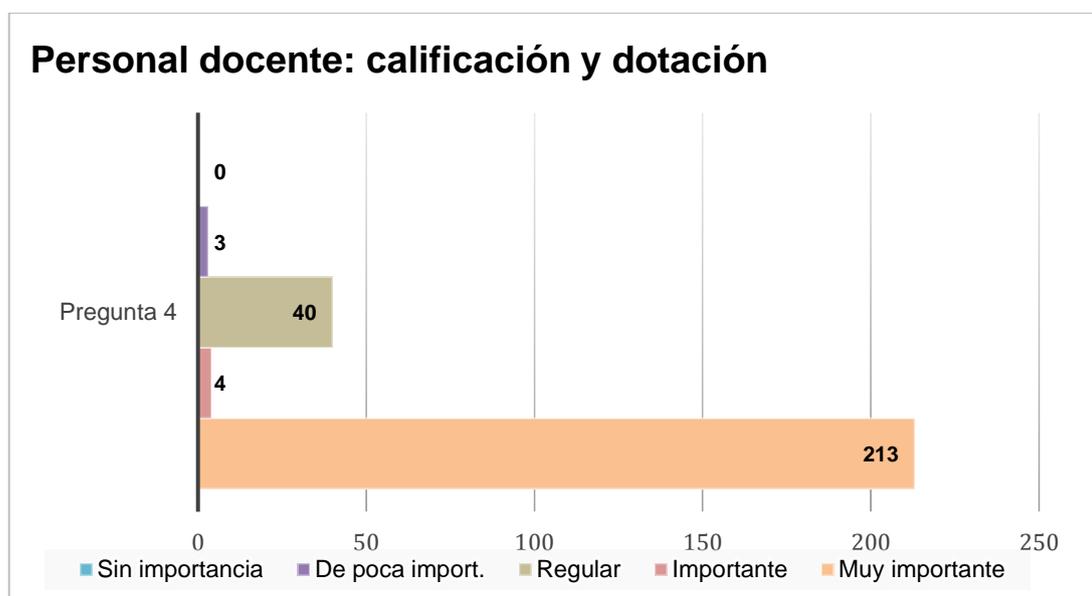
Se observa una alta tasa de dispersión en todas las preguntas, lo que llevó a realizar análisis de las respuestas según diferentes características de los participantes, como género, años de experiencia docente, jornada laboral, nivel de estudios, área de estudio y categorizaciones institucionales (años de acreditación, experiencia y tamaño). En todos los subgrupos analizados, la dispersión de respuestas fue similar,

independientemente de las características consideradas.

A continuación, se presentan las respuestas docentes referentes al nivel de importancia entre la dotación docente y la calificación.

### GRÁFICO 7

*Respuestas docentes sobre la importancia de la dotación y calificación docente*



Cuando se les pregunta a los profesores sobre la dotación y calificación docente, muestran una uniformidad en sus respuestas, destacando la alta importancia de contar con la cantidad adecuada de docentes bien preparados para el área de enseñanza. A continuación, se presentan las métricas medias asociadas.

A continuación, se presentan las medias métricas asociadas:

### TABLA 43

*Métricas de las respuestas docentes de calificación y dotación docente*

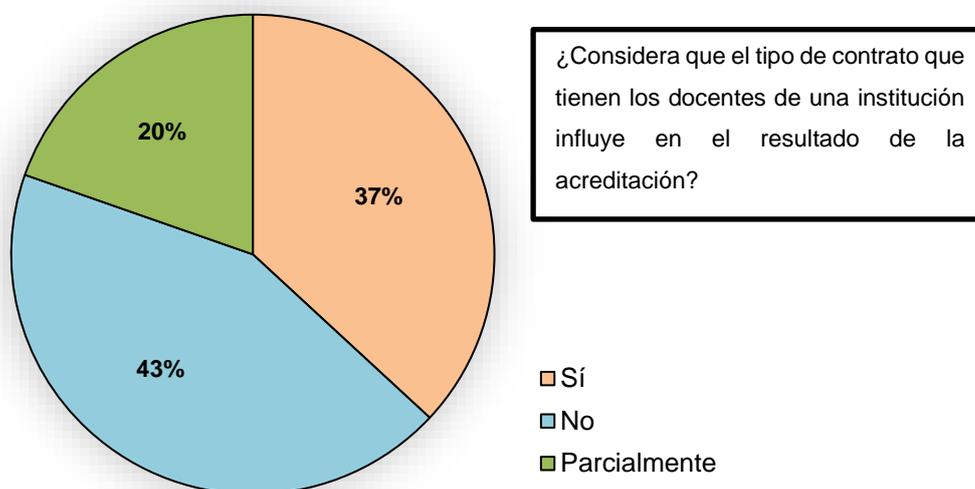
Métrica	Pregunta 4
Desviación estándar	0.52
Moda	Muy de acuerdo

Finalmente, se presenta la respuesta docente respecto a la relación contractual y la acreditación de una institución.

## GRÁFICO 8

*Respuestas docentes sobre la influencia contractual en la acreditación*

### Influencia contractual docente en la acreditación

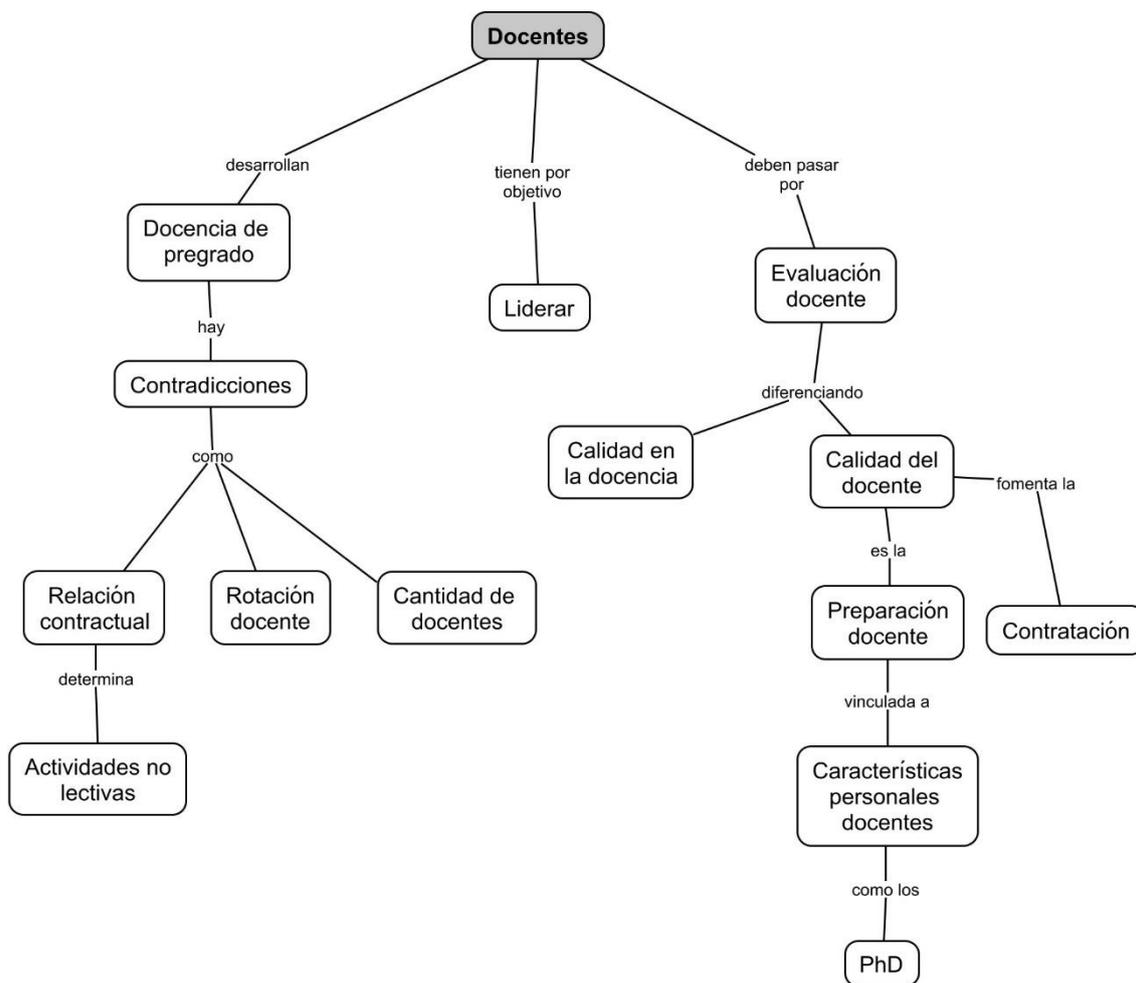


Quando al docente se le pregunta respecto a la importancia de su relación contractual para el sistema de acreditación, se está indagando indirectamente si perciben que la estabilidad laboral y la dedicación son valoradas por el sistema. Los contratos a honorarios, al poder ser cesados en cualquier momento, generan preocupación, ya que esto podría afectar tanto a los estudiantes, que podrían perder al docente a mitad del curso, como a la propia preparación del docente, al no tener garantías de continuidad laboral o de formación. El hecho de que el 63% de los docentes tenga una opinión negativa o neutral refleja una dualidad en la valoración de la relación entre la institución y el docente. Mientras tanto, la importancia de los compromisos adquiridos por la institución hacia sus docentes se percibe como media, en contraste con otros resultados obtenidos.

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los códigos detectados en las entrevistas, específicamente relacionando 16 códigos. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes.

#### MAPA CONCEPTUAL 4

Relaciones según los directivos entre códigos sobre el personal docente



El primer hallazgo en cuanto a la relación entre los docentes y el sistema de acreditación señala que este último está más orientado hacia la evaluación de la gestión institucional que hacia la calidad de la enseñanza. Esta percepción se fundamenta en dos razones principales: primero, se observa que la acreditación no afecta significativamente la calidad de la enseñanza, ya que las clases suelen mantenerse iguales antes y después del proceso de acreditación. En otras palabras, los directivos tienden a creer que el sistema de acreditación no influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, un directivo de una institución clasificada como de nivel medio en términos de años de acreditación y de tamaño pequeño en cuanto a la cantidad de estudiantes, manifiesta:

si yo voy a la sala de clases, es la misma clase que hacíamos sin la acreditación (...) dentro de la sala de clases, como yo digo, en las cajas negras de la asignatura de los módulos nunca se han hecho. Entonces la metodología que uno utiliza para que joven aprenda o para que se forme no es evaluado en ninguna parte, solamente es el contexto, el que tenga espacio, que tenga comedor, que tenga los docentes que corresponde, pero instituciones grandes que tienen los recursos y

que tiene los espacios, yo creo que la docencia que hacemos nosotros está igual o mejor que ellos. (E02).

Este fenómeno se observa de manera consistente, como lo indica un directivo de una institución clasificada como de nivel medio en términos de años de acreditación y de tamaño grande en cuanto a la cantidad de estudiantes, quien expresa:

Aquí, en el plano de organización y en el plano de docencia, siguen exactamente igual, porque si tú mides, están todos los docentes, para todos los cursos, pero en el plano de gestión no se ha hecho una gestión. (E03)

Los directivos de una institución categorizada como baja según los años de acreditación y pequeña según la cantidad de estudiantes tienden a considerar que esta situación se presenta porque realmente no existe una evaluación por parte del organismo regulador de la clase en sí misma, manifestando:

La clase, propiamente tal, la calidad docente, está media porque uno presenta en el informe de autoevaluación, digo: cuántos docentes tengo, cuántos tienen título, tantos no tienen, tengo encuestas de evaluación docente que dicen que mis docentes están evaluados con un 6 y tanto, pero ellos no corroboran si efectivamente lo que yo estoy diciendo es eso. En cambio, con todo lo demás, sí hay evidencias claras o en lo administrativo, creo, tienen más, se meten un poco más. (E04).

El problema de la calidad del docente y cómo se evalúa, no está resuelto. Sin embargo, los directivos creen que uno de los centros del proceso de acreditación debe ser precisamente el docente, puesto permeará a los demás actores. Manifestando:

para mí lo más importante en una Institución de Educación Superior, desde el plano directivo, es el profesor, y no el alumno, no el estudiante, sino que el profesor. Si tenemos buenos profesores, voy a tener muy buenos alumnos también (E03).

Asimismo, los directivos tienden a considerar que la preparación de los docentes en sus instituciones es algo personal, pues no asegura la calidad de la clase, como argumento usado con anterioridad y porque no se promueve nacionalmente, pues requeriría recursos económicos con los cuales ellos no disponen, aunque sí es valorado al momento de contratación: “nosotros no somos universidad, no tenemos doctores, con suerte tenemos magister, pero no porque nosotros lo promovemos o porque lo financiamos a nuestros docentes, sino porque cada uno ha tenido la impronta de estudiar magíster” (E02). De esta manera, se hace patente, también, la necesidad de diferenciación con el mundo universitario.

En resumen, los directivos y docentes consideran que la estabilidad laboral no es una preocupación principal para las instituciones, a pesar de que es un indicador evaluado

por el sistema de acreditación. A nivel institucional, la alta rotación de docentes no parece ser motivo de gran preocupación, lo que contrasta con la importancia que se le otorga en el proceso de acreditación por parte de la institución reguladora. Esto sugiere una falta de alineación entre las prioridades institucionales y los criterios de evaluación externos.

Se sugiere que la problemática de la relación contractual docente surge de la percepción de la ES en Chile como un bien de consumo, lo que conlleva a que las instituciones adopten enfoques más orientados al mundo empresarial. Esta visión ha sido expresada de la siguiente manera:

Entonces, el equipo docente depende de, lo que me pasó a mí, de la buena voluntad. Entonces, yo tenía un equipo docente extraordinario, el mejor de la sede porque todos tenían buena voluntad. ¿Me entiendes? Entonces ¿qué es lo que pasa? Si la institución se ve como una empresa, obviamente ellos fijan honorarios, porque les conviene mucho más, porque en el fondo si yo lo veo como una empresa, me estoy ahorrando dos meses de pago. Entonces, yo creo que lo primero que se debiese reformarse, es que obviamente se ponga énfasis en cuál va a ser el modo contractual y que uno de los indicadores fuertes sea que el docente sea de planta y con una cantidad de horas establecidas, entonces si por algún motivo le baja la cantidad de horas a un docente se puede dedicar a la investigación, o se puede dedicar a la confección o se puede dedicar a no sé, el diseño instruccional. Hay una cantidad enorme de cosas que el docente puede hacer más que el aula y que no se le aprovecha. (E03).

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. La pertinencia es crucial al analizar la relación entre la acreditación y los docentes. Esto es porque no se puede realizar un ideario de cómo son los docentes más adecuados para este tipo de educación y requieren de una caracterización única y diferente de los docentes en comparación con los universitarios, considerando aspectos como la experiencia y la formación.
2. En general, las relaciones con los docentes y su impacto en el sistema de acreditación es algo poco desarrollado. Existe una percepción generalizada tanto por los docentes como por los directivos sobre que el sistema de acreditación prioriza aspectos verificables, pero no brinda un acompañamiento que mejore la docencia.
3. Las relaciones contractuales estables no son promovidas a nivel institucional o nacional por medio del sistema de acreditación, provocando una alta rotación docente y menor tiempo no lectivo.
4. La formación docente es relevante, pero el sistema de acreditación no garantiza que los docentes puedan recibir formación en sus lugares de trabajo y tiende a

vincularlo a la decisión personal del docente, lo que resulta en una disparidad en la formación dentro de una misma institución y una dependencia mayor de la experiencia laboral docente.

### 6.2.5 Programas académicos

Este quinto apartado se relaciona con todas las metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (50 %), **adecuación** en segundo lugar (33.3 %) y con la **aplicación** (16.6 %) del sistema de acreditación.

Los programas académicos son evaluados durante un proceso de acreditación institucional para garantizar su calidad y coherencia con los estándares establecidos. Esta evaluación se realiza para asegurar que los programas cumplen con los objetivos educativos, ofrecen un plan de estudios relevante y actualizado, cuentan con recursos adecuados, y promueven el aprendizaje efectivo y la formación integral de los estudiantes. Evaluar los programas académicos también permite identificar áreas de mejora y asegurar que la institución cumpla con sus compromisos hacia la comunidad educativa y la sociedad en general.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado seis de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 44**

*Resultados en porcentaje respecto a los programas académicos según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	91.7	53.3	27.8
<b>Parcialmente</b>	0	6.7	8.3
<b>No</b>	0	3.3	19.4
<b>No se menciona</b>	8.3	36.7	44.5

**TABLA 45**

*Resultados en porcentaje respecto a los programas académicos según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Experta (%)</b> 6 – 7 procesos	<b>Avanzada (%)</b> 4 – 5 procesos	<b>Básica (%)</b> 2 – 3 procesos	<b>Inicial (%)</b> 1 proceso
<b>Si</b>	66.7	37.5	54.8	16.6
<b>Parcialmente</b>	0	12.5	4.8	0
<b>No</b>	0	4.2	11.9	33.4
<b>No se menciona</b>	33.3	45.8	28.5	50

**TABLA 46**

*Resultados en porcentaje respecto a los programas académicos según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	75	62.5	37.5	22.2
<b>Parcialmente</b>	0	4.2	12.5	5.5
<b>No</b>	0	4.2	8.3	27.8
<b>No se menciona</b>	25	29.1	41.7	44.5

El análisis de las tablas anteriores revela patrones significativos en relación con el sistema de acreditación y las variables asociadas a los programas académicos. Un patrón destacado es la relación directamente proporcional entre la presencia de estas variables y los años de acreditación. Este hallazgo sugiere que la presencia de las variables está estrechamente vinculada al nivel de acreditación de la institución. Por ejemplo, la presencia programas académicos adecuados asegura en un 100% a las instituciones obtener un alto nivel de acreditación. Este patrón sugiere la importancia crucial de ciertas variables en el proceso de acreditación y subraya la necesidad de un análisis más detallado para comprender mejor esta relación y sus implicaciones en la calidad educativa.

También se revela una falta de relación entre la experiencia institucional y la presencia de variables relacionadas con los programas académicos. Esta falta de relación podría explicarse por la ausencia de una conexión entre el nivel de madurez institucional y la presencia de elementos que contribuyan a los programas académicos. Es decir, aunque se podría esperar que la experiencia en los procesos de acreditación esté directamente relacionada con la antigüedad institucional, el simple hecho de la existencia de una

institución durante cierto número de años no garantiza automáticamente que sus programas académicos sean adecuados o estén bien desarrollados. Este hallazgo destaca la importancia de evaluar de manera más integral y detallada la relación entre la experiencia institucional y la calidad de los programas académicos en el contexto del proceso de acreditación.

El análisis también revela una relación directamente proporcional entre el tamaño institucional y la presencia de variables relacionadas con los programas académicos. Esta relación podría explicarse por el hecho de que instituciones de mayor tamaño suelen disponer de más recursos, lo que a su vez tiene un impacto directo en la capacidad de cumplir con los estándares y requisitos establecidos para los programas académicos. Es decir, para garantizar un cumplimiento satisfactorio en este aspecto, es probable que se requieran mayores cantidades de recursos, tanto humanos como materiales, los cuales suelen estar disponibles en instituciones de mayor tamaño. Este hallazgo destaca la importancia de considerar el contexto institucional y los recursos disponibles al evaluar y mejorar los programas académicos en el marco del proceso de acreditación.

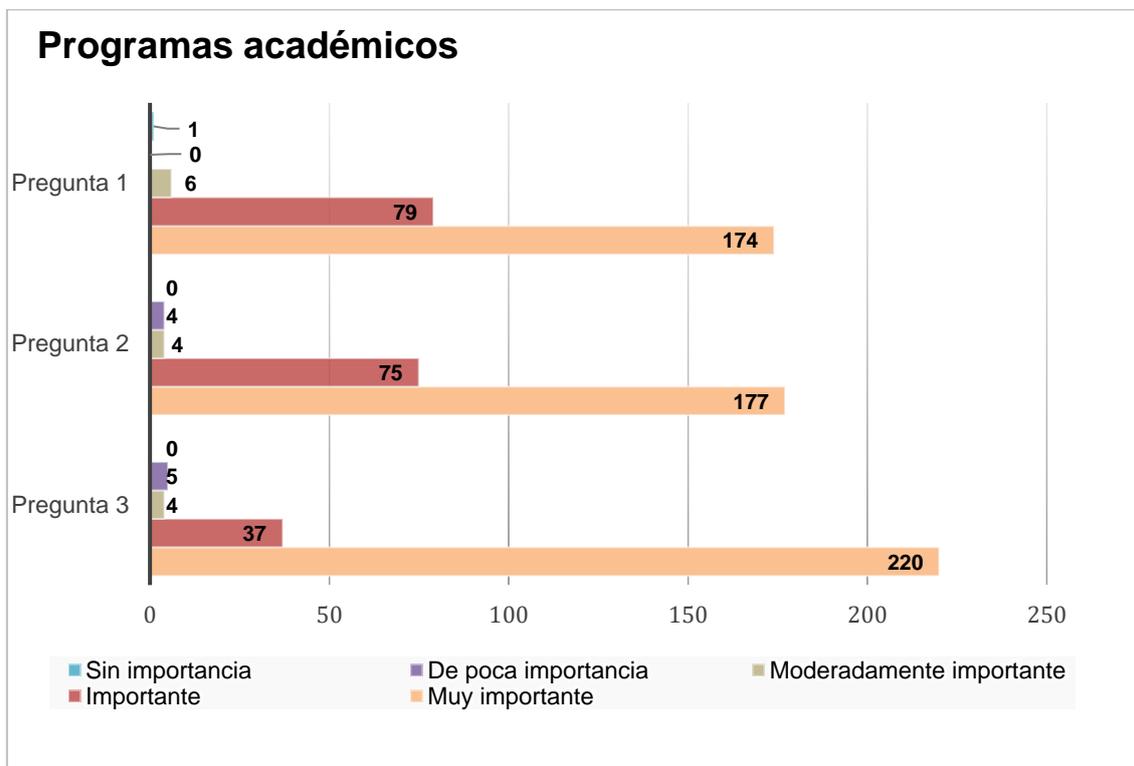
Los docentes participantes en la muestra respondieron a tres preguntas que se hicieron en relación con el subapartado de programas académicos:

1. Importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Importancia de Diseño y provisión de carreras
3. Importancia del respeto de las condiciones de enseñanza

Los resultados encontrados se presentan en el siguiente gráfico.

## GRÁFICO 9

Respuestas docentes sobre los programas académicos



Los docentes, en general, tienen un alto grado de acuerdo respecto a la importancia de las temáticas planteadas. Principalmente, la mayoría de los docentes consideran que el proceso central del sistema de acreditación es el proceso de enseñanza-aprendizaje, con una concentración de un 85% solo con el reactivo más importante (muy importante).

Este hallazgo indica una discrepancia significativa entre la percepción de los docentes sobre la importancia del respeto a las condiciones de enseñanza para con los estudiantes y la atención que recibe por parte de las instituciones evaluadas y la entidad encargada de la fiscalización. Aunque los docentes muestran una alta valoración de este aspecto, con un porcentaje cercano al 97% considerándolo como "muy importante" o "importante", no se observa una correspondencia en la atención que este criterio recibe durante el proceso de evaluación de la acreditación. Esta discrepancia sugiere una posible falta de alineación entre las percepciones y las prácticas institucionales, así como una brecha en la atención de aspectos relevantes para la calidad educativa. Es importante que las instituciones y los organismos evaluadores revisen y consideren estas discrepancias para asegurar una evaluación integral y precisa de la calidad educativa.

El hecho de que ninguna de las instituciones haya recibido retroalimentación sobre el

indicador relacionado con el respeto a las condiciones de enseñanza para con los estudiantes, a pesar de la alta importancia atribuida por los docentes, plantea varias reflexiones importantes. En primer lugar, sugiere que las instituciones podrían no estar priorizando adecuadamente este aspecto en sus informes de autoevaluación, lo que puede reflejar una falta de atención o conciencia sobre su importancia. Esta situación puede indicar una posible desconexión entre las percepciones de los docentes y las acciones o políticas institucionales destinadas a garantizar el respeto a las condiciones de enseñanza.

Por otro lado, la ausencia de retroalimentación por parte de la CNA señala una posible omisión en la evaluación de aspectos clave relacionados con la calidad educativa. Es fundamental que la institución fiscalizadora revise y considere todos los aspectos relevantes para la mejora continua de la calidad educativa.

En resumen, este hallazgo destaca la necesidad de una mayor atención a los aspectos académicos y pedagógicos en los procesos de acreditación, así como una mayor comunicación y colaboración entre las instituciones evaluadas y los organismos encargados de la fiscalización para garantizar una evaluación integral y equilibrada de la calidad educativa.

A continuación, se presentan las métricas con relación a las respuestas docentes. En ellos se presenta una desviación estándar baja, lo que implica que las respuestas se consideran centradas y no existe una gran variabilidad de las concepciones, independiente de otros factores externos.

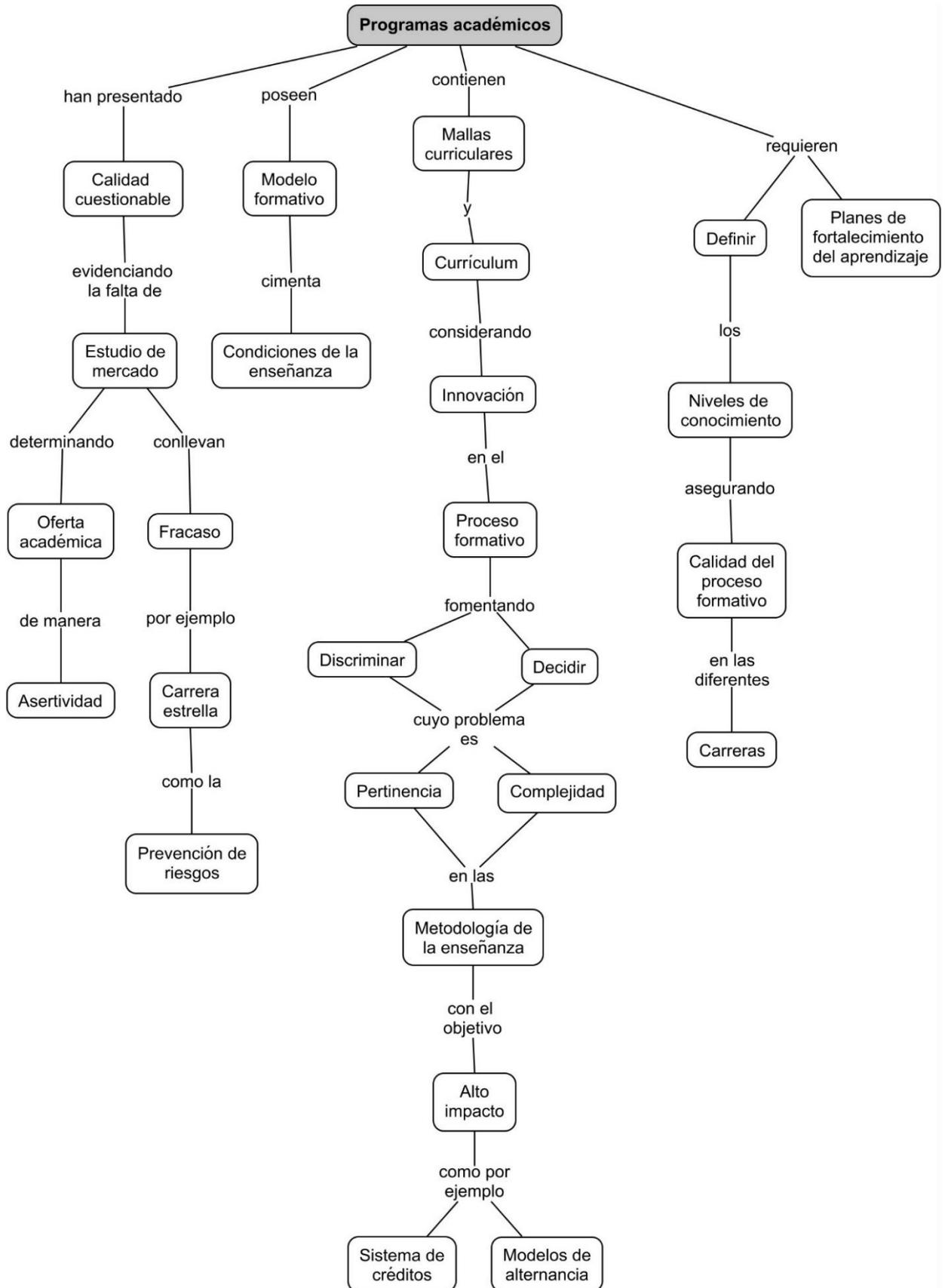
**TABLA 47**  
*Métricas de las respuestas docentes sobre los programas académicos*

<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.56	0.59	0.65
<b>Moda</b>	Muy importante	Muy importante	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente 26 códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

### MAPA CONCEPTUAL 5

Relaciones según los directivos entre códigos sobre programas académicos



Los resultados encontrados respecto a la relación entre los programas académicos y la acreditación institucional son limitados, ya que los directivos entrevistados no hacen referencia directa a cómo estos programas influyen en el proceso de acreditación. Aunque se observan algunas tendencias, como una falta de énfasis en esta relación, la falta de menciones explícitas sugiere una posible falta de conciencia sobre la importancia de los programas académicos en el proceso de acreditación.

Esta desconexión entre la alta dirección y los aspectos académicos de la institución puede tener implicaciones en la calidad y relevancia de los programas ofrecidos. A pesar de la falta de énfasis en esta relación, es crucial reconocer que los resultados de los programas académicos pueden influir significativamente en el proceso de acreditación y, en última instancia, en la calidad educativa de la institución.

La primera reflexión sugiere que los directivos perciben que el proceso de acreditación no examina detalladamente la enseñanza impartida en cada uno de los programas académicos, sino que se centra en evaluaciones de nivel general. Esta percepción se refleja en los comentarios de uno de los directivos, quien mencionó un programa en particular que carecía de una salida laboral estable y que finalmente fue cerrado en todo el país. Manifestando:

nosotros teníamos una carrera que era estrella que era prevención de riesgos, porque a nivel industrial estaba creciendo muy fuerte, el sector minero, con una demanda enorme de puestos de trabajo y la prevención de riesgos se hizo transversal a los hospitales, a los servicios públicos, a todo el mundo entonces la contratación del prevencionista de riesgos venia ¡pffff! qué ni te cuento. Nosotros llegamos a tener 500 alumnos en prevención de riesgos, esto en el año 2016, el 2017 bajamos a 300 el 2018 bajamos a 50, el 2019 0, ¿por qué? Porque tenemos una población que está informada, y sabe que si va a estudiar una carrera que no tiene empleo se va a quedar con un cartón que no le sirve (E01)

En contraste con esta percepción, surge la idea de que debería ser una entidad externa, como la CNA u organizaciones similares, la encargada de analizar individualmente cada programa para evaluar su viabilidad. Sin embargo, el mismo directivo señala que este enfoque podría no ser adecuado, como pasó anteriormente. Expresando:

las instituciones de Educación Superior, de acuerdo a lo establecido en la DGLS2 y LOCE, nacen y son autónomos en sus procesos. Nosotros tenemos que definir y decidir nuestra oferta educativa respecto a la pertinencia de los programas de estudios, creo que no estamos en Finlandia. Finlandia es un país que define, que tiene observatorios laborales, tiene proyecciones a 5, 10, 15, 20 años y establece cuáles son las carreras que se dictan, que se abren y que se cierran a nivel país. Nosotros tenemos, en este minuto, un sistema que nos da la autonomía suficiente como para tomar las decisiones en una comunidad que está cada vez más informada (E01)

La segunda observación está relacionada con el enfoque educativo dentro de los programas académicos, particularmente vinculado al uso de metodologías emergentes. Este aspecto también considera la influencia de la movilidad estudiantil (movilidad social ascendente) y la retroalimentación directa de los estudiantes en la experiencia educativa. Un directivo expresó al respecto:

si yo por ejemplo creo sistemas de vinculación con la empresa y aplico modelos de alternancia, planes de fortalecimiento del aprendizaje, formación dual, me va a permitir un trabajo de alto impacto para fortalecer las competencias y el aprendizaje de mis alumnos (E01).

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. Hay una discrepancia entre la percepción de los directivos y los resultados de la evaluación según el sistema de acreditación. Aunque las instituciones con altos estándares de cumplimiento en programas académicos tienden a tener niveles de acreditación elevados, los directivos no consideran que estos programas impacten significativamente en la acreditación.
2. La visión docente de los programas académicos dista con lo mencionado por los directivos, que consideran el proceso de acreditación más bien como un sistema de evaluación centrado en las gestiones administrativas en desmedro de los contenidos curriculares o las clases en sí mismas.
3. Los directivos reconocen que las condiciones y la calidad de la enseñanza en cada uno de los programas académicos contribuyen al objetivo de la acreditación, focalizado en evaluar la calidad general y garantizar que las instituciones cumplan con estándares mínimos.

### 6.2.6 Infraestructura

Este sexto apartado se relaciona con todas las metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (75 %), **adecuación** en segundo lugar (12.5 %) y con la **aplicación** (12.5 %) del sistema de acreditación.

La evaluación de la infraestructura en el proceso de acreditación institucional consiste en analizar las instalaciones físicas y los recursos materiales disponibles (laboratorios, talleres, aulas y espacios generales) en la institución educativa. Esta evaluación se realiza para garantizar que la infraestructura cumpla con los estándares necesarios para brindar un entorno adecuado y seguro para la enseñanza y el aprendizaje. Además, una infraestructura adecuada puede contribuir al bienestar estudiantil, promover la eficiencia

en las actividades académicas y facilitar el cumplimiento de los objetivos educativos y de investigación de la institución.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado ocho de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 48**

*Resultados en porcentaje respecto a la infraestructura según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	87.5	57.5	29.2
<b>Parcialmente</b>	0	12.5	22.9
<b>No</b>	6.3	7.5	22.9
<b>No se menciona</b>	6.2	22.5	25

**TABLA 49**

*Resultados en porcentaje respecto a la infraestructura según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	62.5	34.3	55.4	50
<b>Parcialmente</b>	12.5	28.1	10.7	0
<b>No</b>	0	18.8	14.3	12.5
<b>No se menciona</b>	25	18.8	19.6	37.5

**TABLA 50**

*Resultados en porcentaje respecto a la infraestructura según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	68.8	65.6	28.1	41.7
<b>Parcialmente</b>	6.2	12.5	25	12.5
<b>No</b>	6.2	6.2	18.8	25
<b>No se menciona</b>	18.8	15.7	28.1	20.8

Como se puede observar en las tablas anteriores, en relación con la infraestructura, se evidencia un patrón definido según el resultado de los años de acreditación. Las instituciones con una mejor infraestructura tienen más años de acreditación y un menor porcentaje de falta de retroalimentación en los informes entregados por la CNA. Esto

puede atribuirse a que las instituciones describen y detallan adecuadamente la infraestructura disponible según los criterios de elaboración de informes internos.

Al analizar la misma información en función del nivel de experiencia, se destaca que las instituciones avanzadas, presentan peores condiciones de infraestructura que las instituciones iniciales. Este fenómeno podría relacionarse con el hecho de que las instituciones más antiguas han ido evolucionando a lo largo de los años, pero sin realizar las actualizaciones necesarias para adaptarse a las necesidades actuales. Además, son estas instituciones las que tienen un mayor porcentaje de incumplimiento en este aspecto.

Finalmente, al considerar las instituciones según su tamaño, se observan variaciones significativas entre las diferentes categorías. Sin embargo, las instituciones más grandes y las más pequeñas muestran un mayor cumplimiento en términos de infraestructura. Esto puede atribuirse al acceso a mayores recursos que tienen las instituciones con más estudiantes, lo que les permite invertir más en infraestructura y contar con una plantilla administrativa más amplia para proporcionar información detallada en los informes de acreditación.

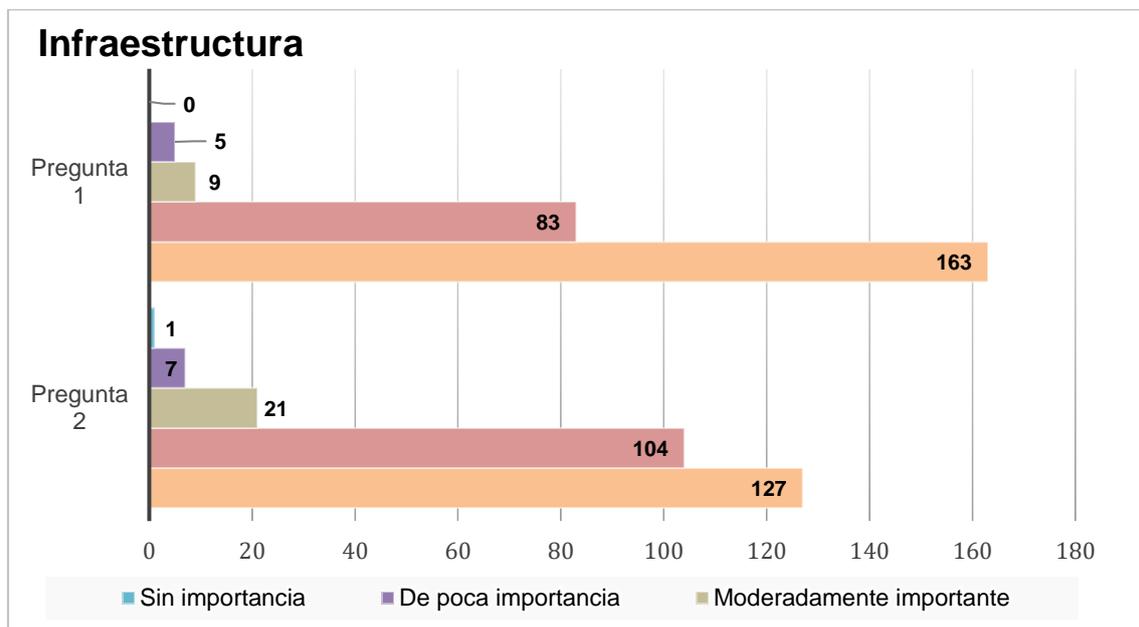
Los docentes participantes en la muestra respondieron a dos preguntas que se hicieron en relación con el subapartado de infraestructura:

1. Importancia de los recursos materiales (infraestructura)
2. Importancia de mecanismos que permiten evaluar la infraestructura

Los resultados encontrados se presentan en el siguiente gráfico.

## GRÁFICO 10

### Respuestas docentes sobre la infraestructura



Los docentes, en general, presentan un alto grado de acuerdo respecto a la importancia de una infraestructura adecuada y los mecanismos regulatorios, por lo que se puede deducir que para su quehacer docente esto es importante, aunado a la cantidad de docentes que responden como sin importancia, de poca importancia o moderadamente importante es significativamente menor.

A continuación, se presentan las métricas con relación a las respuestas docentes. En ambas preguntas, la desviación estándar es diferente, en la primera de las preguntas el conjunto de datos se encuentra más centrado en la media, mientras que, en la segunda de las preguntas, las respuestas presentaron una mayor divergencia en las respuestas.

**TABLA 51**

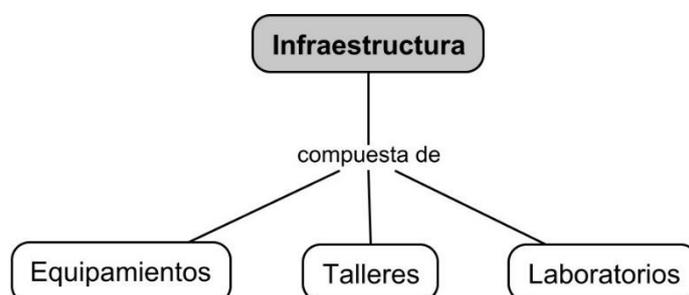
*Métricas de las respuestas docentes sobre la infraestructura*

Métrica	Pregunta 1	Pregunta 2
Desviación estándar	0.65	0.77
Moda	Muy importante	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente relacionado cuatro códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

## MAPA CONCEPTUAL 6

Relaciones según los directivos entre códigos sobre la infraestructura



Las menciones realizadas por los directivos respecto a los temas vinculados con la infraestructura tienden a ser escasas y se han centrado únicamente en cuatro códigos diferentes. Esto sugiere que no es una temática prioritaria para ellos en comparación con otros aspectos abordados anteriormente.

En general, las referencias realizadas solo se vinculan a qué elementos componen la infraestructura general y cómo esto permite lograr un buen proceso de aseguramiento de la calidad, haciendo hincapié a que estos elementos, pese a ser importantes, son meramente subsidiarios en la comprensión de la calidad educativa. Manifestando:

(...) para ello necesito tener una dotación de espacios físicos, de talleres, de laboratorios, de infraestructura, necesito tener: equipamientos, docentes, equipos administrativos, una gobernanza, una sustentabilidad económico-financiera que me permita cubrir todo esto y que me permita ofrecer en un sistema basado en el Aseguramiento de la Calidad una proyección de crecimiento futuro con altos estándares de calidad, siempre focalizado al aprendizaje de los alumnos, ese es el foco. (E01).

Otra de las afirmaciones lleva a considerar esto como un elemento subsidiario para la evaluación es la falta de estandarización, pues aducen a la ausencia de una norma nacional que identifique qué se considera como una infraestructura adecuada, menos cuando se mencionan estos elementos en los informes de acreditación. Manifestando:

en el informe de mi última acreditación (...) decía: el CFT ha tenido un crecimiento extraordinario en talleres y laboratorios, nosotros pasamos de 40 talleres a 121, pasamos de 240 computadores a 1000 computadores. Sin embargo, no están respondiendo al estándar nacional de equipamiento, eso dijo, entonces yo me he vuelto chino buscando cuál es el estándar nacional de equipamiento. No existe, es que no existe, yo lo puse así tal cual. El sistema de Acreditación en Chile no trabaja por estándares, eso es de base, así está definido y ellos dicen: no responde a los estándares nacionales. ¿Dónde están los estándares nacionales? que nadie los conoce. (E01)

Finalmente, los propios directivos indican que, en las reuniones abocadas al tema de la

infraestructura mantenidas con los pares evaluadores, estos no permiten realizar un desarrollo íntegro de las temáticas y utilizan estos espacios para dar prioridades a otros elementos de la evaluación. Manifestando, por ejemplo: “estábamos en una reunión de infraestructura y salía (el par evaluador decía) que teníamos problemas con la rotación docente” (E04).

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. Los docentes de una institución, sin importar otros factores como: tipo de contrato, cantidad de horas, experiencia en ESTP, e institución, consideran que la infraestructura es muy importante en el desarrollo de su quehacer docente y esta debiese contar con mecanismos regulatorios con el objetivo de hacerla más eficiente.
2. La infraestructura de una institución sí es un factor importante y decisivo para otorgar un nivel de acreditación alto, pues según los informes de acreditación solo existe una correspondencia de cumplimiento de una infraestructura adecuada en aquellas instituciones categorizadas en un nivel alto según los años de acreditación, mientras que según la experiencia o el tamaño institucional no existe correspondencia, incluso se da el caso, de que aquellas instituciones más pequeñas en cantidad de estudiantes tienen un mayor porcentaje de cumplimiento de este ítem.
3. Los directivos suelen expresar pocas opiniones o referencias específicas respecto a la infraestructura física, como salas o edificios, mostrando mayor interés en los equipamientos relacionados con las diferentes necesidades de los estudiantes. No obstante, señalan la falta de estandarización en el sistema para todas las instituciones. Este aspecto se alinea con las expectativas del sistema de acreditación, esperando que cada institución identifique sus propias necesidades de infraestructura y progrese de manera responsable en función de su realidad. Por lo tanto, se enfatizan las capacidades de evaluación interna.

### **6.2.7 Gestión institucional**

Este séptimo apartado se relaciona con todas las metacategorías. La **adecuación** de manera mayoritaria (59 %), **pertinencia** en segundo lugar (22.8 %), y con la **aplicación** (18.2 %) del sistema de acreditación.

La evaluación de la gestión institucional en un proceso de acreditación institucional implica analizar cómo se planifica, organiza, dirige y controla la institución en su

conjunto. Se evalúa para garantizar que la institución cuente con una dirección eficaz y una estructura organizativa que permita el cumplimiento de sus objetivos académicos, administrativos y de servicio a la comunidad. Además, una gestión institucional sólida es fundamental para asegurar la calidad y la mejora continua en todos los aspectos de la institución, así como para promover la transparencia, la rendición de cuentas y el buen gobierno.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado veintidós de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 52**

*Resultados en porcentaje respecto a la gestión institucional según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	68.2	53.6	37.1
<b>Parcialmente</b>	4.5	10	14.4
<b>No</b>	4.5	6.4	18.2
<b>No se menciona</b>	22.8	30	30.3

**TABLA 53**

*Resultados en porcentaje respecto a la gestión institucional según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	54.5	41	54.5	27.3
<b>Parcialmente</b>	9.1	13.6	9.8	13.6
<b>No</b>	4.5	15.9	11	4.5
<b>No se menciona</b>	31.9	29.5	24.7	54.6

**TABLA 54**

*Resultados en porcentaje respecto a la gestión institucional según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	56.8	60.2	44.3	31.8
<b>Parcialmente</b>	9.1	8	10.2	18.2
<b>No</b>	4.5	6.9	17	15.2
<b>No se menciona</b>	29.6	24.9	28.5	34.8

Como se puede observar en las tablas anteriores, se presenta un patrón. Al analizar los

datos considerando los años otorgados de acreditación, se observa a medida que aumenta la categorización institucional, también lo hace el porcentaje de cumplimiento de las variables, así como el cumplimiento parcial. Esto indica la importancia concedida por la acreditación a una adecuada gestión institucional, reafirmado también con la alta presencia de subvariables en los informes de acreditación.

Al analizar la información según el nivel de experiencia, se observa una tendencia poco clara, ya que las instituciones categorizadas como básicas muestran un porcentaje de cumplimiento similar al de las instituciones expertas. Esto sugiere que la experiencia en un proceso de acreditación, si bien puede proporcionar beneficios relacionados con el nivel de madurez de la institución, no garantiza la capacidad de exponer los datos relacionados con la gestión institucional de manera adecuada o de gestionarlos de manera eficaz.

Considerando el tamaño institucional, se observa una tendencia en relación con los aspectos no cumplidos. Esto se puede atribuir al hecho de que una mayor cantidad de estudiantes está directamente vinculada a una mayor disponibilidad de recursos económicos y humanos. Esta disponibilidad de recursos permite gestionar de manera más efectiva aspectos relacionados con esta variable. Se observa una repetición de este fenómeno, aunque no de manera consistente, en el porcentaje de cumplimiento de las instituciones más grandes (grande y mediana) en comparación con las más pequeñas (pequeña y micro).

Al analizar esta información independientemente de la categorización institucional, se observa que por primera vez el porcentaje de la variable "No se menciona" supera el 50%. Esto refleja la creciente necesidad de transparencia y claridad en los informes emitidos por la CNA, especialmente en aquellas instituciones con bajos niveles de acreditación, experiencia inicial o tamaño pequeño. Por lo tanto, este instrumento debe considerarse como una fuente de información promotor de la mejora continua a nivel institucional y los procesos de mejora gradual.

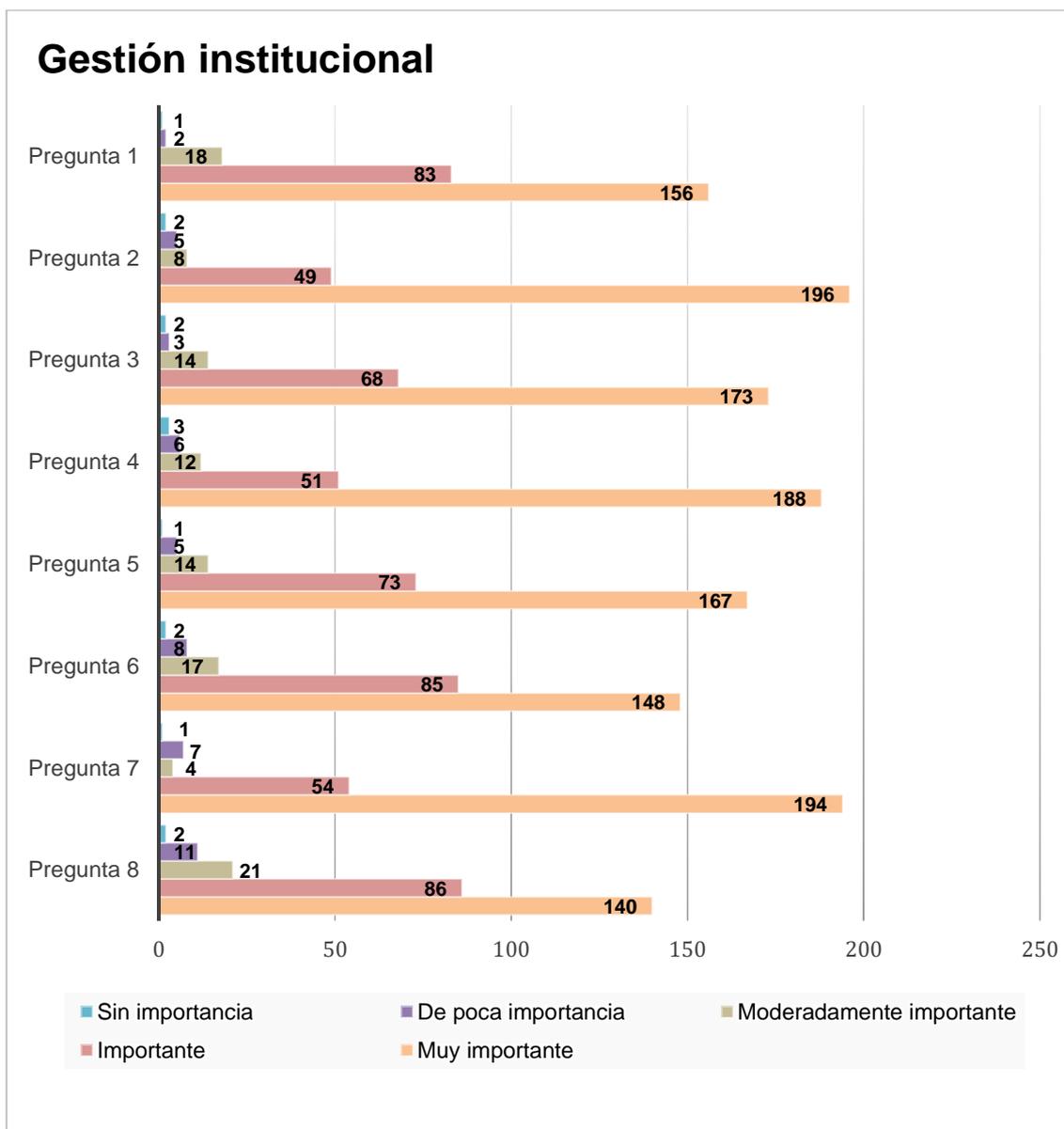
Los docentes participantes en la muestra respondieron a ocho preguntas en relación con el subapartado de gestión institucional:

1. Importancia de la estructura organizacional (jerarquía y roles de todos)
2. Importancia de los servicios de apoyo para el estudiante
3. Importancia de la capacidad de autorregulación institucional
4. Importancia de la gestión de personas (Recursos humanos)
5. Importancia del gobierno institucional

6. Importancia de las políticas de Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) para estudiantes
7. Importancia de la dedicación de los coordinadores o jefes de carrera
8. Importancia de evitar las interferencias externas en la toma de decisiones

Los resultados encontrados se presentan en el siguiente gráfico.

**GRÁFICO 11**  
*Respuestas docentes sobre la gestión institucional*



En general, los docentes muestran un nivel de importancia alto en todas las respuestas categorizadas en este apartado, superando el 50%. Esta concentración de respuestas sugiere que los docentes consideran relevantes todos los aspectos de la gestión institucional para el desarrollo de sus clases diarias.

Dentro de las respuestas, destacan dos en particular con una mayor presencia de la respuesta "muy importante". Estas están relacionadas con los servicios de apoyo para los estudiantes. Para profundizar, los servicios de apoyo comprenden todos aquellos elementos institucionales utilizados en aspectos extraacadémicos para generar un exitoso involucramiento estudiantil. Ejemplos de estos servicios incluyen la nivelación de contenidos, el apoyo extracurricular, las empresas de colocación laboral y la asistencia en las postulaciones a beneficios gubernamentales como becas o créditos.

Lo particular de esta situación es que este tema no tiene una relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de ser uno de los focos más importantes a nivel educativo según las respuestas anteriores. En lugar de ello, este aspecto se relaciona con el contexto particular de los estudiantes. Esto sugiere que los docentes tienen una percepción compleja respecto a qué se considera como una educación de calidad. Aunque inicialmente se tiende a pensar que la calidad educativa está estrictamente relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la concentración de respuestas evidencia lo contrario. La percepción docente aquí evidenciada sugiere que la calidad educativa debe ser medida teniendo en cuenta diversos factores.

Otra pregunta que muestra un alto índice de respuestas "muy importante" está relacionada con el tiempo de dedicación de los jefes de carrera o coordinadores. La importancia atribuida a este subtema refleja la necesidad de los docentes de trabajar en coordinación, especialmente dado que muchos de ellos trabajan por horas en este tipo de instituciones. De hecho, un 67% de la muestra seleccionada trabaja media jornada laboral o menos, lo que indica la importancia que los docentes atribuyen a la coordinación y análisis de sus actividades, no solo en términos de enseñanza en el aula, sino también en los procesos de gestión de personas. Este hallazgo concuerda con la respuesta respecto a la importancia de la gestión de las personas, siendo la tercera en la categoría con más respuestas "altas" en cuanto a importancia.

La tendencia se mantiene respecto a la percepción del nivel de importancia, ya que en todas las preguntas el nivel se sitúa en el área más alta, entendida como "muy importante" e "importante". Se observa escasamente presencia en el área neutral y prácticamente ninguna respuesta en los niveles de importancia bajos o nulos.

A continuación, se presentan las métricas relacionadas con las respuestas de los docentes. En todas las preguntas, la desviación estándar es variable, y se categoriza como una desviación estándar moderada, con excepción de las preguntas N° 6 y N° 8, que presentan un índice mayor. Esto sugiere una mayor divergencia en lo que respecta

a políticas concretas como el RAP y a las interferencias externas. Esta última es de especial preocupación, ya que los docentes tienden a flexibilizar respecto a la capacidad de evitar interferencias externas en la toma de decisiones de una institución, lo que afecta directamente al gobierno institucional, las jerarquías y los roles.

**TABLA 55**

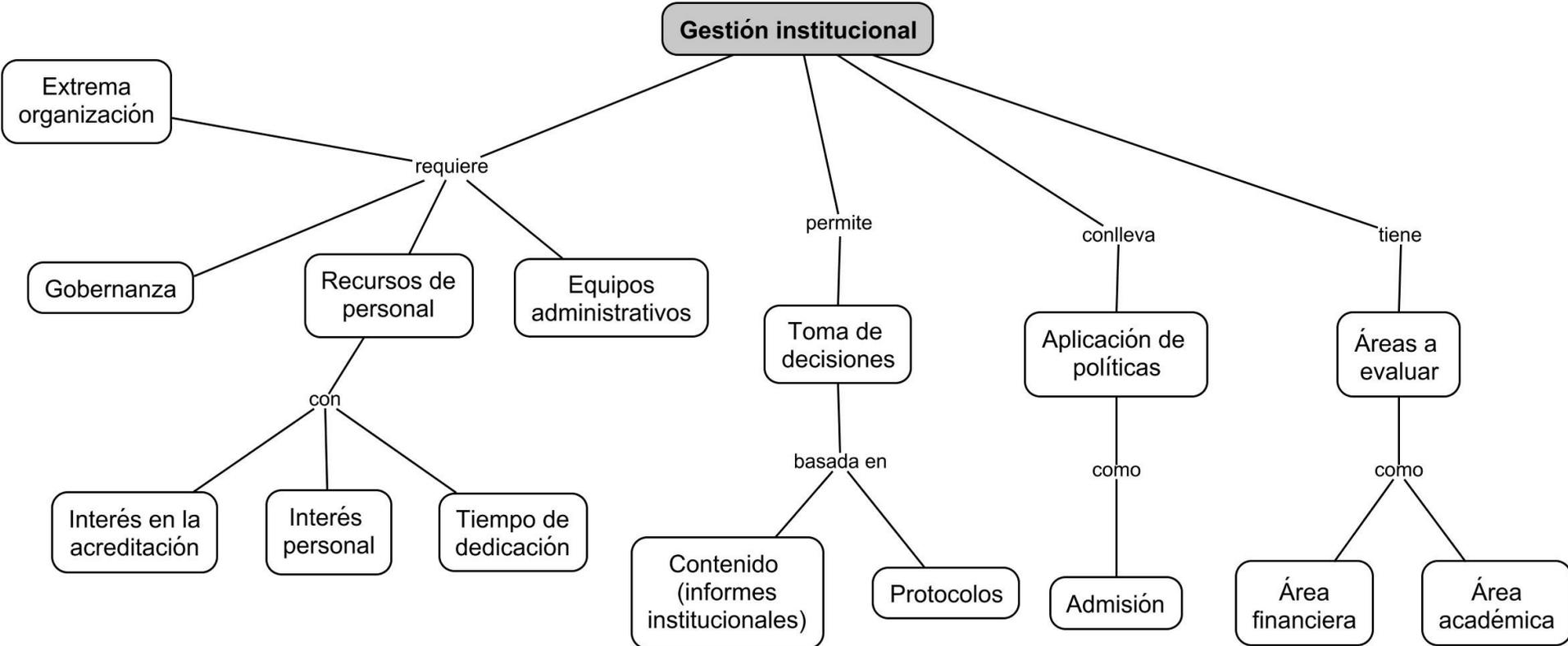
*Métricas de las respuestas docentes sobre los programas académicos*

Métrica	Número de pregunta							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Desviación estándar</b>	0.69	0.70	0.72	0.78	0.72	0.82	0.68	0.85
<b>Moda</b>	Muy import ante	Muy import ante	Muy import ante	Muy import ante	Muy import ante	Muy import ante	Muy import ante	Muy import ante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado dieciséis códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones evidenciadas.

**MAPA CONCEPTUAL 7**

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre la gestión institucional*



Las menciones realizadas por los directivos se centran en diferentes áreas de la gestión institucional. En primer lugar, se destaca la relación entre la madurez institucional y los beneficios que esto aporta a una gestión más eficiente y adecuada. Un directivo de una institución categorizada como media en términos de años de acreditación resalta que el tiempo y la experiencia en los procesos de acreditación son beneficiosos, manifestando:

(...) nosotros venimos trabajando desde el año 2014 en áreas de vinculación con el medio, y nos sentimos que estábamos con la madurez necesaria, con los procesos, con los sistemas de una política de vinculación sólida que nos permitía hacer frente a un proceso de acreditación impactando directamente en la gestión institucional. (E01)

Pero otro directivo ha expresado que no es simplemente el paso del tiempo lo que mejora las capacidades institucionales, sino más bien las acciones llevadas a cabo durante ese tiempo. Expresando:

Pero la gestión es lo angular, entonces si yo pongo en el centro la gestión, pero una gestión no recoge lo que se establece en la percepción estudiantil, los docentes, la toma de decisiones, etc. Obviamente, no hay una buena gestión y esto les ha pasado a muchas instituciones que han tenido que irse del sistema, han desaparecido porque no han tenido una buena gestión. Y los estudiantes, si uno habla con los estudiantes de esas instituciones, los estudiantes y los docentes lo tenían claro, incluso, el equipo directivo ¿Te fijas? Pero la gestión administrativa es súper importante, es como lo angular que tiene que mover todo lo otro, pero alimentándose de las otras visiones, de los otros procesos. (E03)

En relación con la temática y lo mencionado por estos directivos, se amplió la pregunta para conocer cuál era su percepción del área central de la acreditación, anticipando que la respuesta se centraría casi exclusivamente en la capacidad de gestión institucional. Sin embargo, los resultados se orientaron hacia otros aspectos del funcionamiento. Dos de los directivos, pertenecientes a instituciones más pequeñas, enfatizaron que el punto clave analizado se relaciona con la sustentabilidad económico-financiera. Manifestando:

Si un CFT tiene un área académica espectacular, por supuesto que lo consideran, pero si financieramente si uno no puede demostrar una brillante sustentabilidad es cuestionado. Yo sé que las dos cosas deberían ir de la mano, si yo soy brillante por un lado también debería ser brillante por el otro, pero no siempre van asociados y yo creo que para ellos es importantísimo eso. (E04)

La acreditación anterior y lo veo en (nombre institución pequeña) la parte académica está impecable, no tuvimos objeciones más que algunas cosas que se equivocaron en entregar algunos documentos, pero siempre tuvimos el problema de la parte financiera, la parte financiera para nosotros fue por años una piedra en el zapato y por eso no pudimos nunca postular a más años, pese a que lo académico lo teníamos resuelto. Entonces, la parte financiera es muy fuerte cuando quieren tomar la decisión sobre cuántos años te acreditan. Pesa más que la parte de docencia de pregrado porque nosotros lo hemos vivenciado así. (E02)

Pese a esta gran diferencia evidenciada según el tipo de institución, todos los directivos mencionaron de una u otra forma a que el proceso de acreditación era beneficioso para ellos a nivel institucional, ya que permitía tener una gestión interna más ordenada y protocolizada ante la inexistencia de un sistema. Sin embargo, destacaron que el proceso es bueno, pero perfectible. Las principales menciones se manifestaron como:

el sistema de acreditación es espectacular y lo encuentro muy bueno y realmente ha significado para las instituciones que se someten al mismo, un cambio en la cultura de aseguramiento de la calidad y la gestión interna. (E01)

nosotros por la acreditación, nos hemos ordenado mucho, tenemos procedimientos de todo, tenemos protocolos y políticas, eso es lo que más hemos hecho. (E02)

yo creo que es mucho mejor tener un sistema perfectible que no tener un sistema y dejarlo a la ley de mercado, yo creo que eso es más que claro. (E03)

Uno de los directivos, perteneciente a una institución pequeña en cuanto a su tamaño, expresó algo que contribuye al desarrollo de la comprensión de la visión de una gestión asociada a los recursos disponibles. Él considera que, en general, todos los trabajadores de las instituciones poseen un estándar alto de conocimientos y experiencia para aportar a su institución, pero la gran diferencia en cómo se desarrolla esto radica exclusivamente en los recursos económicos disponibles y, por ende, en el volumen de estudiantes. Hizo hincapié en el costo implicado en un proceso de acreditación para una institución pequeña no tiene punto de comparación con el impacto en una institución grande. Manifestando:

yo creo que es un poco lo que decía (nombre E05) porque la acreditación cuesta mucho, dejando de lado el tema económico, lo que implica tener que pagar por la acreditación, pero también implica muchas horas de trabajo para las instituciones, sobre todo cuando somos instituciones chicas, que estamos conformadas por pocas personas, somos los mismos los que tenemos que hacer el trabajo de acreditación y seguir manteniendo en pie la institución, seguir dictando las clases, seguir atendiendo a los estudiantes, seguir con todo. (E04).

Debido a las respuestas anteriores y a la patente diferencia existente entre los directivos según el tipo de institución a la que pertenecen, se abordó el tema de cómo son capaces de plasmar lo que hacen y documentar sus procesos de gestión, relacionado con la forma en que generan una autoevaluación y el resultado final del informe de autoevaluación presentando a la institución evaluadora. Frente a ello, los informes mostraron divergencias. Uno de los directivos expresó:

nadie sabe a ciencia cierta cómo hacerlo, si bien es cierto, hay un ayudamemoria o un estándar, pero uno puede encontrar informes que son de 120 páginas y algunos de 400, no estoy diciendo que el de 120 sea el mejor porque es el más

corto, ni que el de 400 sea el más aburrido porque son 400 pero, eso te da un indicador, no estoy diciendo que tenga que haber un número de páginas un desde y hasta, pero eso te habla que las instituciones pueden colocar lo que se les plante en gana (E05).

Mientras que el segundo de los directivos, con una concepción directamente contraria, manifestó:

yo creo que lo saben realizar demasiado bien porque cuando tú lees un informe, yo leía muchos informes por mi cargo, todos los años, muchos informes, era como leer Alicia en el país de las maravillas, era una cuestión maravillosa, era que casi te ponías a llorar, no sé uno tenía que pegarse cabezazos contra la pared y decir: ¡Gracias porque estoy aquí! (E03)

Pese a lo mencionado, uno de los directivos expresó que no existe un estándar para redactar estos informes, pero indicó una de las cosas en las que más tiene claridad es que el proceso de autoevaluación debe presentarse en los informes como algo acabado, con un inicio y un cierre muy claros, evidenciando las mejores cualidades a nivel institucional. Manifestando:

el proceso de autoevaluación es básicamente, es tratar de que no encuentren una hebra para tirar, eso es, tratemos de no dejar ninguna grieta, para que esa grieta no se transforme en una fisura, en una fractura. (E05)

Aparte que uno le muestra lo más bonito y lo mejor que tiene en una institución, no vas a hacer una visita guiada por donde no quieres que vean. (E02)

Finalmente, como solución a este proceso de gestión interna y la acreditación, los directivos han manifestado la necesidad de realizar un acompañamiento por una institución que no fuese la misma evaluadora, es decir, una institución independiente de la CNA, relacionada con el Ministerio de Educación y con el foco en un proceso de mejora continua y paulatina.

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. La gestión institucional es un aspecto de la evaluación que concentra gran interés, no solo porque existe un apartado exclusivo de evaluación en esta área, sino también porque los informes de retroalimentación entregados por la CNA abordan detalladamente el tema. Por ello, se concentra una de las mayores cantidades de variables detectadas dentro de esta investigación. En este aspecto, existe una congruencia total respecto a los informes de retroalimentación y los años otorgados de acreditación, y una tendencia relativamente estable si se consideran las categorizaciones por tamaño

institucional o experiencia. Sin embargo, un tamaño institucional más grande asegura tener mejores resultados en la gestión institucional.

2. Los directivos argumentan que una mayor disponibilidad de recursos y una mayor experiencia institucional contribuyen al desarrollo de una mejor gestión. Sin embargo, destacan que esto debe lograrse mediante procesos de análisis involucrando a todos los participantes del proceso educativo.
3. El enfoque de la acreditación, anteriormente más relacionado con la gestión y el cumplimiento de los procesos, experimenta fluctuaciones. Los directivos de instituciones más pequeñas y con recursos más limitados sugieren que se les evalúa de manera más rigurosa en cuanto a los aspectos financieros y la sustentabilidad económica-financiera institucional frente a los aspectos relacionados con el área académica.
4. Los docentes consideran la gestión institucional como un elemento clave en su labor docente. Se preocupan principalmente por entender los factores contextuales que afectan la educación de sus estudiantes, así como por la disponibilidad horaria de sus superiores, indicando una preocupación por la coordinación entre los diferentes docentes de la institución.

### **6.3 Evaluación rigurosa y objetiva**

La evaluación considerada como rigurosa y objetiva debe contar con criterios claros (analizados con el tema anterior), evidencia sólida con métodos y herramientas de recolección de información establecidos, contener un análisis imparcial y consistente, evaluadores calificados y retroalimentaciones constructivas.

A continuación, se presentarán cada uno de estos apartados, exponiendo los resultados encontrados en el actual sistema de acreditación en Chile para la ESTP, con el objetivo de determinar la pertinencia, la percepción y la adecuación.

#### **6.3.1 Basado en datos y evidencias**

Este primer apartado se relaciona exclusivamente con la metacategoría de **pertinencia** del sistema de acreditación, es decir, intenta responder a las necesidades específicas del subsistema de la ESTP.

Los datos y evidencias se refieren a la información concreta y verificable que respalda el cumplimiento de los estándares y criterios establecidos para la calidad educativa. Estos datos pueden incluir resultados de exámenes, tasas de retención y graduación, opiniones de los estudiantes y empleadores, evidencia de mejora en la enseñanza y el

aprendizaje, entre otros. La presentación de datos sólidos y relevantes demuestra el compromiso de la institución con la mejora continua y contribuye a la confianza en la calidad de la educación que ofrece el CFT. Se espera que las decisiones sean tomadas utilizando estos datos y evidencias.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado siete de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 56**

*Resultados en porcentaje respecto a los datos y evidencias según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	71.4	37.1	16.7
<b>Parcialmente</b>	7.1	25.7	19
<b>No</b>	7.1	8.6	45.3
<b>No se menciona</b>	14.4	28.6	19

**TABLA 57**

*Resultados en porcentaje respecto los datos y evidencias según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	28.6	25	42.9	0
<b>Parcialmente</b>	14.3	28.6	12.2	42.9
<b>No</b>	14.4	35.7	16.3	57.1
<b>No se menciona</b>	42.7	10.7	28.6	0

**TABLA 58**

*Resultados en porcentaje respecto los datos y evidencias según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	57.2	53.5	14.3	14.3
<b>Parcialmente</b>	7.1	17.8	25	23.8
<b>No</b>	7.1	3.7	28.6	61.9
<b>No se menciona</b>	28.6	25	32.1	0

Como se puede observar en las tablas anteriores, se establece un patrón consistente en relación con los años de acreditación otorgados y la presencia de elementos

vinculados a datos y evidencias. Sin embargo, es importante tener en cuenta que incluso en aquellas instituciones con una categorización alta, tienden a tener un porcentaje de cumplimiento menor que el promedio en los apartados analizados hasta el momento. Esto sugiere que los aspectos relacionados con la toma de decisiones o cualquier acción que requiera de datos y evidencia no tienen un alto nivel de impacto en los años de acreditación otorgada. Además, se observa un mayor porcentaje de instituciones en la categoría de acreditación baja que directamente no cumplen con el parámetro solicitado.

Estos motivos, junto con los mencionados anteriormente, sugieren a la recolección de datos y evidencia como uno de los aspectos más complejos para las instituciones, dado el elevado porcentaje de incumplimiento

Al analizar la información según el nivel de experiencia institucional, se observan algunos elementos irregulares en relación con los resultados anteriores. Por primera vez existe un indicador que es mencionado al 100% en todas las instituciones por la CNA. Esto ocurre en las instituciones menos experimentadas, lo que sugiere que aquellas con menor experiencia en los procesos tienden a recibir una mayor fiscalización por parte de la CNA. Por otro lado, en las instituciones más expertas, la tasa de falta de mención es significativamente superior.

Finalmente, al analizar los datos según el tamaño institucional, se refuerzan las conclusiones sobre la dificultad implicada en la recolección de datos y evidencias a nivel institucional. Se observa un patrón consistente donde en las instituciones más pequeñas y con menos recursos, la tasa de cumplimiento de estas variables es significativamente menor. Además, la tasa de no cumplimiento es la más alta entre todos los datos recolectados.

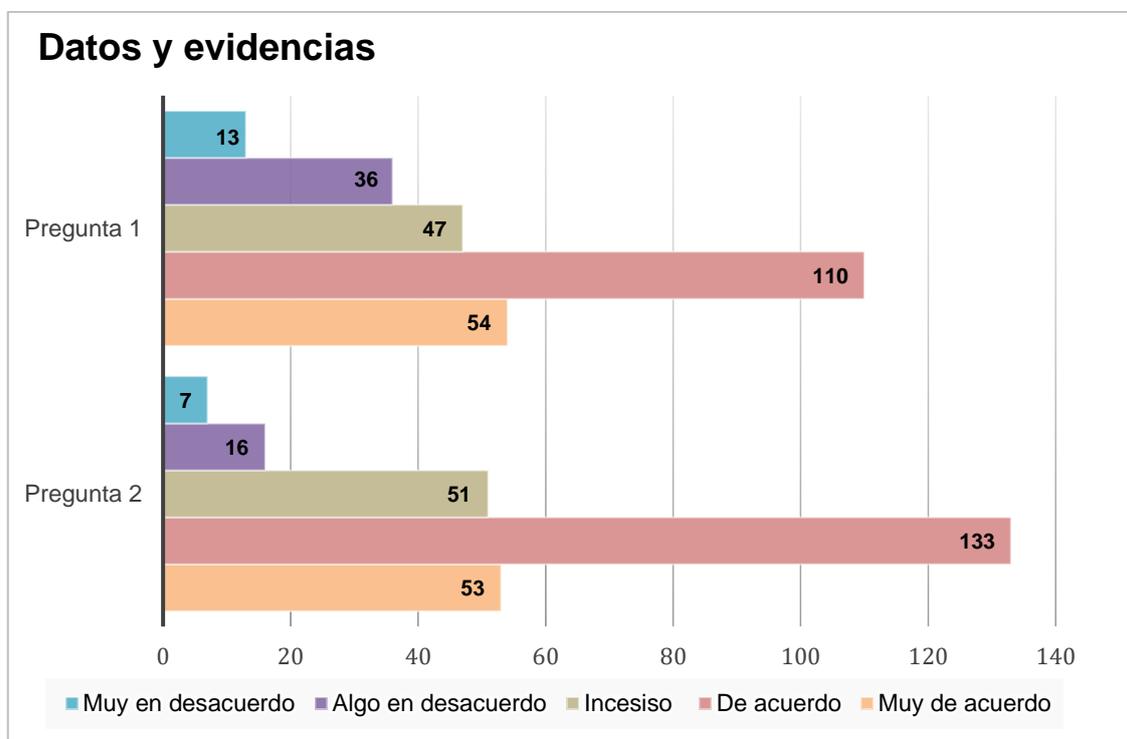
Los docentes participantes en la muestra respondieron a cinco preguntas en relación con el subapartado de datos y evidencia:

1. Nivel de acuerdo respecto a la exposición de datos con veracidad por parte de las instituciones.
2. Nivel de acuerdo respecto a si los directivos institucionales toman decisiones basadas en datos y evidencias.
3. Opinión sobre la veracidad con la que las instituciones reflejan sus resultados.
4. Opinión sobre si la toma de decisiones se realiza analizando la realidad del propio centro
5. Importancia de la entrega de información fidedigna

Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

## GRÁFICO 12

*Respuestas docentes sobre el grado de acuerdo con relación a datos y evidencias*



En ambas preguntas, los docentes expresaron en su mayoría un nivel de acuerdo positivo. Sin embargo, en comparación con otras respuestas, hubo una concentración mayoritaria en la opción “de acuerdo”, evitando los extremos de la contestación. Además, se observó que la concentración de respuestas más neutras fue significativamente mayor.

La primera pregunta realizada no guarda una relación directa con las labores docentes, sino que refleja lo que los docentes pueden observar en la institución con la que están vinculados. Por este motivo, el hecho de que se presente una flexibilización en la veracidad de los datos indica que los docentes tienden a considerar que sus instituciones son fiables. Un aspecto relevante para destacar es que esta pregunta tiene una desviación estándar muy alta implicando una dispersión significativa. Esto hace más complejo unificar la percepción en este aspecto.

La segunda pregunta podría tener un impacto directo en las labores docentes, aunque no necesariamente sea el único ámbito de acción. Las respuestas expresan confianza en el trabajo de los directivos que lideran la institución.

A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 59**

*Métricas de las respuestas docentes sobre datos y evidencias (pregunta 1 y 2)*

Métrica	Pregunta 1	Pregunta 2
Desviación estándar	1.1	0.90
Moda	De acuerdo	De acuerdo

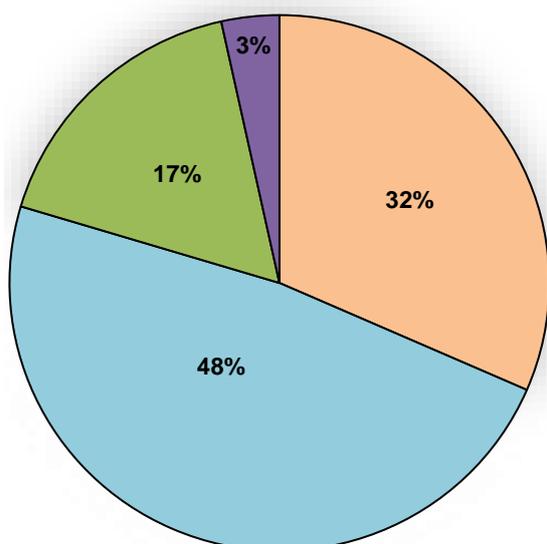
Por otro lado, se les consultó a los docentes su opinión sobre si las instituciones reflejan de manera veraz los resultados obtenidos. Dado a la falta de parámetros asociados a las fórmulas de obtención de información, es probable evidenciar diferencias entre los datos recopilados por la institución y por el organismo gubernamental.

A continuación, se presenta dicho gráfico.

**GRÁFICO 13**

*Respuestas docentes sobre el reflejo veraz de los resultados obtenidos*

### Reflejo veraz de los resultados



¿Las instituciones reflejan la realidad de lo que viven sin adulterar los resultados?

- Sí. La institución refleja la realidad en forma fiel
- Parcialmente. La institución intenta tomar medidas previas que permitan subsanar las situaciones antes de informarlas
- Parcialmente. Las situaciones son evaluadas con modificaciones que benefician a la institución, por lo que los resultados, pese a ser reales no evidencian la realidad
- No. La institución entrega información que no refleja la realidad

Los docentes, en general, han evidenciado que las instituciones en las que trabajan sí presentan de manera fiel la realidad. Esto se respalda con la pregunta N.º 1, ya que los

mismos docentes anteriormente manifestaron estar muy de acuerdo o de acuerdo con la veracidad de los datos institucionales mantuvieron su percepción de manera mayoritaria, alcanzando un 89 % de concordancia entre ambos elementos.

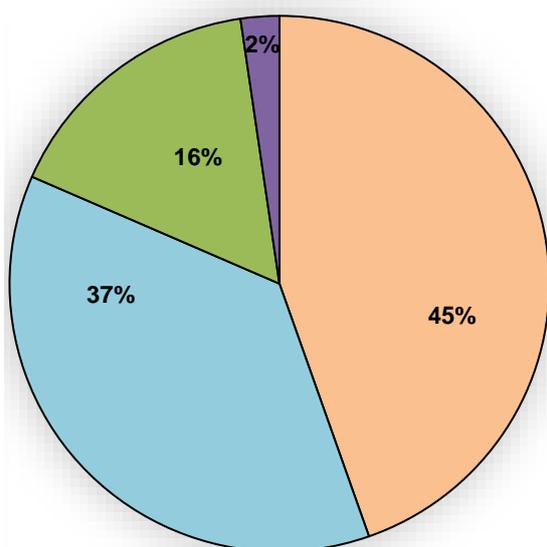
Por otra parte, se les ha preguntado a los docentes su percepción sobre la toma de decisiones. Es fundamental que las personas a cargo tomen decisiones de manera informada, relacionando los datos y evidencias obtenidos de múltiples fuentes con el objetivo de abordar eficazmente la problemática presentada.

A continuación, se presenta dicho gráfico.

#### GRÁFICO 14

*Respuestas docentes sobre la toma de decisiones por parte de los directivos de manera informada*

### Toma de decisiones informadas



¿El proceso de tomar decisiones en su institución se realiza en base a un análisis de la realidad del centro?

- Sí. Todas las decisiones se toman en base a múltiples fuentes de evidencias.
- Parcialmente. Las decisiones son tomadas bajo un limitado número de evidencias, por lo que no siempre aciertan en las soluciones a los problemas.
- Parcialmente. Se cuenta con múltiples evidencias, pero en el proceso de toma de decisiones estas no son tomadas en cuenta y prima la opinión personal de las personas a cargo
- No. En general no hay ningún tipo de análisis y las decisiones dependen de quién esté a cargo del problema específico

La toma de decisiones institucionales, a cargo de los directivos, impacta en diversos aspectos, incluyendo directamente las actividades docentes. Por esta razón, es crucial

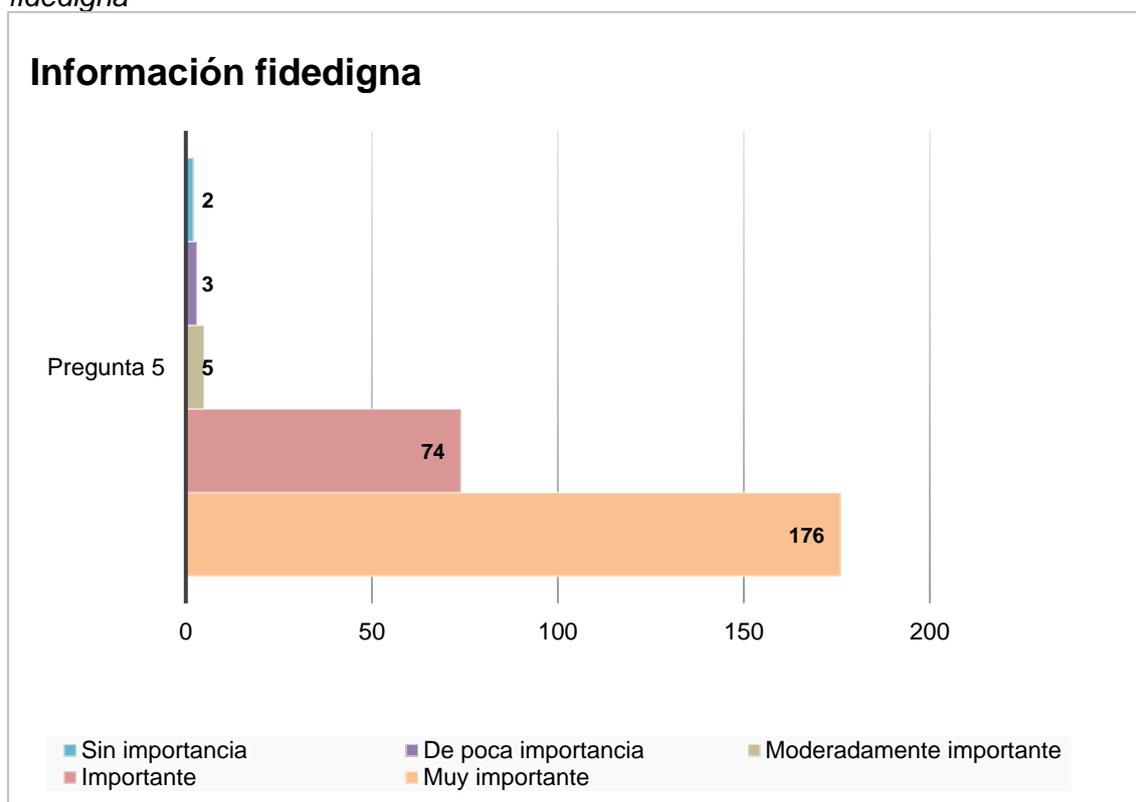
que estas decisiones se basen en múltiples fuentes de evidencia para evitar sesgos y minimizar problemas. La percepción de los docentes respecto a esta toma de decisiones refleja su visión de eficiencia de los directivos y de las instituciones en general. En términos generales, la percepción es positiva, aunque en algunos casos puede haber preocupación por decisiones basadas en evidencia limitada, lo que podría conducir a errores. En definitiva, se valora un enfoque holístico para abordar los problemas.

Las respuestas docentes presentadas en esta pregunta se condicen con las preguntas presentadas con anterioridad, pese a ello, la desviación estándar, es moderada lo que implica que los docentes tienen diferentes formas de percibir esto y dependerá de la propia institución.

Finalmente, se les consultó a los docentes respecto a cuál era su percepción sobre el nivel de importancia de entregar información fidedigna a los organismos gubernamentales encargados de recopilar la información para entregarla a la CNA. A continuación, se presentan las respuestas.

**GRÁFICO 15**

*Respuestas docentes sobre el nivel de importancia en la entrega de información fidedigna*



La información recopilada por las instituciones se entrega a organismos gubernamentales como el MINEDUC, el SIES y la CNA a través de informes de autoevaluación. Sin embargo, no existen fórmulas estandarizadas para calcular

elementos como la retención estudiantil, las tasas de titulación o la cantidad de cupos por carrera. Se considera que estos aspectos son propios de cada institución, y se valora la autonomía para evitar una regulación excesiva en el cálculo de estos indicadores

Esto permite que las instituciones puedan llegar a resultados de indicadores no fidedignos. Por esta razón, es relevante realizar esta pregunta a los docentes, ya que refleja su percepción frente a esta posible manipulación de la información. En general, los docentes consideran a la entrega de esta información como muy importante, teniendo en cuenta la utilización para generar diversas políticas a nivel nacional. En este caso, las respuestas muestran una divergencia menor en comparación con otras preguntas realizadas. A continuación, se presentan las métricas obtenidas de la respuesta.

**TABLA 60**

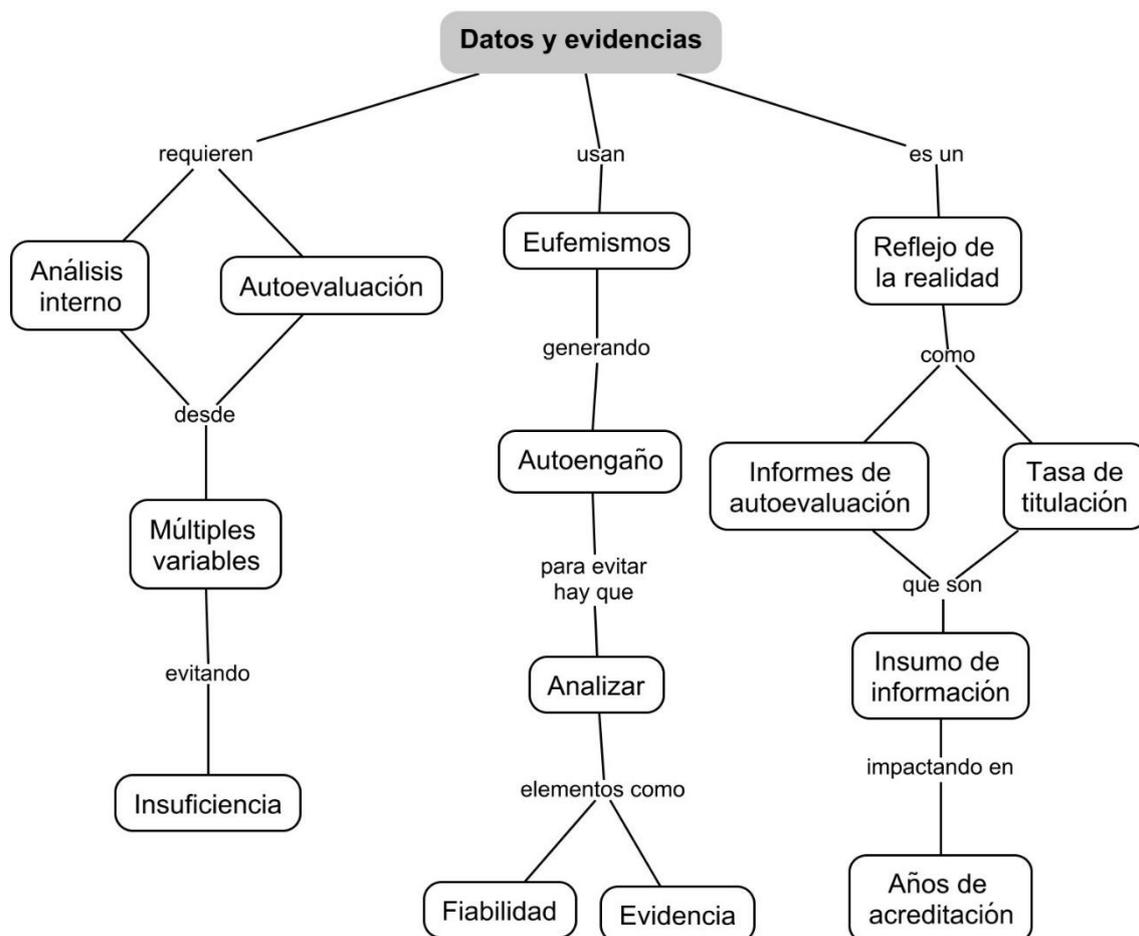
*Métricas de las respuestas docentes sobre datos y evidencias (pregunta 5)*

<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 5</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.7
<b>Moda</b>	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado catorce códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

## MAPA CONCEPTUAL 8

Relaciones según los directivos entre códigos sobre los datos y evidencias



Las menciones realizadas por los directivos se concentran en cinco temas relevantes, descritos a continuación.

El primero de ellos se refiere a la importancia del sistema de acreditación y cómo ha ayudado a los directivos a evidenciar la realidad de lo que ocurre dentro de una institución. Esto facilita la toma de decisiones informadas y les permite resolver las problemáticas planteadas de manera más acertada. Manifestando:

yo creo que sí (toma de decisiones informadas), es por eso que es tan importante que la acreditación recoja la realidad. Es por eso que es tan importante, porque si yo te digo: yo voy a ir. Tú vas a decir, oye esta cuestión está desordenada, esta parte está desordenada, la voy a ordenar un poquitito, ¿Cierto? Es lo mismo que hacen las instituciones ustedes (docentes) no se dan cuenta, pero nosotros que éramos directivos, el mejor proceso, cuando no teníamos ningún problema es cuando estábamos en el proceso de revisión porque funcionaba todo a la perfección, era increíble, funcionaba todo, todo, todo. (E03)

Como se puede observar, el directivo de esta institución reflexiona sobre el hecho de que los datos y la evidencia se recopilan con mayor énfasis durante el proceso de

acreditación, pero no se mantienen de manera constante cuando la institución no está en este proceso.

El segundo tema se refiere a que los datos y evidencias recopilados por una institución y enviados a las instituciones gubernamentales permiten que las personas tomar decisiones informadas sobre las carreras o instituciones educativas. Manifestando:

es por eso que el SIES, mi futuro, el CNED y hoy en día la super intendencia, ponen a disposición de la comunidad una cantidad enorme de información para que se tomen decisiones informadas, por ejemplo, los niveles de empleabilidad de cada carrera, por lo tanto hoy día el proceso, es un proceso combinado en el cual sin pasar a llevar la autonomía institucional el Estado ofrece herramientas de complementación informativa para que las personas tomen decisiones en base a lo que está establecido (E01)

Este directivo, vinculado a una institución de nivel medio, tiende a responsabilizar de manera más directa a los estudiantes y a la población en general respecto a su capacidad para discernir sobre las decisiones relacionadas con las carreras o las instituciones educativas, en lugar de atribuir esta responsabilidad a las instituciones que ofrecen estos servicios.

El tercer tema se refiere a la falta de fórmulas establecidas para la recopilación de datos, como se mencionó anteriormente. No existen fórmulas claras que permitan realizar comparaciones entre instituciones con parámetros específicos; en cambio, se tiende a calcular de manera más libre. Los directivos manifiestan:

nosotros tenemos un sistema que, si bien es cierto, no debela mucho sobre cómo la calcula, pero hay ciertas aproximaciones que son como: la retención, o sea, es el alumno que entró el año pasado y debería seguir estudiando con nosotros. (E05)

En el caso nuestro, como dice (nombre E05), nunca difiere los números oficiales con los nuestros, es más, los oficiales nos benefician, siempre nos sube un puntito, nosotros somos más críticos, y más ácidos que lo oficial en ese sentido, pero yo creo que está claro: alumnos matriculados, es alumno que pasó al sistema que tiene cada institución, si estudió 1 mes, fue un estudiante y si se fue, es deserción, eso yo creo que está bien claro. (E04).

yo creo que habría que tener un patrón universal de qué es lo que se pretende, aunque sea algo teórico. Yo creo que hay que ver cómo las instituciones se acercan a este patrón, entonces, la acreditación no debería ser comparativa entre las instituciones, en el fondo hay que ver cómo la institución trata de acercarse a este patrón de la estandarización. (E03)

Con esta manifestación, los directivos reconocen que no existe una fórmula establecida y los datos y evidencias entregados por una institución pueden ser manipulables,

afectando su veracidad y fiabilidad. Expresan explícitamente la discrepancia entre los resultados recolectados por ellos y los presentados por las instituciones gubernamentales. Este reconocimiento se da en el contexto de una institución pequeña. Por otro lado, independientemente del tamaño institucional y, por ende, de los recursos disponibles, el directivo de la institución grande hace referencia a la necesidad de contar con estándares universales. Esto implica la necesidad de establecer fórmulas claras y consistentes, aunque se debe tener en cuenta que estas no deben fomentar la comparación y la competencia directa entre las instituciones.

Frente a esto, surge un cuestionamiento razonable sobre la veracidad de lo manifestado por las instituciones cuando no existen fórmulas establecidas. Se abre la posibilidad de que lo expresado por ellas no sea un reflejo preciso de la realidad. Frente a esta preocupación, los directivos han expresado:

Sería mejor que te digan cuál es la mejor forma de presentar un informe qué es lo que debe ir y que no es lo que no debe ir, pero claro, uno se va adecuado a los modelos que recibe. En el caso nuestro, las dos veces que hemos hecho informes de autoevaluación, hemos sido bien honestos en tratar de no maquillar mucho la cosa. (E04)

¿ustedes creen que las instituciones reflejan de manera fiel su realidad?

No, o sea, habría que ser bien tonto para reflejarla en un 100%, pero por lo menos, lo que ha sido lo nuestro, nosotros hemos tratado de ser lo más transparente posible y de poner lo que efectivamente tenemos, tratar de no inventar mucho. (E04)

No, porque es como, te lo voy a explicar del siguiente modo: yo te hago una visita guiada a la (nombre de una universidad), pero no te voy a mostrar la parte donde están las sillas rotas, te voy a mostrar la parte bonita, entonces, te voy a mostrar ciertas partes, te voy a mostrar la piscina, te mostraré ciertas partes de la biblioteca que es súper bonita. (E03)

yo creo que no, igual hay algunas instituciones que preparan a los estudiantes y preparan a los profesores para las entrevistas con los pares y corren las cenas, corren los almuerzos con los empresarios, etc. Entonces, no, yo creo que no. (E02)

Las menciones realizadas por los directivos son de los aspectos más controversiales de esta investigación, ya que ellos mismos señalan que el sistema de acreditación permite un espacio para matizar la verdad, particularmente en relación con los datos que ellos presentan. Esto sugiere que el sistema no es capaz de verificar si los datos entregados son un reflejo fidedigno de la realidad. Como resultado, las recomendaciones generadas desde la institución reguladora pueden no tener el mismo impacto, ya que se basan en situaciones no completamente verídicas.

Finalmente, como quinto tema presente y en relación con la matización de los datos, se

plantea una forma alternativa para entregar la información a las instituciones gubernamentales. Esta consiste en que las instituciones deben limitarse exclusivamente a responder lo que se les pregunta y evitar profundizar en los datos o en las reflexiones, ya que consideran que el sistema tiende a ser punitivo con las reflexiones adicionales.

Manifestando:

es un juego de presentarse y no mostrar ninguna fisura, menos las que son más evidentes, asumirlas y decir: sí, para que no sigan hurgueteando ahí y ese es el juego, yo creo que ninguna institución, salvo a lo mejor las que tienen niveles súper altos de acreditaciones institucionales y que tienen una serie de recursos asociados a aquello, son aquellas que dicen realmente lo que es una institución, en todo orden de cosas. (E05)

si yo soy honrado les voy a mostrar la realidad, pero si no soy muy honrado, quiero, obviamente, dejar de lado algunos defectos que pueda tener mi institución y no les voy a mostrar eso, pero quién vivencia todos los días esa realidad con sus defectos, son los estudiantes y los docentes y después todo el cuerpo que trabaja ahí (E03)

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. Las instituciones tienden a no reflejar la realidad de lo que ocurre, esto amparado en la lógica del sistema sin presentar fórmulas de cálculo específicas para los diferentes indicadores. Esto también es percibido por los docentes, puesto que solamente un 32% de los encuestados han manifestado que la institución en la que trabajan refleja la realidad.
2. Las instituciones consideran que el organismo regulador CNA otorga menos años de acreditación a las instituciones con problemas en los indicadores, pese a la inexistencia de un mínimo de cumplimiento, y el análisis se realiza en base a la propia institución y como respuesta a esto las instituciones tienden a ocultar la realidad o a modificarla.
3. Para la CNA, este es uno de los aspectos más relevantes, ya que la cantidad de menciones en los informes de retroalimentación es una de las más altas, alcanzando un promedio de no mención de solo un 20%. El énfasis se ha centrado en las instituciones más pequeñas o con menos experiencia en los procesos de acreditación, puesto que la falta de mención de cumplimiento o no cumplimiento de una variable es del 0%, es decir, siempre se menciona.
4. Los docentes tienden a creer que los datos y evidencias a nivel interno son utilizados de forma positiva, considerando los diferentes aspectos y así tomando decisiones resolutivas, es decir, decisiones eficientes. Esto indica que la percepción de la gestión interna es eficiente.

### **6.3.2 Evaluadores calificados**

En este segundo apartado, existe una diferencia significativa con respecto a lo tratado anteriormente, ya que no es posible realizar el análisis de todos los instrumentos utilizados para recolectar datos. Solo se han analizado las encuestas a docentes y las entrevistas a directivos, omitiendo los informes de acreditación. Esto se debe a que los informes tienen como objetivo evaluar el desempeño de las instituciones en múltiples áreas y de diversas formas. Por supuesto, esto no incluye la evaluación realizada por los pares externos que visitan la institución, ya que estos forman parte del organismo regulador CNA.

Los evaluadores pares son uno de los aspectos que conforman al sistema de acreditación, por lo que su importancia para determinar la percepción general del sistema es central. El objetivo de integrar a un par académico o evaluador par es garantizar la imparcialidad, la objetividad y la calidad en la evaluación, de esta manera, se espera que estos aporten una visión externa y especializada del quehacer institucional, fortaleciendo el sistema de acreditación en su conjunto.

Los docentes participantes en la muestra respondieron a dos preguntas que se hicieron en relación con el subapartado de evaluadores pares:

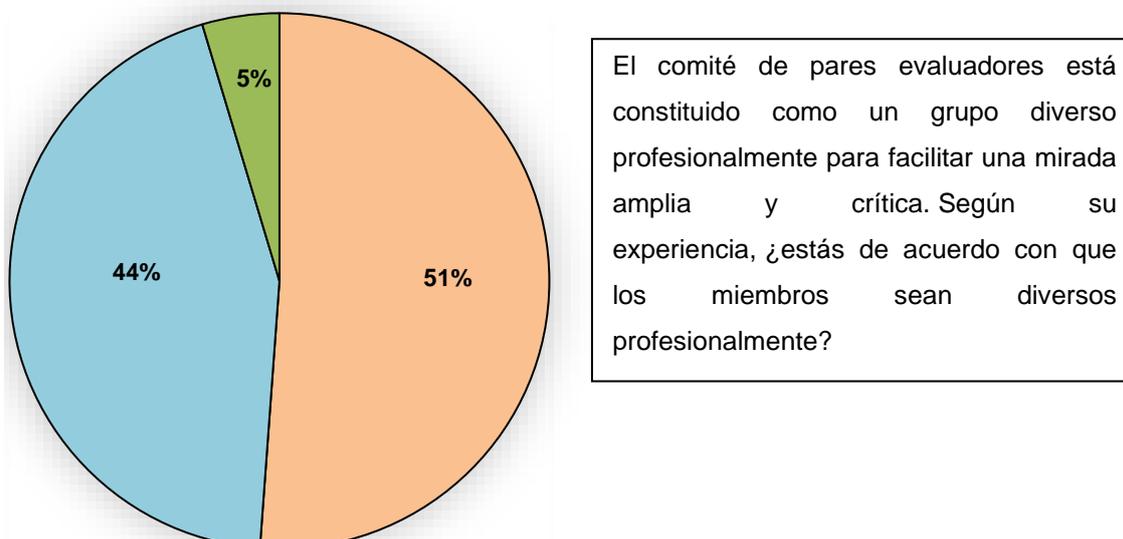
1. Diversidad de los pares evaluadores.
2. Inhabilidades de los pares evaluadores para su futuro laboral.

Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

## GRÁFICO 16

*Respuestas docentes sobre la diversidad de los pares evaluadores*

### Diversidad de los pares evaluadores



- Sí. Aunque los miembros deben ser diversos, se deben implementar mínimos comunes y experiencias en la Educación Técnica Profesional que les permitan conocer de antemano la realidad de este nivel educativo.
- Sí. Los miembros deben ser absolutamente diversos profesionalmente
- No. La diversidad por sí misma solo puede provocar que participen personas que no conozcan este tipo de educación.

La información sugiere que los docentes muestran menos interés frente a los directivos en conocer a los pares evaluadores en el ámbito específico de la ESTP. Esto se refleja en las respuestas proporcionadas, la falta de tendencia clara hacia una opción en particular.

La diversidad de los pares evaluadores en las instituciones de ESTP es un tema polémico, como se refleja en la distribución equitativa de las respuestas. Esto indica la falta de consenso sobre cuál opción es la más beneficiosa para las instituciones, lo que destaca la necesidad de investigar más a fondo este aspecto y lo establece como una posible línea de investigación futura. Pese a ello, los docentes consideran que la diversificación de pares evaluadores es central porque de esta manera podrán entregar visiones y contribuciones desde múltiples áreas del conocimiento, aunque el hecho de

conocer la ESTP no parece ser un requisito avalado por la mayoría, muy dispar a la opinión directiva.

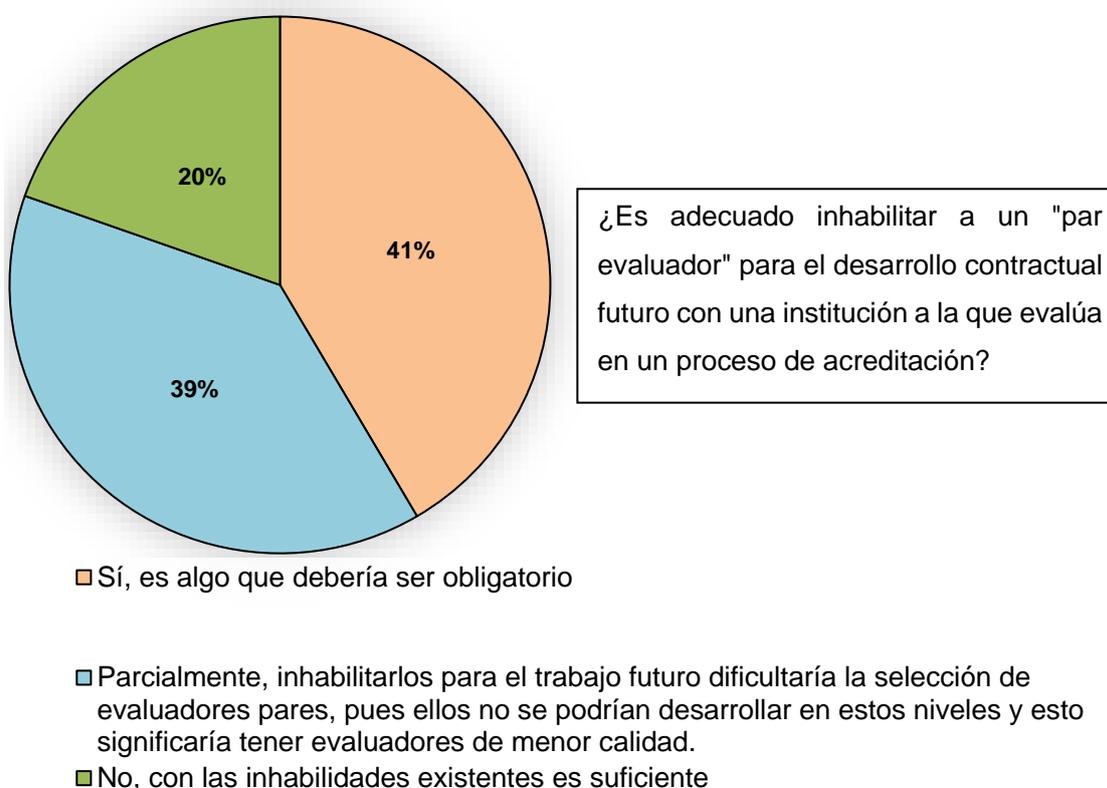
Finalmente, es importante considerar el contexto asociado al nivel de respuestas. Dentro de la muestra seleccionada, un 6.1% indicó haber participado en las visitas de los pares evaluadores durante el proceso de acreditación de su propia institución. Esta puede ser la razón mayoritaria frente a la no necesidad de que los evaluadores pares conozcan el mundo específico de la ESTP, puesto que la diferencia entre la percepción de los directivos es profunda, y entre ambos grupos, los directivos tienen un trabajo más estrecho con los evaluadores.

Las inhabilitaciones a los evaluadores externos se implementan para prevenir evaluaciones sesgadas hacia una institución y para evitar futuras vinculaciones laborales con la misma. En relación con este aspecto, también se consultó a los docentes, cuyos resultados se presentan a continuación:

#### GRÁFICO 17

*Respuestas docentes sobre inhabilidades en los pares evaluadores*

### Inhabilidades en los pares evaluadores



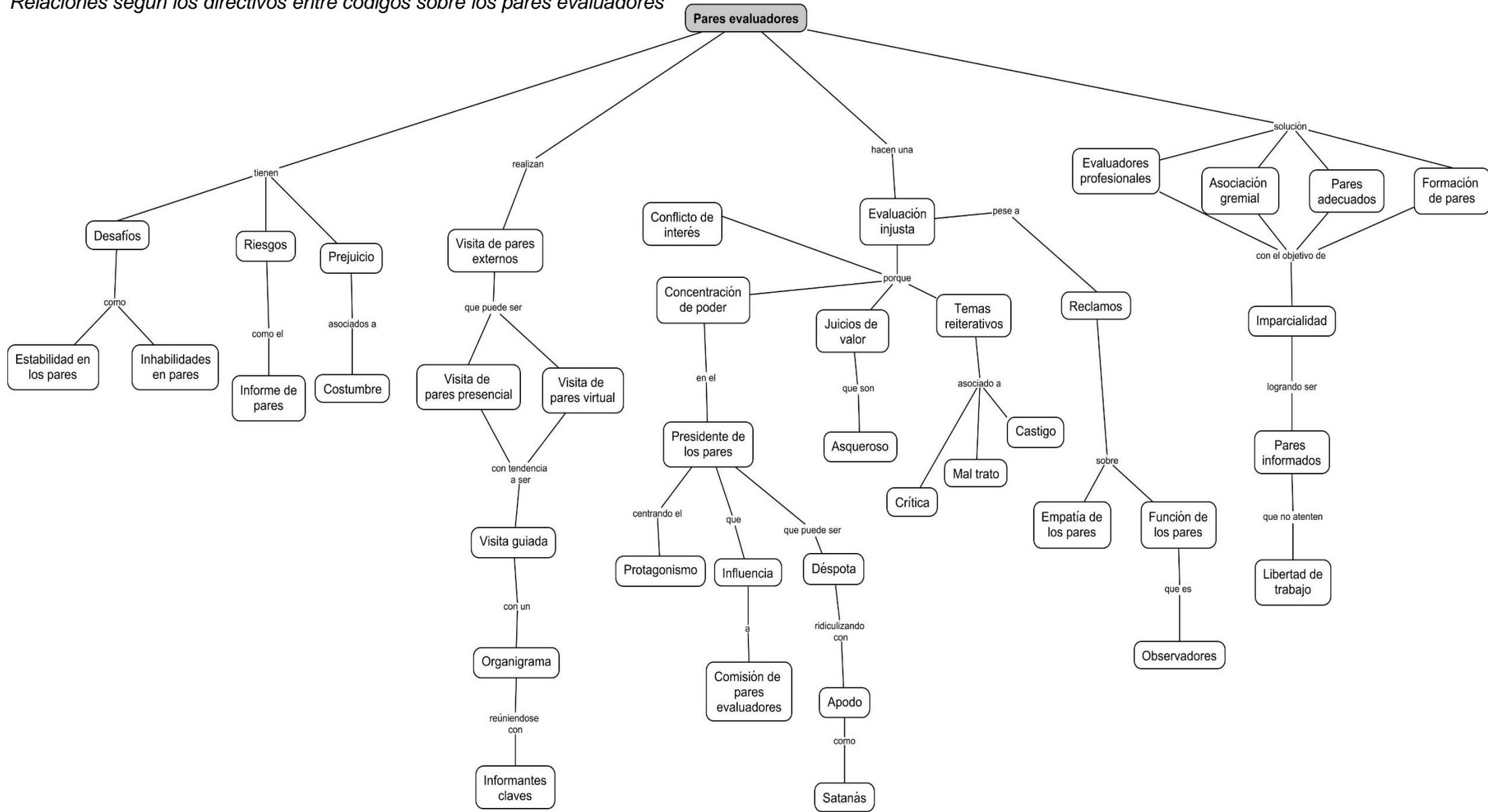
Respecto al gráfico anterior, se observa una situación similar al primer gráfico, donde

las respuestas muestran una diversidad de opiniones sin una tendencia clara y sin consenso. Esto respalda la necesidad de realizar más investigaciones sobre este tema con los docentes.

Para los directivos, sin embargo, el tema de los pares evaluadores es sin duda el más discutido en las entrevistas. Han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado cuarenta y un códigos diferentes. Para ilustrar esto, se presenta un mapa conceptual que muestra las relaciones entre los diferentes códigos.

# MAPA CONCEPTUAL 9

Relaciones según los directivos entre códigos sobre los pares evaluadores



Las menciones realizadas por los directivos se centran en las siguientes temáticas.

El primer aspecto y el más relevante expresado durante las entrevistas es la sensación manifiesta de que la evaluación externa es el aspecto más difícil dentro del proceso de acreditación, independientemente de la categorización institucional. Todos los directivos expresaron un sentimiento similar, identificándolo como el tema con mayores dificultades para las instituciones. Manifestando:

no, es asqueroso, asqueroso, así de sencillo. Lo peor que tiene el sistema de acreditación en Chile es el trabajo de los pares evaluadores. Dependiendo de la suerte que te toque, te va a ir súper bien o te puede ir súper mal. (E01)

Los pares evaluadores para mí son el mayor problema, porque ellos, siendo pares trabajando en instituciones tan chicas como la de uno, a veces más chicas o más grandes, pero desorganizado, o lo que sea, ellos vienen en una parada como a buscar lo malo, no a rescatar qué es lo bueno que tiene la institución, sino que vienen, se les olvida que son pares, ellos vienen como evaluadores, se les olvida que trabajan en las mismas instituciones, que se enfrentan a los mismos desafíos, a los mismos problemas. (E04)

Los motivos que los directivos manifiestan respecto a este sentir se centran en cinco elementos. El primero es considerar a los pares evaluadores con expectativas diferentes a las posibles dentro de las propias instituciones y no solo relacionadas al subsistema de educación al que pertenecen, sino también a las diferencias de recursos disponibles en cada una de las instituciones visitadas, manifestando:

si te toca un par evaluador de (nombre de institución grande), estás jodido, porque ellos, no sé por qué piensan que todas las instituciones deberían ser como (nombre de institución grande). (Nombre de institución grande) es una institución gigante, tiene 70 años, 120.000 alumnos, una organización extraordinaria, tiene un respaldo económico fantástico, pero cuando viene un par evaluador, dice: 'es que nosotros tenemos tal cosa y ustedes no la tienen', y eso afecta a los pequeños. (E01)

si un par va a una institución, por ejemplo, (institución pequeña), él va a una institución como (nombre de institución grande), que es una institución con muchos más recursos, mucho más grande, va a quedar maravillado. Entonces, desde el inicio entra con una disposición diferente y al revés, si del (nombre de CFT grande) voy a un CFT chiquitito, no, cierto, que a lo mejor es un edificio muy chiquitito que no tienen muchos recursos, etc., pero que hacen una tremenda labor, yo desde la entrada voy a ver cosas como, por ejemplo: ¿por qué ellos no tienen estas cosas que nosotros sí tenemos? ¿Me entiendes? Lamentablemente, somos seres humanos. (E03)

nosotros somos una institución pequeña, nos interesa seguir siendo pequeña, porque hemos visto los beneficios que esto trae. Por supuesto que nos gustaría crecer en matrícula, pero nosotros tenemos un número limitado hasta donde queremos crecer y esto los pares no siempre son capaces de entenderlo. Ellos piensan que nosotros somos chicos porque no hemos podido crecer más. (E04)

es que se vienen a hacer las estrellas a las instituciones donde van, y a mí me ha tocado que varios se vienen a hacer las estrellas. Ya sea porque está el prejuicio de que sea una institución más chica, está el prejuicio de que es una institución que es la competencia, entonces, siempre, siempre, siempre hay un par evaluador que se roba la película, no de buena manera, y eso es algo que el Sistema debiera cautelar de que no suceda. (E05)

El segundo elemento es el relacionado al propio subsistema de la ESTP. A algunos directivos tienden a creer que los pares no son expertos en este tipo de educación y tienden a hacer comparativas con el subsistema universitario, manifestando:

nos llegó a fines de abril, tuvimos una simulación de visita de pares y la curricularista que vino era de la Universidad (nombre). Entonces, tenía un nivel de los criterios universitarios. Empezó a preguntar cosas que para el nivel técnico no se necesitan. Entonces, sí, la pertinencia de los pares debería ser la idónea. A veces tú puedes eliminar a los pares, este sí y este no, pero a veces no está el profesional del nivel técnico que nosotros necesitamos. (E02)

Incluso, como tercer elemento, se ha manifestado que los pares no leen los informes de autoevaluación entregados previos a las visitas, manifestando:

por eso es tan valioso el informe, y nosotros nos hemos dado cuenta de que hay pares que no han leído los informes, porque yo en ese sentido soy muy detallista, y una vez me llegó una pregunta equis y yo le dije: 'pero si eso está en el informe'. Entonces, así uno evidencia que el par a veces no alcanza a leer el informe y a lo mejor, lo lee una vez, pero es tanta la información que con una vez no sé si será suficiente. (E02)

En base a esto, como cuarto elemento, se considera a la opinión más importante dentro de los pares evaluadores la del presidente de la comisión, por lo que pese a existir otros puntos de vista, es su opinión la que prevalece. Esto da la sensación de que no son decisiones conversadas o discutidas con el objetivo de integrar diferentes percepciones, manifestando:

es que prevalece el juicio del presidente, porque el presidente es el que redacta el documento final y el que, de una u otra forma, recibe los insumos, y si los recibe y no los coloca, no hay mucho control en eso. Y uno, cuando viene la acreditación, ¿a quién le hace ojitos? Al presidente de la comisión, sin perjuicio de no caer en desgracia con ninguno de los otros pares, pero es el presidente el que dirige y, por lo tanto, prevalece el juicio del presidente ante la CNA, que es el mayor insumo que tiene. Se supone que leen, pero al traspasar básicamente lo mismo que el informe de los pares evaluadores, a mí me genera serias dudas sobre qué tanto leen el informe. (E05)

Finalmente, el sentir negativo de la visita de los pares evaluadores y de los informes generados posteriormente tienen como quinto elemento, la percepción de que una visita tan corta en el tiempo no es capaz de evidenciar la realidad institucional como para tomar decisiones tan relevantes para una institución. Principalmente, las instituciones

tienden a mostrar los aspectos más positivos por el temor a las características punitivas, como fue tratado en el apartado anterior.

te lo voy a explicar del siguiente modo: yo te hago una visita guiada a la (nombre de una universidad), pero no te voy a mostrar la parte donde están las sillas rotas. Te voy a mostrar la parte bonita, entonces, te voy a mostrar ciertas partes, te mostraré la piscina, te mostraré ciertas partes de la biblioteca que es súper bonita. ¿Me entiendes? Yo encuentro que la visita, y está muy bien dicho esto, es una visita guiada. (E03)

yo creo que no en tan poco tiempo y leyendo un informe de autoevaluación que, como acabamos de decir, todos sabemos que va un poquito maquillado, o más maquillado, como uno lo quiera llamar, viene a hacer una visita que es bastante rápida. Al menos antes era presencial y podían ver el lugar mismo y reunirse con las personas. Ahora las entrevistas son online, ven lo que quieren ver, ellos dirigen las conversaciones hacia donde las quieren llevar. Entonces, claro, probablemente, podrán evaluar un área en particular, varias áreas, pero la institución en su globalidad, y por lo que hablábamos antes, el grado de subjetividad que tienen al momento de evaluar a otra institución. (E04)

Por otro lado, se tiende a considerar que cuando los pares evaluadores tienen juicios de valor y no consideran aspectos relevantes para las instituciones, sumado a la inexistencia de un espacio real para discutir las distintas percepciones, o simplemente el espacio adecuado para rebatir las opiniones. Porque, pese a tener instancias como reclamos o reuniones conjuntas, la CNA tiende a considerar como un eje central las percepciones de los pares evaluadores. A raíz de esto, se ha manifestado el siguiente caso:

Yo presenté un recurso de reposición, presenté reclamos, pero a la hora de acreditarnos, igual nos castigó. A nosotros nos castigaron con 4 años. El CFT merecía más. Y ahora que me dieron 5, voy a apelar porque nosotros teníamos todo para llegar a 6 años. (E01)

Frente a estas percepciones y con el objetivo de buscar soluciones a las problemáticas, se les preguntó a los directivos de qué forma se podría mejorar la evaluación externa centrada en la visita de los pares evaluadores, entregando como opción de mejora permanente dos opciones, la primera de ellas centrada en evaluadores profesionalizados evitando conflictos de intereses, manifestando:

La función de los pares evaluadores, esto es como la certificación de normas ISO, trabajan con pares evaluadores profesionales, con gente especializada en procesos de evaluación. En USA, los observadores, que así se llaman, o pares evaluadores son profesionales. (E01)

Yo no sé cómo eligen a los pares, a mí me han llegado ciertas invitaciones para participar. Yo no sé cómo los eligen, no tengo idea, pero considero que la evaluación de los pares, como en toda evaluación, debe ser por expertos. No deberían ser trabajadores de CFT, deberían ser profesores, bueno, no solo

profesores, sino expertos en la materia de acreditación. (E03)

Yo creo que los pares evaluadores, por una parte, tampoco creo que los pares evaluadores debieran ser siempre los mismos, porque esa es otra alternativa que se puede dar: conformar un cuerpo permanente de pares evaluadores. Tampoco creo en eso, porque la concentración de tanto poder, eso es algo que atenta ante cualquier proceso de transparencia (...). Yo creo que la formación de los pares evaluadores debería ser un tema de sumo cuidado, que debieran dedicarse más recursos en cuestión de tiempo y otras cosas más en formar pares evaluadores. Ahora yo no creo que no tengan que ser de instituciones similares. (E05)

La segunda solución aportada, se relaciona con un cambio completo en el sistema, centrándolo en un acompañamiento del quehacer institucional y no solo en una visita externa aislada que pese a considerar otros factores, no es del todo significativa para las instituciones, manifestando:

Yo creo que la evaluación de una institución, o sea, la evaluación de los pares debería ser en el trabajo diario de la institución. O sea, los pares deberían permanecer como mínimo una semana o 15 días en la institución y en el trabajo. No estar instalado en una oficina esperando que vengan los que van a ser interrogados. (E02)

En síntesis, los datos aportados por los dos instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. Los docentes tienden a tener opiniones diversificadas, sin una tendencia clara respecto a su posición frente a la temática de los pares evaluadores, esto es confirmado con la baja participación de la muestra en las instancias vinculadas a las visitas externas.
2. Los directivos institucionales consideran que la visita de los pares evaluadores externos son el aspecto menos adecuado para medir la calidad de las instituciones en el sistema de acreditación porque consideran que los pares evaluadores tienden a tener prejuicios respecto a las instituciones que evalúan, comparando la realidad de la institución con sus instituciones de procedencia, comparando la ESTP con la educación universitaria, promoviendo criterios poco adecuados. Además, los espacios de apelación a los dictámenes de los pares no son adecuados por parte de la CNA, y finalmente sienten que el juicio del presidente de la comisión es el que prevalece en los dictámenes finales de la CNA.
3. Las soluciones planteadas para mejorar el sistema de evaluación externa de pares, es cambiar el sistema de pares por un sistema de evaluación externo profesionalizado y experto en mediciones de la calidad en ESTP y trabajar bajo un sistema de acompañamiento que permita reconocer y enmendar los errores,

más similar a un sistema de mejora continua, es decir, según lo analizado en el Marco Teórico, un sistema de Aseguramiento de la Calidad.

### **6.3.3 Retroalimentaciones constructivas**

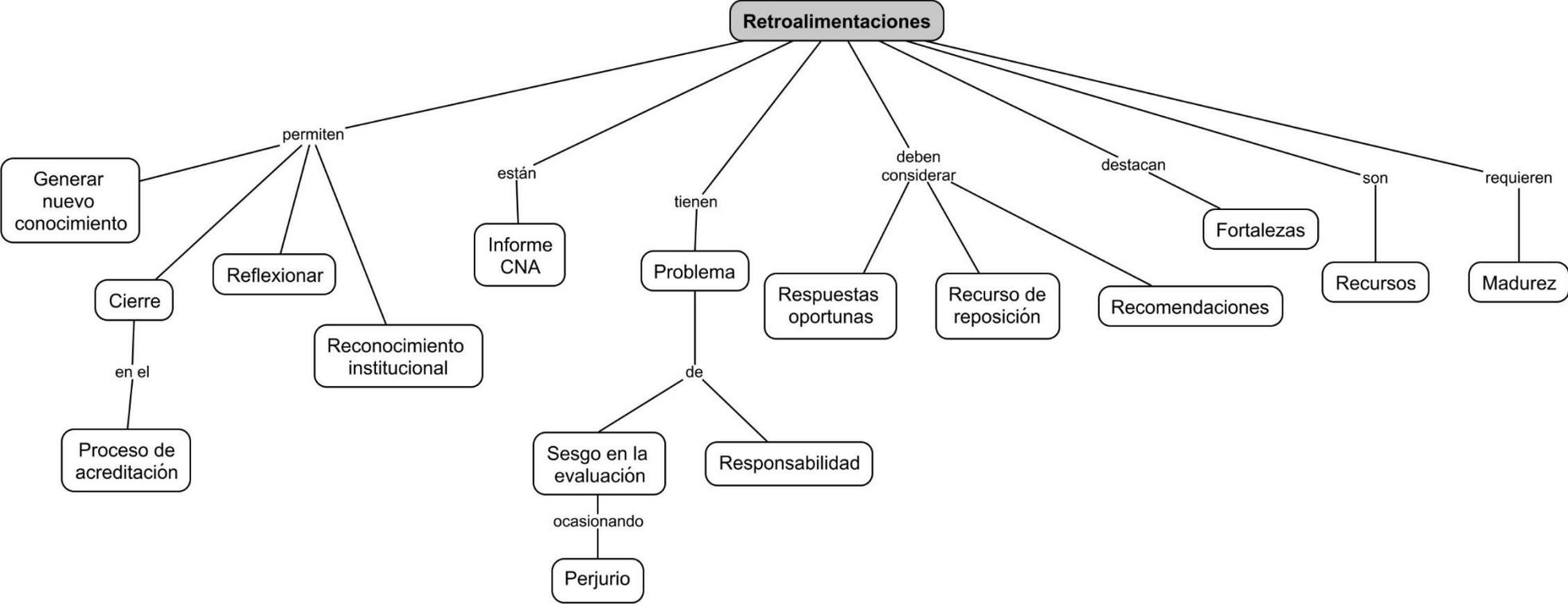
En este tercer apartado sucede lo mismo que en el anterior. No es posible realizar un análisis de todos los instrumentos usados para recolectar datos. Solo se ha analizado las entrevistas a directivos, eliminando los informes de acreditación, pues tienen el objetivo de evaluar el quehacer de las instituciones en múltiples áreas, y de variadas formas. Esto no incluye, evidentemente, las retroalimentaciones que la institución de la CNA emite. Tampoco se han realizado preguntas a los docentes respecto a esta temática, pues la cantidad de docentes que ha participado en el proceso no es significativa, y para poder tener una opinión certera es necesario conocer el sistema.

Las retroalimentaciones constructivas desempeñan un papel crucial en el proceso de acreditación de las instituciones educativas, ya que proporcionan una oportunidad invaluable para la mejora continua. Estas retroalimentaciones ofrecen una evaluación crítica y objetiva de diversos aspectos de la institución. Al recibirla, las instituciones tienen la oportunidad de identificar áreas de fortaleza y debilidad, así como áreas de mejora potencial. Esta retroalimentación informada y experta sirve como guía para la implementación de cambios y mejoras significativas en la institución, lo que finalmente conduce a una mayor calidad educativa y a la satisfacción de los estudiantes y otras partes interesadas.

El análisis de este apartado solo tiene como muestra a los directivos de las instituciones porque son ellos quienes analizan la información proporcionada por la CNA. En virtud de eso, los directivos han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado dieciséis códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

**MAPA CONCEPTUAL 10**

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre las retroalimentaciones de la Comisión Nacional de Acreditación*



Las menciones realizadas por los directivos se concentran en seis temas relevantes, descritos a continuación. En primer lugar, los directivos, en general, consideran que los informes se centran en destacar las debilidades a nivel institucional, dejando de lado las fortalezas. Esto es destacado como una falta en el proceso de mejora continua, ya que consideran que las fortalezas simplemente no se mencionan. El respaldo del sentir directivo se evidencia en la presencia de las variables detectadas en los informes en las que la opción "no se menciona" presenta un índice muy elevado en la mayoría de las categorías de esta investigación. Manifestando:

las cosas que cumples en las cuales estás sólido no las pronuncian (...) eso no se menciona porque está cumplido: lo estás haciendo súper bien, así que no lo nombran. ¿En qué se concentran en lo que falta? ¿Me sigues? ¿Me entiendes la idea? O sea, si tú ves las condiciones de enseñanza, establecidas, definidas y formalizadas ¿se cumplen? Yo sé que sí se cumplen, ¿para qué las voy a destacar? Entonces hay un mal concepto del análisis institucional. El análisis (...), las cosas positivas están cumplidas y por lo tanto no son sujeto de análisis. Es una muy mala práctica de un juicio, cuando uno hace una crítica completa, la crítica te toma aspectos positivos y negativos. Los que cumples se destacan y los que no cumples se subrayan (E01).

Pero no solo se recalca esta necesidad de evaluar aspectos positivos y negativos, sino que en general, la retroalimentación emitida por la CNA es considerada genérica y no ahonda en los procesos de la propia institución. Por lo tanto, utilizarla como un insumo para la mejora en los procesos tiende a ser más complejo. Esto es evidenciado con mayor notoriedad por aquellos directivos que tienen un desarrollo más incipiente en el proceso de acreditación y que tienen un tamaño institucional más pequeño, manifestando:

un sistema de aseguramiento de la calidad te tiene que mostrar a ti en dónde debes mejorar, que un informe te diga: "ahh, en esta área tú tienes 4 fortalezas y 3 debilidades", son muy genéricos, a veces son muy ambiguos y muy vagos. Entonces, lo que uno desearía de un informe de este tipo con un pronunciamiento tan relevante, es ojalá establecer algún mecanismo que te permita algún seguimiento, que sea una cosa más ecuánime, que te permita a través de indicadores, poder medir grados de avance (E01).

Yo creo que la respuesta de los pares es muy parecida a los criterios, es decir, que son súper escuetas (E02).

Si bien la necesidad patente de un detalle más elaborado respecto a las fortalezas y debilidades a nivel institucional para medir avances de manera integral es relevante, no es el foco de la preocupación directiva. Este está centrado en que los informes finales tienden a presentar juicios de valor u opiniones de los pares evaluadores que visitan la institución. Este sentir está muy relacionado con la consideración del mal ejercicio realizado en la evaluación externa, considerando al resultado final con una falta de

consideración de algunos los aspectos por igual. El informe de los pares, pese a tener la característica oficial de no ser vinculante, es decir, solo es una parte de la evaluación tiende a asemejarse mucho al presentado como juicio final. Manifestando:

Juicios de valor (...), a mí me llegó, que todavía me indigna, decía: "el CFT ha demostrado una consolidación y un crecimiento financiero notable en los últimos años, dudamos que en el futuro se mantenga... dudamos que en el futuro se mantenga". Primero, eso no lo puedes poner. Segundo, los pares evaluadores no debieron haberlo dicho por escrito. Y tercero, la CNA no debió haberlo puesto en el informe o en el dictamen final, porque es claramente un juicio de valor. ¿Cómo? ¿Tienen una bola de cristal para ver el futuro? (E01)

Finalmente, la retroalimentación entregada, independientemente de la funcionalidad otorgada por los directivos, tiene un plazo de entrega para que la institución pueda utilizarla como recurso y así evaluar las eventuales debilidades detectadas y generar un trabajo constante de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, según un directivo (institución mediana) que manifiesta utilizarlos como un insumo indispensable para el trabajo de la gestión institucional, estos informes no son entregados en los plazos adecuados. Este aspecto específico se relaciona con el apartado de aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua. Se ha manifestado:

Es una de las críticas más ácidas que yo hago, es que yo me apasiono con el tema porque, yo no trabajo para la acreditación, yo tengo un Sistema de Aseguramiento de la Calidad permanente, es más, a mí todavía no me llega el dictamen final de enero, porque en enero me dieron 5 años, pero nosotros ya estamos trabajando con el proceso 2027 y tenemos comisiones de trabajo permanentes (E01).

Yo creo que los plazos son, incluso yo diría, a lo mejor son, no quiero usar la palabra: inadecuado, pero yo diría que poco realista (E03).

los plazos son horribles, la comisión se reunió a revisar mi informe el día 12 o 14 de enero de este año, yo todavía no conozco el informe y van a ser 4 meses. ¿Son plazos adecuados? No, de ninguna manera (E01).

Mientras que la respuesta de las apelaciones no es considerada de la misma manera, puesto que la miran como un plazo positivo para generar una réplica al juicio final. Manifestando:

Sí, yo creo que sí porque creo que son 45 días, no recuerdo en este minuto. Nosotros alcanzamos a responder, pero significa poner a toda la institución en estos recursos de reposición, creo que le llaman (E02).

En síntesis, los datos aportados por las entrevistas aportan la siguiente conclusión:

1. Los directivos consideran que las retroalimentaciones del proceso de acreditación son un insumo importante en los procesos de mejora continua y

análisis de su quehacer, para ello, consideran necesario que los informes incluyan tanto las fortalezas como las debilidades detectadas, con pruebas objetivas y sin evidenciar de manera central la visión de los pares evaluadores.

2. La entrega de estos resultados en los plazos adecuados asegura su utilización como un insumo de mejora para la institución.

#### **6.4 Evaluación flexible y adaptable**

Para que la evaluación sea considerada como flexible y adaptable debe contar con un enfoque en resultados y objetivos, reconocimiento a la diversidad institucional, valoración a las tecnologías y metodologías emergentes, aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua, evaluación del impacto social y comunitario.

A continuación, se presentarán cada uno de estos apartados, exponiendo los resultados encontrados en el actual sistema de acreditación en Chile para la ESTP, con el objetivo de determinar la pertinencia, la percepción y la adecuación.

##### **6.4.1 Enfoque en resultados y objetivos**

Este primer apartado se relaciona con dos metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (71 %) y con la **adecuación** (29 %) del sistema de acreditación.

Es fundamental que en un sistema de acreditación la evaluación esté centrada en resultados y objetivos debido a que esto permite medir de manera precisa el cumplimiento de los estándares establecidos y garantizar la calidad de la educación ofrecida por las instituciones. Al enfocarse en resultados tangibles y metas específicas, se facilita la identificación de áreas de mejora y se promueve la rendición de cuentas, lo que a su vez impulsa el proceso de mejora continua en las instituciones educativas. Además, esta orientación hacia los resultados contribuye a fortalecer la transparencia y la confianza en el sistema de acreditación, tanto por parte de la comunidad académica como de la sociedad en general.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado catorce de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 61**

*Resultados en porcentaje respecto resultados y objetivos según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	67.9	55.7	36.9
<b>Parcialmente</b>	14.3	14.3	22.6
<b>No</b>	7.1	10	20.2
<b>No se menciona</b>	10.7	20	20.3

**TABLA 62**

*Resultados en porcentaje respecto a resultados y objetivos según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	71.4	44.6	52	21.4
<b>Parcialmente</b>	14.3	16.1	15.3	50
<b>No</b>	0	17.9	15.3	7.1
<b>No se menciona</b>	14.3	21.4	17.4	21.5

**TABLA 63**

*Resultados en porcentaje respecto a resultados y objetivos según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	64.3	64.3	39.3	31
<b>Parcialmente</b>	17.9	10.7	16	31
<b>No</b>	3.6	10.7	21.4	16.7
<b>No se menciona</b>	14.2	14.3	23.3	21.3

Como es posible ver según los resultados anteriores, el trabajo centrado en resultados y objetivos tiene una correspondencia con los años atribuidos a la acreditación, es decir, entre más años de acreditación mayor es el cumplimiento de aquellas variables relacionadas a esta temática, de manera inversa esto sucede con no cumplimiento de las variables y la menor cantidad de años de acreditación.

Sin embargo, al analizar los resultados en relación con el nivel de experiencia institucional, sucede exactamente lo mismo que en el apartado de los años de acreditación, pero con una tendencia mayor de la experta frente a la básica, lo que quiere decir, que aquellas instituciones con procesos madurativos más altos tienden a

trabajar de manera más adecuada con resultados y objetivos.

Finalmente, al analizar los resultados según el tamaño institucional, se repite la tendencia, con casi un 50% de diferencia en el cumplimiento de aquellas instituciones grandes frente a las micro. Estos dos últimos elementos, hacen dilucidar que el trabajo basado en resultados y objetivos se da de manera más eficaz en aquellas instituciones con una mayor cantidad de recursos asociados.

El grado de cumplimiento de variables en relación con esta temática, afecta a las instituciones promuevan una orientación hacia las metas claras, pues el cumplimiento de metas a corto plazo permite evidenciar aquellos elementos que requieren un trabajo más arduo en las diferentes instituciones. También, el hecho de que una institución fije, monitoree y cumpla objetivos tanto a corto, mediano y largo plazo permite identificar de manera transparente y promover los procesos de rendición de cuentas, incluso motivando los procesos de innovación para el cumplimiento de los diferentes objetivos.

Esto lleva a la conclusión de que el cumplimiento de las metas y objetivos no tiene un impacto tan alto como otras variables en el proceso de acreditación y sí lo tiene más en relación con el tamaño institucional o el proceso madurativo.

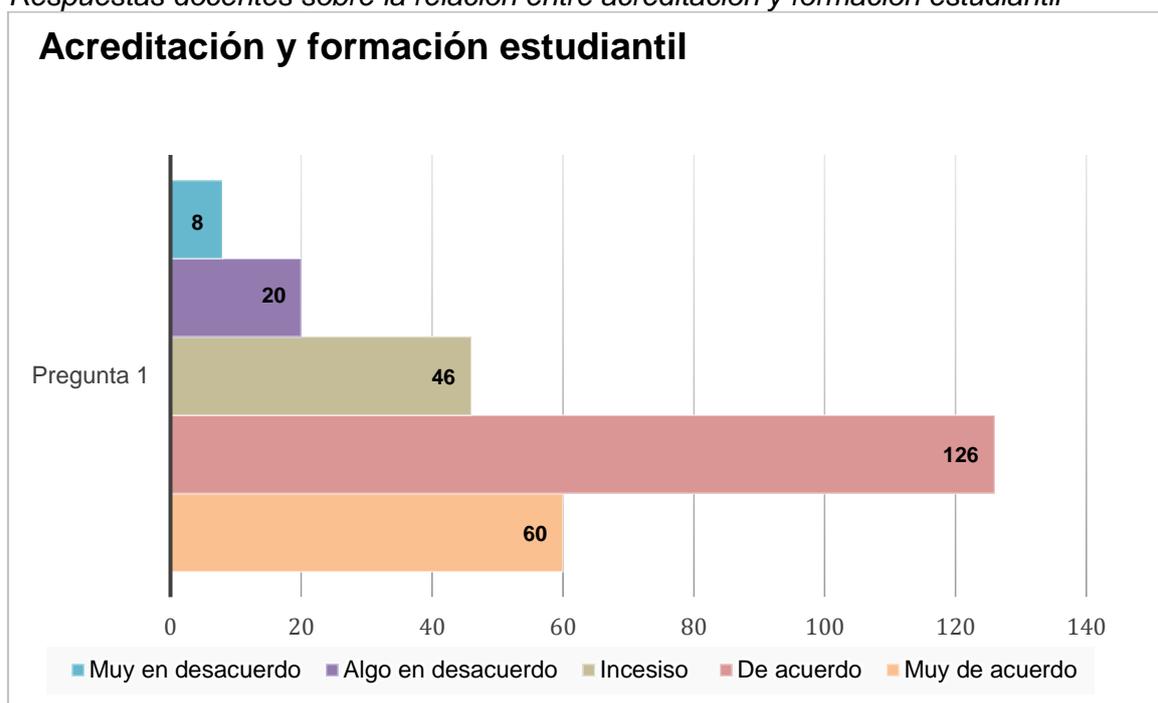
Los docentes participantes en la muestra respondieron a dos preguntas que se hicieron en relación con el subapartado de enfoque en resultados y objetivos:

1. Grado de acuerdo respecto a la relación entre acreditación y la formación estudiantil
2. Nivel de importancia respecto a la progresión de los estudiantes

Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

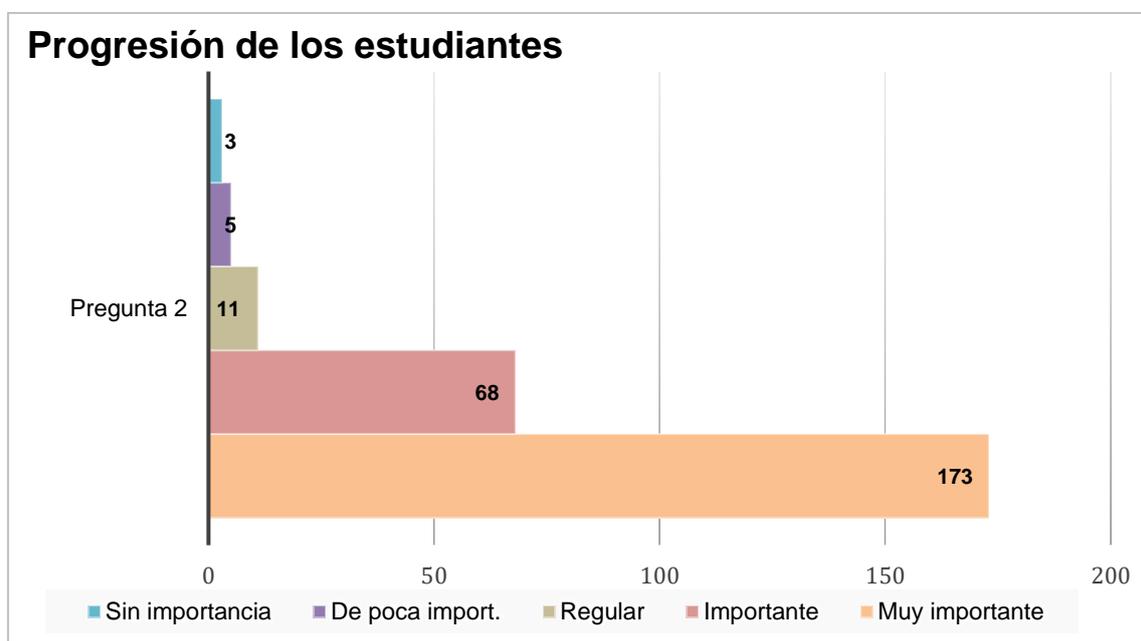
**GRÁFICO 18**

*Respuestas docentes sobre la relación entre acreditación y formación estudiantil*



**GRÁFICO 19**

*Respuestas docentes sobre la progresión de los estudiantes*



Los docentes, en ambas preguntas, reaccionaron de manera positiva frente a lo que se les preguntaba. La diferencia de ambas se relaciona al tipo de pregunta dirigida. La primera de ellas es respecto a si consideran que en las instituciones con mayores años de acreditación o simplemente acreditadas, tienen un nivel de formación mejor.

En esta respuesta, pese al reactivo mayoritario es de acuerdo, y por ello, es un reactivo positivo, se presenta una desviación estándar alta, lo que se traduce a que los docentes no tienen una opinión tan concentrada como sí se da en otras preguntas, evidenciando la existencia de múltiples visiones frente a lo consultado. Lo que se deduce frente a esta respuesta, es que los docentes sí consideran importante y relacionado a la acreditación con una formación de estudiantes adecuada, pero no se da únicamente por el hecho de contar con una acreditación favorable o por muchos años, sino se integran elementos propios de los estudiantes y no pueden ser modificados por una acreditación (elementos intrínsecos).

De manera opuesta, la segunda de las preguntas realizadas fue respecto a cómo la acreditación consideraba la progresión de los estudiantes, este tema impacta en la tasa de titulación oportuna, una de los índices medidos en el sistema de acreditación y relacionado directamente con el quehacer de los docentes, pues el hecho de que un estudiante avance en el programa curricular de su carrera de forma oportuna no solo se relaciona al estudiante en sí mismo, sino a los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizado por los docentes. En general, los docentes presentaron una opinión menos disgregada, y por ello, la desviación estándar presentada es menor, lo que significa que los docentes consideran como muy importante la calidad educativa institucional en relación con la progresión de los estudiantes de forma oportuna.

A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 64**

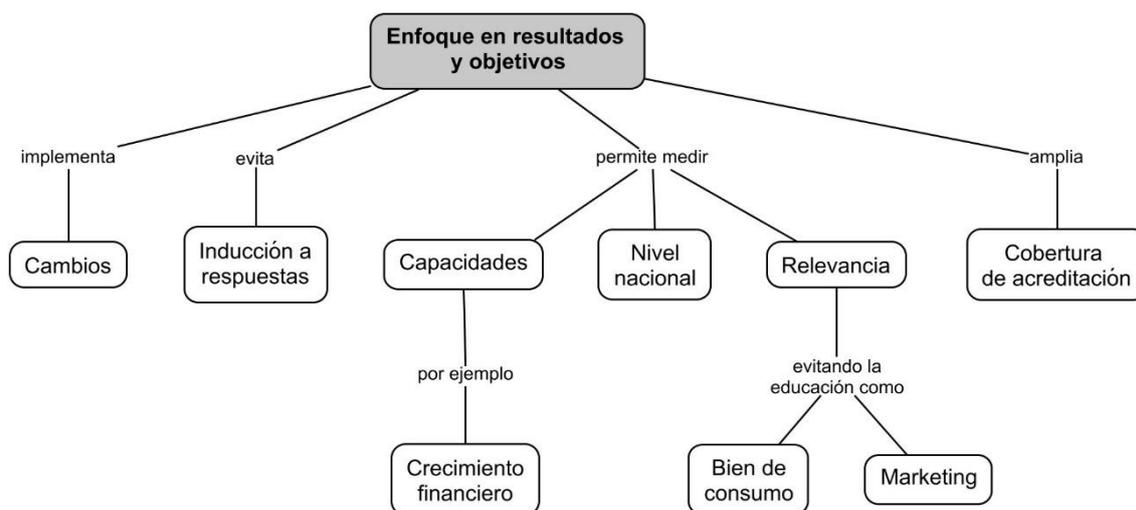
*Métricas de las respuestas docentes sobre enfoque en resultados y objetivos*

<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.96	0.62
<b>Moda</b>	De acuerdo	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado diez códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

## MAPA CONCEPTUAL 11

Relaciones según los directivos entre códigos sobre enfoque en resultados y objetivos



La percepción general de los directivos cuando se trató el tema del enfoque en resultados y objetivos de manera individual fue bastante acotado y los directivos no profundizaron en gran medida frente a sus percepciones, sino que las relacionaban con temáticas anteriormente trabajadas, pese a ello, se mencionó por parte de uno de los directivos que el hecho de enfocarse de esta manera les permitía construir protocolos de acción uniformes dentro de su institución, manifestando:

nosotros (...) nos hemos ordenado mucho, tenemos procedimientos de todo, tenemos protocolos y políticas, eso es lo que más hemos hecho. Pero una cosa es tenerlas y otra es que realmente nazca de la rectoría poder implementarlas, ahí la cuestión (E02).

Por otro lado, presentaron la necesidad de tener lineamientos a nivel nacional, para todas las instituciones de ESTP mida de una u otra manera el desarrollo de las propias capacidades según determinados grupos de instituciones, es decir, generar lineamientos generales en instituciones con procesos similares de estudiantes, esto con el fin de analizar de manera más adecuada la relevancia en las diferentes áreas. Manifestando:

entonces, si el mismo Ministerio está solicitando que se realice esto, debieran venir los lineamientos desde allá. Igual, por ejemplo, ahora en septiembre aparece la ley que va a impactar en toda la educación superior sobre la equidad y diversidad de género, pero cómo lo tomamos nosotros, cómo lo toman en Santiago, cómo lo toman en el sur, porque te dicen: "esta es la ley, impleméntenla como pueda". Entonces faltan estos lineamientos (E02).

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. El enfoque que hace una institución en los resultados y objetivos es importante y con una tendencia de progresión clara, pero el cumplimiento de estos resultados y objetivos tiene una relación más estrecha con la experiencia institucional en los procesos de acreditación y con el tamaño institucional que con el resultado de los años otorgados por la acreditación.
2. Los docentes tienden a considerar que los resultados como producto final de un estudiante formado y capacitado no siempre se relacionan a una institución acreditada y se puede deber a factores intrínsecos de los estudiantes.
3. Los directivos tienden a asociar el desarrollo por metas y objetivos a una temática dependiente de otros factores y no como una necesidad en sí misma, pese a ello, existe un reconocimiento respecto a que el trabajo enfocado en esta modalidad permite una unificación de criterios y formas de trabajo.

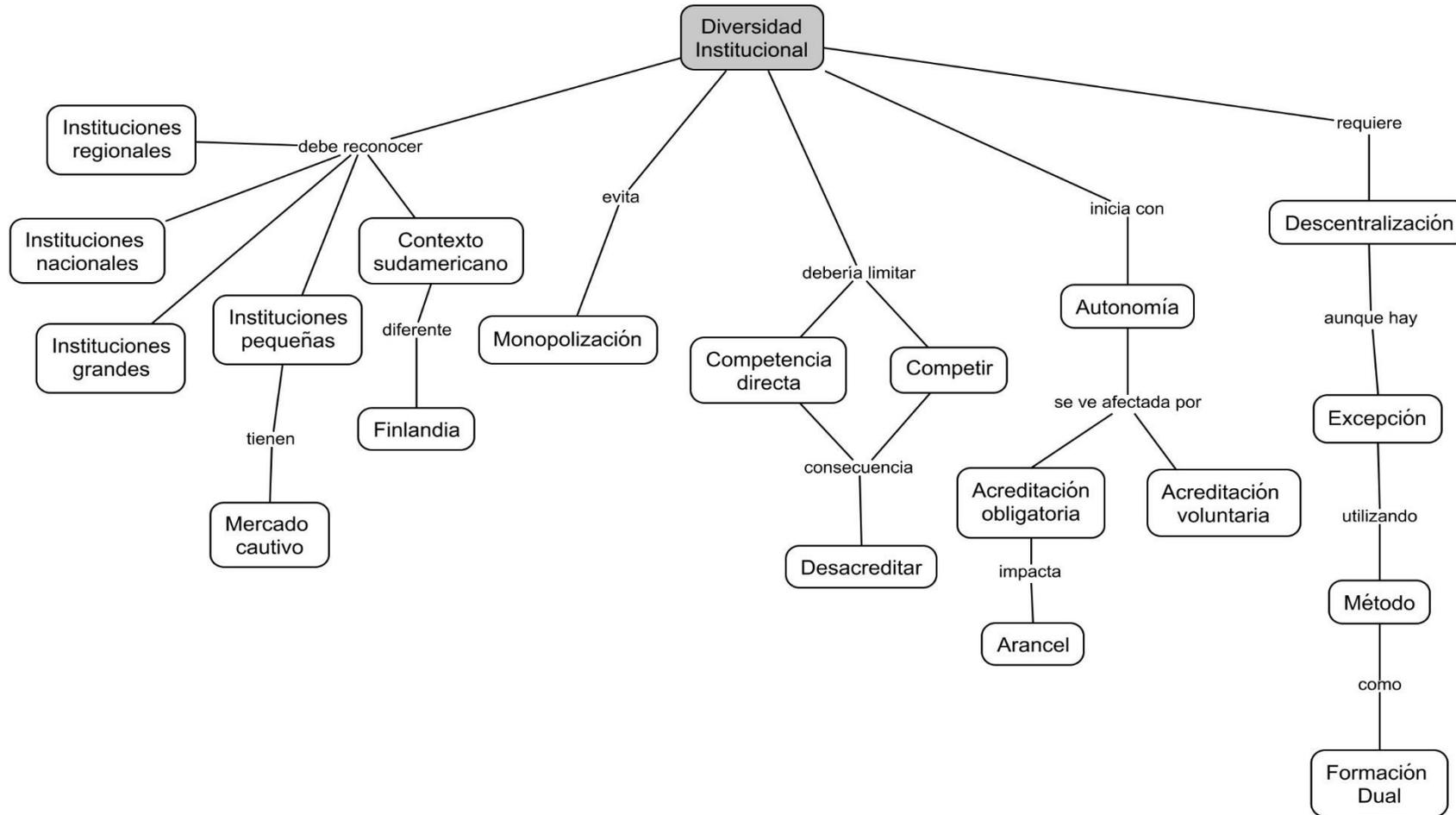
#### **6.4.2 Reconocimiento a la diversidad institucional**

En este segundo apartado, se repite la situación observada en secciones anteriores. No es viable realizar un análisis exhaustivo de todos los instrumentos utilizados para recopilar datos. Solo se han examinado las entrevistas a directivos, excluyendo los informes de acreditación, ya que estos últimos tienen como objetivo evaluar el desempeño de las instituciones en múltiples áreas y de diversas maneras. De manera evidente, esto no incluye el reconocimiento a la diversidad institucional. Tampoco se han planteado preguntas a los docentes sobre este tema, dado que la mayoría de ellos están afiliados a una única institución educativa y no a una variedad de ellas.

En base a eso, los directivos han establecido conexiones entre los códigos identificados en las entrevistas, específicamente han relacionado dieciocho códigos diferentes. Para ilustrar estas relaciones, se presenta un mapa conceptual que muestra las conexiones.

## MAPA CONCEPTUAL 12

Relaciones según los directivos entre códigos sobre reconocimiento de la diversidad institucional



La diversidad institucional es fundamental para preservar la libertad de elección de CFT según la afinidad que puedan tener los estudiantes con los objetivos, misiones y visiones proporcionados por una casa de estudios. En este sentido, los directivos suelen percibir una tendencia hacia la priorización de las instituciones más grandes y una falta de protección para los proyectos educativos diferentes, expresando:

Se ha monopolizado un poco el sistema de Educación Técnica (...) hay 13 instituciones que están con un 95% de los alumnos, eso significa que son muy poderosas, muy grandes y en el fondo, obviamente las tienen que acreditar. Y las otras instituciones pasan por un cedazo, por un filtro mucho mayor (E03).

El proceso de acreditación de los CFT tiende a ser estandarizado para todo el subsistema de ESTP. Es por esto por lo que las instituciones especializadas en algún campo, como por ejemplo CFT de danza, de metalurgia, entre otros, suelen ser muy pequeños. Los directivos manifiestan que estas instituciones no cuentan con las competencias ni los recursos necesarios para pasar por este tipo de procesos, a pesar de los beneficios asociados en caso de obtener una acreditación favorable.

Manifestando:

acá había un organismo, CONIFOS, que agrupaba a CFT de mucha especialidad (...) y para ellos pensar en un proceso de acreditación es inviable porque no tenían las competencias, no tenían las capacidades y a pesar de que el gobierno, a través de fondos estatales de departamento de financiamiento institucional, definía financiamiento e incentivos para que estas instituciones se presentaran a procesos de acreditación, es inviable (E01).

Desde mi punto de vista, las instituciones, mientras más grandes tienen mayores privilegios entre comillas, en su proceso de acreditación. De hecho, tú has visto que las instituciones se van fusionando, se van juntando las chiquititas porque se dan cuenta de que no tienen cómo competir (E03).

de los CFT, son instituciones super pequeñas, pero que al adherir estos procesos de autoevaluación con miras a la acreditación es un desembolso de recursos bastante grande, y no sé si todos están dispuestos o más que dispuestos no sé si tendrán todos los recursos para sumarse a esto (E05).

Pese a lo mencionado, los directivos tienden a responsabilizar a las propias instituciones respecto a la falta de interés por acreditarse, aunque lo consideran un sistema más beneficioso para las instituciones grandes, principalmente por la posibilidad de acceso a recursos. Aducen la falta de interés en la mejora del proceso educativo, en la postulación a beneficios estatales y en un mercado muy reducido de estudiantes.

Manifestando:

a las instituciones no les interesaba acreditarse porque no les sumaba absolutamente nada, o sea, instituciones que tenían su mercado cautivo de estudiantes, no querían acceder ni a Crédito con Aval del Estado, ni a las becas Nuevo Milenio que eran las que te condicionaban la acreditación. Ahora es

obligatoria, el que no se acredita, se cierra (E01).

Entonces es una condicionante, el resto de las instituciones no sé cómo lo harán, yo creo que simplemente, son pequeñas y no postulan a proyectos y se dedican solamente a la clase y no hay mejora continua en el proceso (E02).

aquí se apela a un volumen bastante más pequeño y de una u otra forma estar o no acreditado, si bien es cierto que implica más o menos alumnos también, al ser volúmenes tan pequeños, no sé si les sea tan atractivo estar acreditados (E05).

En este contexto, al referirse a otras instituciones, se verbaliza que el costo-beneficio de la acreditación no es óptimo. Sin embargo, al reflexionar sobre su propio actuar institucional con respecto a las áreas de acreditación voluntarias y la falta de presentación de áreas voluntarias al proceso, tienden a manifestar que el problema se vuelve a centrar en la falta de competencias, experiencias, capacidades y recursos en general. Expresando:

Bueno, partamos con lo obligatorio porque no tenemos las competencias, no tenemos la experiencia, ni tenemos las capacidades para ir accediendo a otras áreas (E01).

el rector de nuestra institución quiere que nosotros nos acreditemos en vinculación con el medio, pero eso significa tener un equipo de profesionales trabajando en la vinculación con el medio, desde jefe de área hacia abajo, entonces nosotros ¿Cómo estamos funcionando hoy en día? Con un departamento, pero ese departamento no te da para poder acreditarte en vinculación con el medio, entonces yo creo que es una cuestión de recursos, de incorporar más recursos humanos a la planilla institucional, nosotros somos una institución pequeña en lo nacional (E02).

Al mismo tiempo, llegan a considerar que el motivo de presentación a las áreas obligatorias es directamente la posibilidad de tener un mayor número de estudiantes, ya que es una exigencia estar acreditados para utilizar los beneficios gubernamentales. Esto se manifiesta en las instituciones más pequeñas, porque en las grandes, como fue expuesto anteriormente, tienen una preocupación manifiesta en asegurar procesos de formación de calidad. Mencionando:

Nosotros ingresamos a esto de la acreditación por las becas ministeriales, porque si tú no estás acreditado no puedes postular a proyectos que vengan del Ministerio, ni tampoco puedes postular a los beneficios que los estudiantes tienen para estudiar (E02).

Llegando a sentir discriminación por parte del proceso, las instituciones pequeñas son sometidas a los mismos criterios que aquellas instituciones más grandes, o incluso a instituciones pertenecientes a otros subsistemas de la ES. Expresando:

Entonces es complejo para las instituciones pequeñas. No así para las tremendas instituciones que hay en Chile (nombra des de las instituciones más grandes):

ellos tienen un aparato tremendo y tienen una gran cantidad de gente, porque están en todas partes, pero nosotros somos una institución pequeña en una región (E02).

La regionalidad aparece como un tema importante, ya que las instituciones grandes tienen presencia en muchas regiones del país, mientras que las más pequeñas suelen estar ubicadas en las proximidades, lo que crea una gran diferencia para estas instituciones a la hora de pasar por un proceso de acreditación, evidenciando:

en el caso de que nosotros que tenemos una sede nos miden igual que (nombre de institución grande), que tiene presencia país y las condiciones son distintas (E02).

En la institución que yo dirijo, tiene una particularidad: nosotros somos regionales. Mi desafío es que el proceso formativo que yo entrego sea el mismo y debo dar garantías y seguridad de que el alumno titulado en la sede tenga los mismos niveles de conocimientos, competencias y aprendizajes que el que se titula en otro lugar (E01).

Todos estos elementos vuelven compleja la acreditación. Según sus visiones, el sistema debería evitar las comparaciones institucionales y la competencia directa entre ellas. Se refieren a que las instituciones deberían trabajar de manera más colaborativa y no enfocarse en el reclutamiento de estudiantes para obtener los recursos necesarios para mantener el funcionamiento a largo plazo. Manifestando: "A mí no me pueden comparar con la (nombre de institución grande) porque yo no soy (nombre de institución grande)" (E01).

Finalmente, como solución a este proceso que ha derivado en competencia en lugar de colaboración y construcción de saberes, se presenta una solución: la utilización de criterios evolutivos en etapas, permitiendo avanzar gradualmente desde el punto de partida de una institución, vinculado estrechamente al apartado anterior sobre enfoque en resultados y objetivos. Manifestando:

Por ejemplo, a las instituciones que tienen sedes en todas las regiones deberían medirlo diferente a nosotros que estamos solo en la región, no estamos en ninguna otra, entonces sí, yo considero que debería ser por tamaño (E02).

En síntesis, los datos aportados por las entrevistas a los directivos ofrecen las siguientes conclusiones:

1. Los directivos expresan que no hay un reconocimiento ni valoración adecuados de las diferentes instituciones de ESTP dentro del sistema de acreditación. Consideran a los criterios de evaluación como estandarizados para todas las

instituciones, sin tener en cuenta el contexto específico de cada una en los resultados finales de la acreditación.

2. La principal preocupación en cuanto a la diversidad institucional se centra en el riesgo de que las instituciones con proyectos educativos diferentes o de menor tamaño no logren la acreditación debido a la necesidad de acceder a recursos económicos considerados indispensables para este proceso.
3. Como solución para promover el reconocimiento de la diversidad institucional y permitir que los estudiantes accedan a una variedad de opciones de instituciones educativas, se propone establecer criterios diferenciados según el tamaño de la institución y su presencia en el territorio nacional. Esto facilitaría la comparación de avances dentro de cada institución y evitaría las comparaciones con otras, promoviendo así el trabajo colaborativo entre ellas.

#### 6.4.3 Valoración a las tecnologías y metodologías emergentes

Este tercer apartado se relaciona con dos metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (80 %) y con la **adecuación** (20 %) del sistema de acreditación.

En un contexto de constante evolución tecnológica y pedagógica, es fundamental que los CFT sean evaluados en su capacidad para adoptar y adaptarse a las tecnologías y metodologías emergentes. Esto no solo garantiza la relevancia y actualización de los programas educativos, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral contemporáneo. Además, la evaluación de estas prácticas permite identificar áreas de mejora y fomentar la innovación en la enseñanza, contribuyendo así a la calidad y excelencia educativa.

En el análisis documental, se categorizaron cinco variables dentro de este apartado. Los resultados se detallan en las siguientes tablas:

**TABLA 65**

*Resultados en porcentaje respecto tecnologías y metodologías emergentes según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	80	80	73.3
<b>Parcialmente</b>	0	8	16.6
<b>No</b>	10	4	3.4
<b>No se menciona</b>	10	8	6.7

**TABLA 66**

*Resultados en porcentaje respecto a tecnologías y metodologías emergentes según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Experta (%)</b> 6 – 7 procesos	<b>Avanzada (%)</b> 4 – 5 procesos	<b>Básica (%)</b> 2 – 3 procesos	<b>Inicial (%)</b> 1 proceso
<b>Si</b>	100	60	85.7	60
<b>Parcialmente</b>	0	15	5.7	40
<b>No</b>	0	5	5.7	0
<b>No se menciona</b>	0	20	2.9	0

**TABLA 67**

*Resultados en porcentaje respecto a tecnologías y metodologías emergentes según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	90	85	65	73.3
<b>Parcialmente</b>	0	5	15	20
<b>No</b>	0	10	5	0
<b>No se menciona</b>	10	0	15	6.7

Como se puede observar en los datos anteriores, la valoración de las tecnologías y metodologías emergentes es generalmente alta en todas las instituciones, independientemente de cómo se categoricen. Incluso, se sitúa por encima de la media registrada hasta ahora en los demás apartados.

De estos datos, se puede concluir que existe una alta conciencia sobre la importancia y la adopción activa de las prácticas vinculadas a temáticas emergentes y tecnológicas. Además, se observa una asociación, una vez más, con la disponibilidad de recursos y la experiencia institucional. Esto se refleja en la comparación de ambas formas de categorización con el resultado de los años de acreditación, donde este último es menor en cerca de un 10%. Esto sugiere que la capacidad institucional para enfrentarse a elementos emergentes o la disponibilidad de recursos específicos marca una diferencia significativa según el proceso madurativo.

Finalmente, el cumplimiento de estas variables está vinculado a un proceso de aplicación gradual. En las instituciones con más años de experiencia, el cumplimiento es absoluto, lo que evidencia una gran diferencia con respecto a otros de los apartados estudiados hasta el momento. Esto puede atribuirse a la influencia ejercida por la cultura institucional en los casos de mayor experiencia, evidenciando la integración de elementos emergentes y tecnologías como herramientas en sus prácticas pedagógicas.

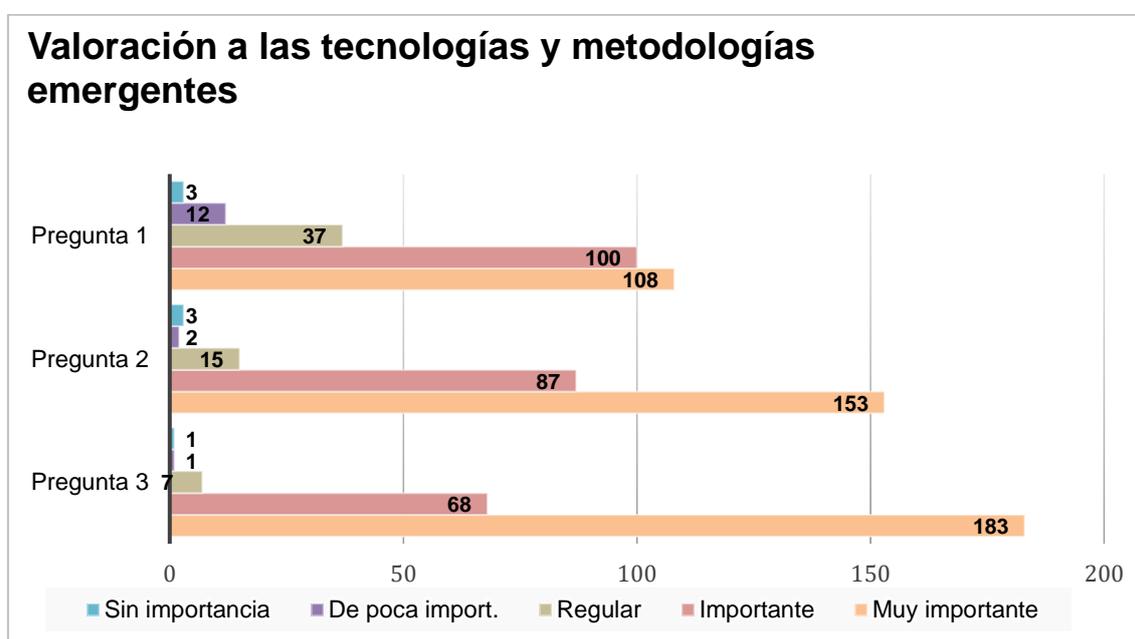
Los docentes participantes en la muestra respondieron a tres preguntas en relación con el subapartado de valoración a las tecnologías y metodologías emergentes:

1. Nivel de importancia respecto a la difusión y publicidad
2. Nivel de importancia respecto a la información institucional
3. Nivel de importancia respecto a la innovación de contenidos

Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

#### GRÁFICO 20

*Respuestas docentes sobre la valoración a las tecnologías y metodologías emergentes*



Los docentes, en las tres preguntas realizadas respecto a este apartado, muestran un alto grado de importancia. Sin embargo, se observa una diferencia entre ellas según el nivel de vinculación presente en sus quehaceres laborales.

La primera pregunta realizada refleja una opinión sobre la institución en la que desarrollan su trabajo y está vinculada al concepto de captación de estudiantes, similar al enfoque empresarial adoptado en el ámbito educativo. De alguna manera, el hecho de que exista difusión y publicidad institucional fomenta a una mayor cantidad de estudiantes a ingresar a la institución y asegura una mayor disponibilidad de recursos económicos. En esta respuesta, es posible observar una alta dispersión de opiniones, manifestada por el alto índice de la desviación estándar, lo que indica que existen múltiples perspectivas, aunque predomina la importancia de este aspecto.

En la segunda pregunta, se aborda el tema del manejo de datos, relacionado con una evaluación rigurosa y objetiva. Esto implica que los datos deben estar contenidos dentro de un sistema tecnológico que facilite de manera efectiva y eficiente la toma de decisiones basadas en los mismos. En este sentido, los docentes tienden a considerar que la importancia de este sistema en el contexto actual, predominantemente tecnológico, es alta. Esta percepción se refleja en una menor dispersión de respuestas, indicada por una desviación estándar más baja en comparación con otras preguntas.

La tercera pregunta está directamente relacionada con las actividades de enseñanza de los docentes, ya que la innovación, aunque no exclusivamente, tiene una implicación más directa en su labor. En este caso, se observa que la dispersión de respuestas es mucho menor, indicando una tendencia más clara y marcada hacia la importancia de las metodologías emergentes. Para que se den las condiciones óptimas para la integración de estas metodologías, es necesario conocer a fondo el contexto de los estudiantes y, a partir de ello, determinar los enfoques de enseñanza-aprendizaje más beneficiosos de manera variable en cada grupo.

A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 68**

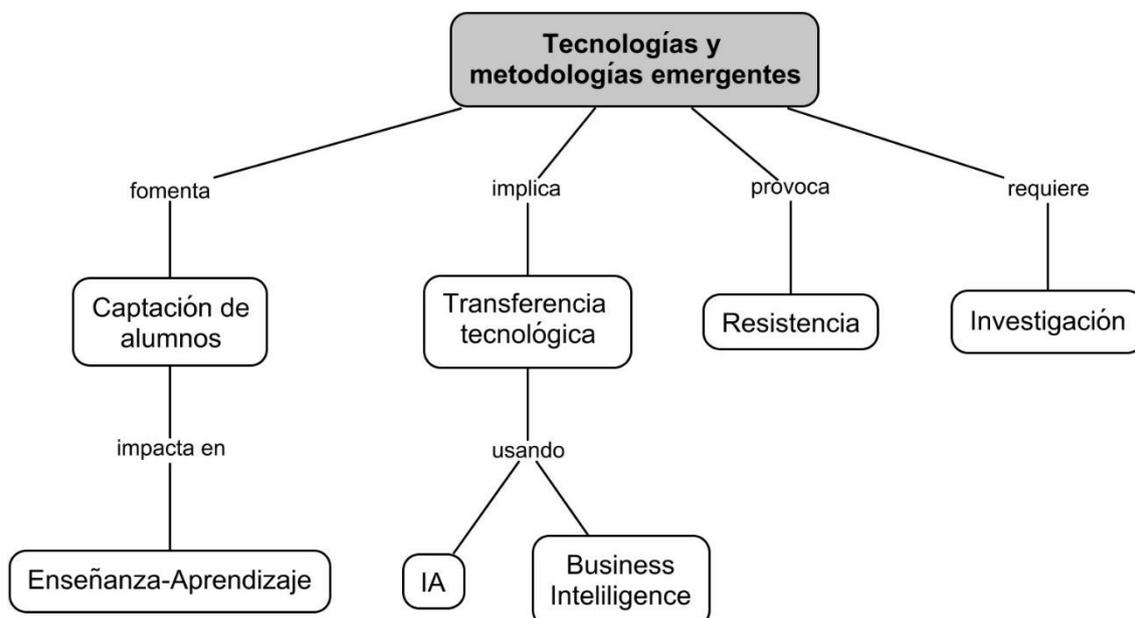
*Métricas preguntas docentes sobre valoración a las tecnologías y metodologías emergentes*

<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.90	0.74	0.59
<b>Moda</b>	Muy importante	Muy importante	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas. Específicamente, han relacionado siete códigos diferentes.

### MAPA CONCEPTUAL 13

Relaciones según los directivos entre códigos sobre valoración a las tecnologías y metodologías emergentes



Los directivos, en general, mostraron una menor profundidad al abordar el tema de las tecnologías y metodologías emergentes, aunque siempre consideraron estos temas como impulsores de una mejor calidad a nivel institucional y en las clases mismas.

Uno de los primeros aspectos mencionados se refiere a cómo los CFT han evolucionado con el tiempo, lo que implica un cambio en las responsabilidades hacia los estudiantes y el desarrollo social del país. También se destacó cómo han cambiado sus objetivos desde la concepción inicial de la ESTP. Manifestando:

porque los CFT nacen como instituciones de Formación Técnica, no estaba establecida la triple responsabilidad de la vinculación, de la extensión, del desarrollo de la innovación, eso no existía. Los CFT, el ADN de los CFT eran instituciones formadoras, es decir, nosotros nos dedicábamos a hacer clases (E01).

En este sentido, uno de los temas más recurrentes mencionados con respecto a un cambio en las metodologías y tecnologías emergentes se relaciona con la vinculación e investigación que las instituciones deben realizar con el entorno. Esto no solo se refiere a los aspectos laborales, sino también al contexto inmediato. Manifestando:

no invierten en lo otro, investigación y vinculación con el medio, en la institución prácticamente en la vinculación con el medio no existía, nosotros hacíamos actividades de vinculación, entre comillas, y no había un organigrama o una política fuerte, no había ninguna política porque tiene que haber por ámbito de vinculación, pero esa vinculación no existía, y tiene que haber un parámetro de vinculación (E03).

Las justificaciones más utilizadas respecto a la complejidad de incorporar elementos emergentes de manera adecuada y generar un impacto positivo a nivel, no solo del aprendizaje de los estudiantes, sino en el conjunto de los actores implicados en el proceso, se asocian nuevamente a la cantidad de recursos económicos que posee una institución. Manifestando:

las instituciones que tienen mayor cantidad de acreditaciones son las que tienen mayores recursos disponibles, porque permiten, por ejemplo, que cuando aparece una dimensión y criterios asociados a la innovación e investigación, las instituciones que tienen mayor tamaño y por ende, mayores recursos son capaces de llegar a tiempo a ese tipo de llamados, por ejemplo (nombra a 3 instituciones grandes) son instituciones que tienen recursos asociados que le permiten decir, por decirte alguna idea cualquiera: “vamos a crear la vicerrectoría de investigación e innovación y se va a basar en eso”, y arman una estructura y empiezan a trabajar en función de aquello, las instituciones que son más chicas, la capacidad que tienen de reacción es bastante más débil, por las mismas razones que te expuso (nombre E04), o sea, todos hacemos de todo de una u otra forma y poder reaccionar a tiempo tiene que ver con un tema de recursos. Ahora, hay instituciones de un menor tamaño que reaccionan súper bien, pero son como la excepción que confirma la regla en este caso, pero efectivamente hay un tema de tamaño y sobre todo por recursos. (E05)

Sin embargo, también se tiende a considerar que el simple hecho de agregar componentes tecnológicos o metodologías emergentes no es positivo únicamente por su incorporación, sino que requiere un análisis a más largo plazo respecto a los beneficios y costos que conlleva para los actores involucrados. Manifestando:

Si hablamos de calidad ahora, en la institución que yo trabajo, en el área de lenguaje, bajó enormemente la calidad porque los chicos están trabajando en una plataforma que les toma contenido de hasta segundo medio. Entonces, ¿qué están aprendiendo para sus competencias laborales? (E03)

Lo que pasa es que como todo esto se ha ido armando según las contingencias, en la educación básicamente se van armando cosas según la contingencia, y por un lado que bueno que sea así, pero para poder implementar políticas a largo plazo esto es un poco nocivo por decirlo de alguna manera. (E05)

En resumen, los datos recopilados de los tres instrumentos de recolección de información sugieren las siguientes conclusiones:

1. La adopción exitosa de tecnologías y metodologías emergentes está estrechamente relacionada con la experiencia institucional y el tamaño de la institución, más que con el nivel de acreditación otorgado por la CNA. Esto indica que este criterio no es tan valorado dentro del sistema de acreditación, teniendo una importancia secundaria. Los directivos institucionales tienden a opinar que

la incorporación de estos elementos depende principalmente de la disponibilidad de recursos.

2. La implementación de tecnologías no se limita únicamente a aspectos de enseñanza, sino que también abarca elementos que permiten una mejor gestión institucional y la promoción de la institución para atraer más estudiantes y asegurar su viabilidad financiera. Por lo tanto, los procesos tecnológicos relacionados con la divulgación de información y la publicidad desempeñan un papel crucial, respaldado ampliamente por docentes y directivos.
3. La evolución de las funciones de los CFT a lo largo de los años ha implicado cambios en la incorporación de metodologías y tecnologías. Sin embargo, es importante destacar que la adopción de estos elementos debe ir precedida de un análisis detallado de sus costos y beneficios, ya que su mera inclusión en políticas a largo plazo no garantiza automáticamente el éxito ni la mejora de la calidad institucional.

#### **6.4.4 Aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua**

En este cuarto apartado, se realiza un análisis de dos de los instrumentos de recolección de información, dejando de lado los informes de la CNA, ya que no existe ningún criterio de la propia institución que mida el proceso de aprendizaje a lo largo de su desarrollo y cómo ha mejorado a lo largo del tiempo. Aunque siempre se manifiesta a la evolución desde el propio quehacer institucional, en ninguno de los informes de juicio final existe una mención directa, sino que se trata de un elemento tratado de manera indirecta.

Por este motivo, los primeros consultados respecto a si el sistema de acreditación tiene un impacto en el aprendizaje a lo largo del tiempo y la mejora continua para las instituciones fueron los profesores, como actores que viven el proceso desde una mirada interna.

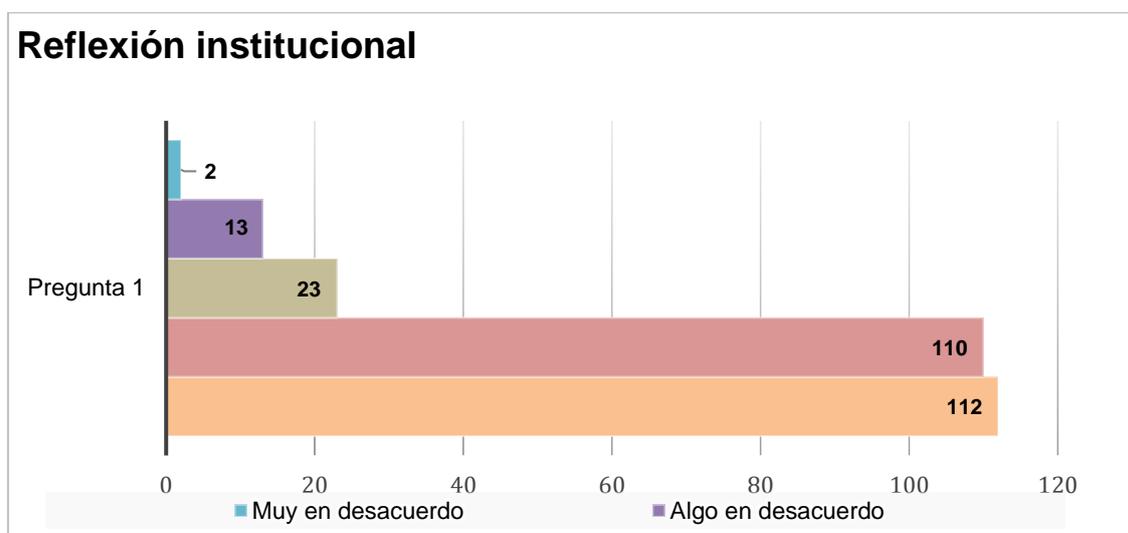
Los docentes participantes en la muestra respondieron a tres preguntas que se hicieron en relación con el subapartado de aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua:

1. Grado de acuerdo sobre la reflexión institucional.
2. Nivel de importancia respecto al uso de los resultados institucionales como insumos de mejoramiento.
3. Nivel de importancia respecto al uso de resultados de empleabilidad.

Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

### GRÁFICO 21

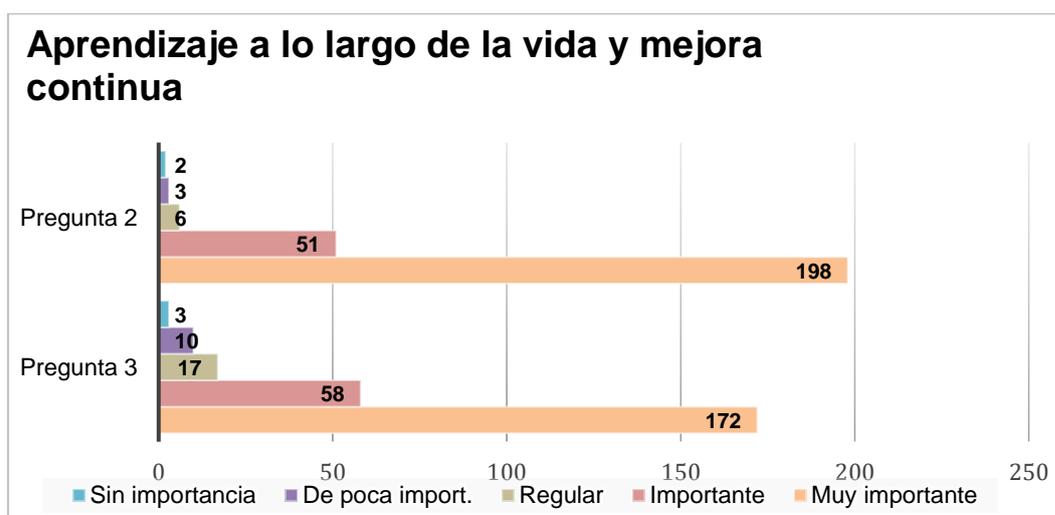
Respuestas docentes sobre el grado de acuerdo de la reflexión institucional



Los docentes tienden a presentar una opinión diversificada cuando se les pregunta respecto a lo que realmente hace una institución cuando se ve enfrentada al proceso de acreditación. Al preguntar por el grado de acuerdo sobre si el sistema de acreditación potencia el nivel de reflexión institucional sobre su propio quehacer, estos tienden a considerarlo positivamente, pero con una mayor diversificación, alcanzando un alto índice de desviación estándar. Esto indica que, aunque consideran a la acreditación como potenciadora de la reflexión, esta no es del todo generalizada, lo cual podría interpretarse debido a la diversificación de respuestas.

### GRÁFICO 22

Respuestas docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua



Los docentes, al responder sobre el nivel de importancia atribuido a factores como el uso de la información como instrumento de mejora y el uso de los resultados de

empleabilidad para la organización de carreras, apertura o cierre de plazas, tienden a mostrar una tendencia hacia un nivel de importancia muy elevado. Sin embargo, esto no implica necesariamente que dentro del sistema estos elementos tengan el mismo grado de importancia, ya que cuando se les consulta al respecto se trata de un ideal. La diversificación en la pregunta número dos tiende a ser mucho más concentrada, lo que sugiere que el uso de la información como instrumento de mejora es percibido como más importante que el uso de la empleabilidad para las decisiones académicas. A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 69**

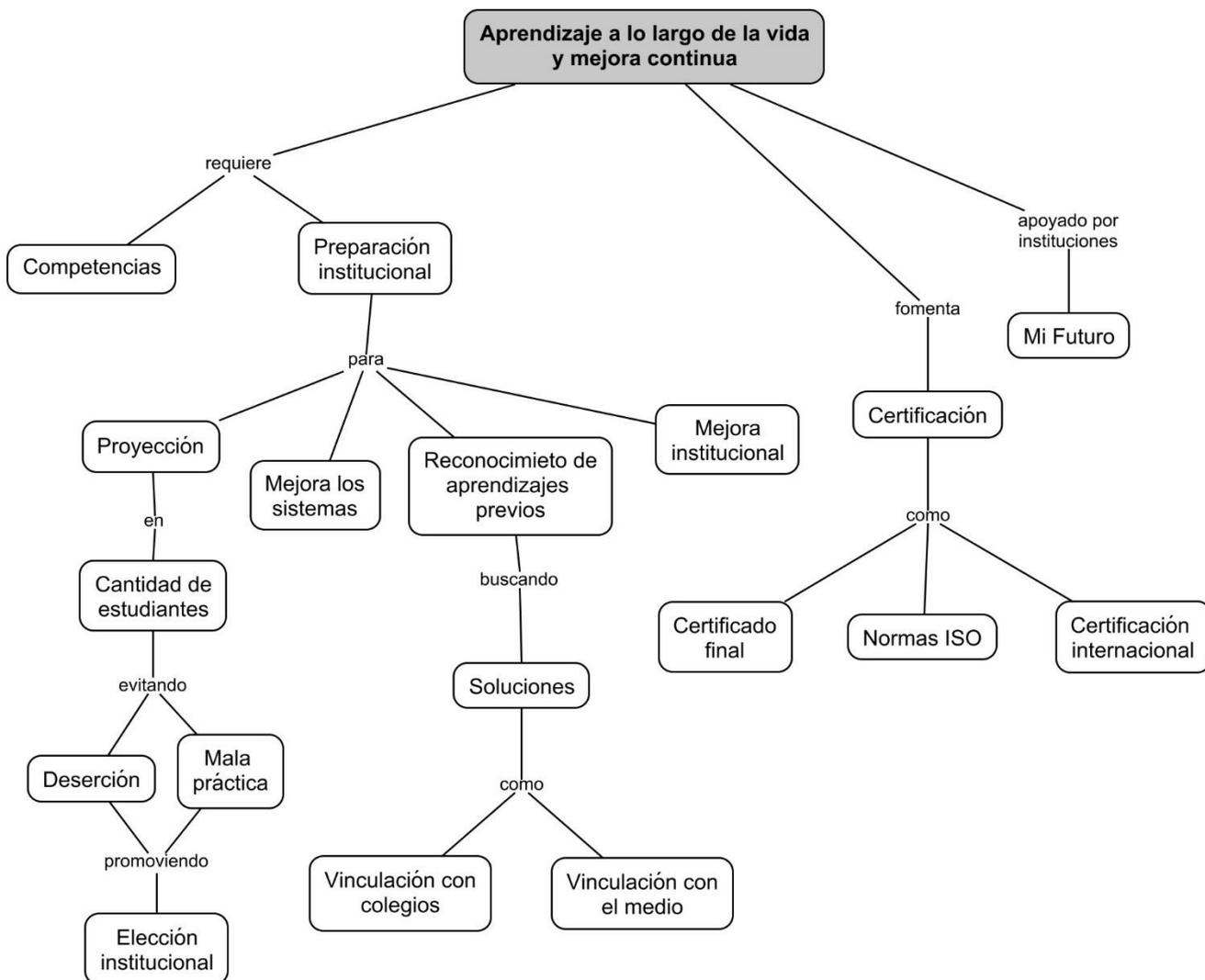
*Métricas preguntas docentes sobre aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua*

<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.86	0.65	0.87
<b>Moda</b>	Muy importante	Muy importante	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado dieciocho códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los diferentes códigos.

## MAPA CONCEPTUAL 14

Relaciones según los directivos entre códigos sobre aprendizaje a lo largo de la vida y mejora continua



Los directivos, en general, tienden a considerar que el sistema de acreditación es un método promotor del análisis institucional respecto a sus quehaceres y permite ordenar y organizar de mejor manera sus tareas cotidianas. Al trabajar con un objetivo más claro, desarrollan metas a corto, mediano y largo plazo permitiéndoles trabajar de manera proactiva y efectiva, lo que representa un aprendizaje permanente en la vida institucional. Manifestando:

El sistema de acreditación institucional se transforma en un sistema más del aprendizaje, de conocimiento, de mejora porque eso es (E01).

Nosotros por la acreditación hemos mejorado mucho, nos hemos ordenado, hemos hecho cosas interesantes (E02).

Pero esto mismo, declaran, no ocurre solo por el hecho de participar en este proceso, sino que se relaciona con el uso del mayor insumo de información que les entrega la

CNA para aprender y mejorar de manera continua. Para emplear este insumo se ha debatido respecto a la claridad presentada y a los plazos de entrega. Esto último se evidenció en el apartado de retroalimentaciones constructivas. Manifestando:

yo creo que en la mayoría de los casos, sí, porque son bastante explícitos o bastantes decisivos de lo que quiere expresar la CNA. No utilizan mucho eufemismo ni se dan muchas vueltas, el tema es bastante claro. De hecho, nosotros estamos esperando que nos den las observaciones del proceso. Si bien es cierto que ya estamos acreditados por (x) años, falta el documento que diga el "pero" el que estamos esperando, porque para nosotros es un insumo y no solamente por cumplir. No solamente es que sea vinculante con lo que nos diga la CNA para un proceso futuro, sino que también va a permear, y necesariamente tiene que permear las acciones estratégicas que nosotros tengamos en los próximos años (E05).

yo creo que sí, por lo menos tengo la esperanza de que sí logren entenderlo. Debe haber un equipo, un equipo especialista en eso. Yo creo que, sin equipo, me caiga bien o me caiga mal lo que dicen, el vicerrector o rector de una institución tiene la capacidad y fortalezas necesarias para entender un informe. No sé qué pasará en instituciones más chiquititas, pero yo creo que tienen la capacidad para traducir, entre comillas, toda la parte técnica que pueda tener esta información (E03).

Una de las políticas mencionadas, presente en los criterios de acreditación y que cada institución está obligada a organizar, analizar y mejorar, es la política de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP). Este tema es controvertido, ya que en algunas ocasiones se ha señalado la necesidad de que esta política cuente con un marco nacional. Se argumenta que no todas las instituciones pueden garantizar el uso efectivo de los recursos institucionales para su aplicación y mejora continua. Considerando que esta política es un instrumento facilitador de la mejora continua a nivel institucional al reconocer las diversas formaciones y experiencias de los estudiantes. Esto repercute positivamente en todos los procesos organizativos y de mejora continua. Al respecto, se ha manifestado:

yo pienso que cada institución debe revisar las evidencias para determinar si se cumple o no se cumple, porque finalmente es la institución la que va a reconocer esos aprendizajes previos (E04).

Estos elementos, permiten mejorar de manera permanente y optar a certificaciones no solo a nivel nacional, sino que a nivel internacional permitiendo asegurar a los estudiantes una educación con altos estándares y que continuamente se cuestione, cambie y mejore. En este sentido, uno de los directivos de una institución mediana con miras a un crecimiento más alto, ha expresado su preocupación por este tema y las manifiestas intenciones de participar en procesos internacionales. Exponiendo:

Estos elementos permiten una mejora continua y la posibilidad de obtener certificaciones

no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional, lo que garantiza a los estudiantes una educación con altos estándares y un constante proceso de cuestionamiento, cambio y mejora. En este sentido, uno de los directivos de una institución mediana con aspiraciones de crecimiento ha expresado su preocupación por este tema y su firme intención de participar en procesos internacionales.

en agosto, para ver si puedo buscar una certificación internacional. ¿Por qué Francia? Porque ahí hay un fuerte avance en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Tecnológica (E01).

Finalmente, los directivos han mencionado la necesidad urgente de contar con organismos gubernamentales separados de la CNA que los puedan acompañar y enseñar a utilizar y efectivizar los contenidos del informe final de acreditación. Aunque este tema está en el límite de lo que aborda esta investigación sobre el proceso de acreditación, se debe considerar que dicho proceso es dinámico y no concluye con la entrega final de recomendaciones, sino con el acompañamiento y la verificación de que estas indicaciones han sido comprendidas y aplicadas. Explicitando:

Ahora, si esto fuese a nivel nacional, si hubiese un órgano que permitiera el acompañamiento del sistema, yo creo que podría sumar. Pero no es resorte de la CNA, la CNA no puede ser juez y parte (E01).

a nosotros nos deberían estar asesorando, preparándonos para la acreditación del próximo año, pero nos hacen una charla y listo, desde la CNA, entonces arréglense como puedan (E02).

En resumen, los datos recopilados a través de los tres instrumentos de recolección de información arrojan las siguientes conclusiones:

1. El aprendizaje continuo a lo largo de la vida institucional y la mejora constante no son considerados como elementos centrales por parte de la CNA, sino que se perciben como factores implícitos en todos los criterios de evaluación. Sin embargo, esta falta de enfoque en la mejora continua puede ser una desventaja, ya que no se verifica la implementación de las recomendaciones contenidas en los informes finales de acreditación.
2. Los docentes muestran una diversidad de opiniones pronunciada cuando se les pregunta sobre la utilidad de la acreditación como herramienta para promover la mejora continua. En contraste, expresan una percepción más positiva cuando se les consulta sobre el ideal de la acreditación como un elemento de mejora continua. Esto sugiere una brecha entre la percepción práctica y el concepto ideal de la acreditación.

3. Los directivos consideran que el sistema de acreditación fomenta la mejora continua en las instituciones, pero su efectividad depende del uso y la interpretación que cada institución haga de los informes finales. La procedencia externa de las recomendaciones, respaldada por una mayor experiencia, brinda confianza en su aplicación. Además, la búsqueda de certificaciones internacionales refuerza el compromiso de las instituciones con las prácticas de mejora continua. Las políticas implementadas y su análisis juegan un papel determinante en este proceso.

#### 6.4.5 Evaluación del impacto social y comunitario

Este quinto apartado se relaciona con todas las metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (50 %), con la **adecuación** (25 %) y con la **aplicación** (25%) del sistema de acreditación.

Es fundamental que las instituciones de ESTP evalúen el impacto social y comunitario de sus acciones, ya que estas instituciones tienen un papel clave en el desarrollo y bienestar de la sociedad. La medición de este impacto en la acreditación sirve como indicador de la calidad, reflejando el compromiso de la institución con su entorno. Además, evaluar el impacto social y comunitario permite identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en la relación entre la institución y la comunidad, promoviendo así una educación más inclusiva, responsable y alineada con las necesidades reales de la sociedad.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado cuatro de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 70**

*Resultados en porcentaje respecto al impacto social y comunitario según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	100	70	58.3
<b>Parcialmente</b>	0	5	12.5
<b>No</b>	0	20	12.5
<b>No se menciona</b>	0	5	16.7

**TABLA 71**

*Resultados en porcentaje respecto al impacto social y comunitario según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Experta (%)</b> 6 – 7 procesos	<b>Avanzada (%)</b> 4 – 5 procesos	<b>Básica (%)</b> 2 – 3 procesos	<b>Inicial (%)</b> 1 proceso
<b>Si</b>	75	68.8	78.6	0
<b>Parcialmente</b>	0	6.3	0	75
<b>No</b>	25	6.3	14.3	25
<b>No se menciona</b>	0	18.6	7.1	0

**TABLA 72**

*Resultados en porcentaje respecto al impacto social y comunitario según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	87.5	81.2	75	33.3
<b>Parcialmente</b>	0	6.3	0	25
<b>No</b>	12.5	12.5	12.5	16.7
<b>No se menciona</b>	0	0	12.5	25

Como se puede observar en las tablas anteriores, estos criterios muestran una tendencia estable en relación con el resultado en los años de acreditación otorgados a las instituciones. Esta tendencia también está relacionada con el grado de cumplimiento. Se desprende que este criterio tiene un impacto significativo en la clasificación de una institución en su nivel de acreditación. En repetidas ocasiones, en aquellas instituciones con índices de acreditación más bajos, el grado de no cumplimiento mencionado por la CNA tiende a aumentar, lo que subraya la necesidad de apoyo para estas instituciones.

Al analizar la información según el nivel de experiencia institucional, se identifican dos elementos importantes. En primer lugar, se observa una relación directa entre el cumplimiento y la madurez institucional. Las instituciones con poca experiencia no muestran un cumplimiento total, pero tienen un alto índice de cumplimiento parcial, lo sugiriendo que están implementando medidas para evaluar el impacto social y comunitario. Sin embargo, la aplicación exitosa está relacionada con sistemas organizativos más maduros. En segundo lugar, se destaca un alto índice de no cumplimiento en las instituciones con mucha experiencia, cercano al 25%, en relación con estos criterios. Esto indica que las instituciones tienden a priorizar los criterios y no se conforman con un cumplimiento parcial.

Finalmente, al analizar los resultados según el tamaño institucional, se observa una

clara tendencia y relación con el tamaño: a medida que las instituciones son más grandes, presentan un mayor porcentaje de cumplimiento. Se ha asociado este fenómeno a la cantidad de recursos económicos necesarios para realizar evaluaciones de impacto en una institución. Este aspecto fue profundizado con los docentes para comprender cómo consideran que es más factible llevar a cabo estudios de entorno.

La responsabilidad social atribuida a una casa de estudios respecto al bienestar social de un país es un eje central que permea todos los procesos organizativos internos. Al recibir fondos públicos y operar bajo el auspicio del Estado, este factor adquiere una relevancia significativa. Además, el análisis del entorno permite a las instituciones conocer las necesidades de la comunidad y ajustar su oferta académica en función de los resultados obtenidos. Esta práctica se relaciona directamente con la regionalización y la promoción del entorno inmediato de la casa de estudios.

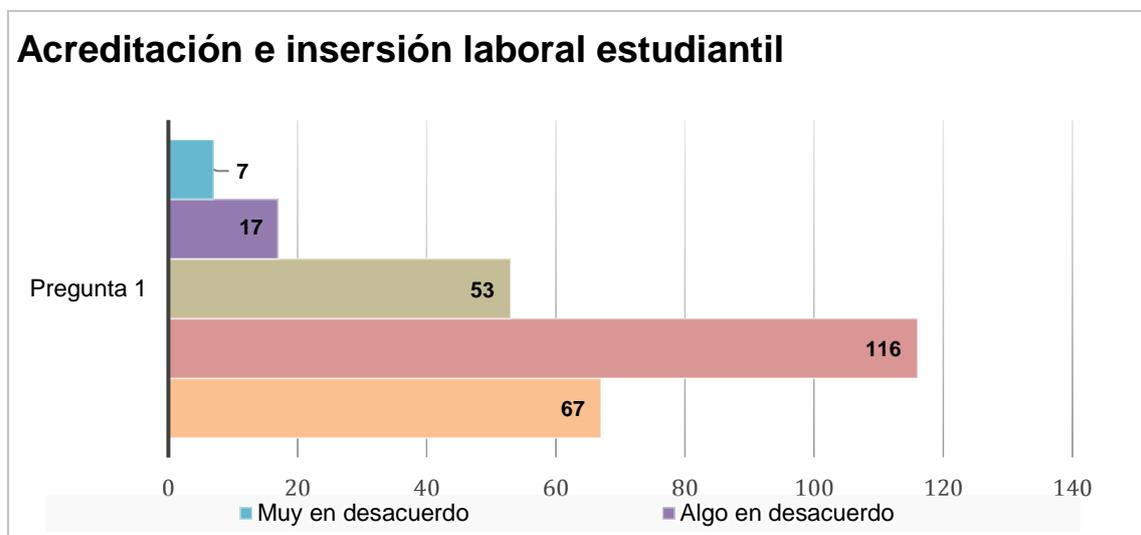
Los docentes participantes en la muestra respondieron a tres preguntas que se hicieron en relación con el subpartado de evaluación del impacto social y comunitario:

1. Grado de acuerdo entre la relación positiva de institución acreditada y rapidez en la inserción de los estudiantes al mercado laboral
2. Nivel de importancia de la inserción laboral estudiantil
3. Opinión frente al proceso de análisis del entorno institucional

Los resultados encontrados se presentan en los siguientes gráficos.

### GRÁFICO 23

*Respuestas docentes sobre el grado de acuerdo en la relación entre una institución acreditada y la inserción rápida al mercado laboral*

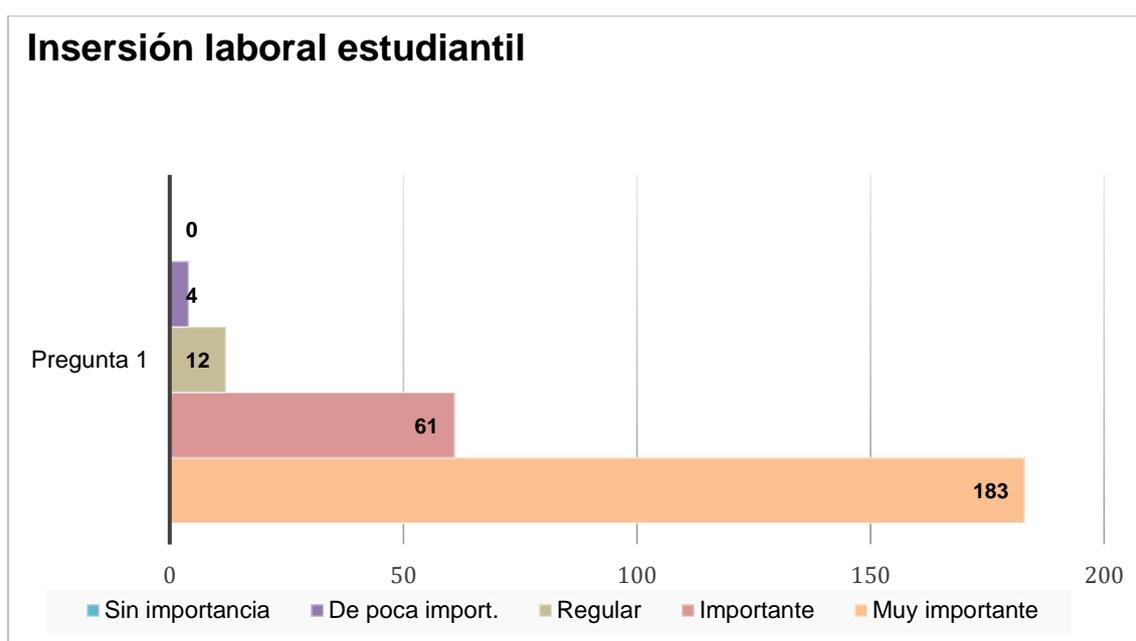


Los docentes, basándose en sus respuestas, consideran que los empleadores no suelen analizar en profundidad la institución educativa de la cual provienen los estudiantes. Aunque existe una percepción positiva en esta relación, se deduce esto por el alto nivel de dispersión de las respuestas. Sin embargo, los docentes sí reconocen la importancia de este aspecto, ya que la frecuencia más alta de respuestas indica una percepción positiva.

La inserción en el mercado laboral es uno de los criterios cuantitativos dentro del sistema de acreditación. Por lo tanto, es crucial la relevancia del ingreso al mercado laboral, ya que esto influye en la retroalimentación del campo laboral y de los empresarios en relación con la formación de los estudiantes. A continuación, se presenta el gráfico de respuestas en relación con esta temática:

#### GRÁFICO 24

*Respuestas docentes sobre nivel de importancia de la inserción laboral estudiantil*



Los docentes muestran una tendencia hacia una opinión menos diversificada cuando se les pregunta sobre la importancia de la inserción laboral, como se evidencia con la menor dispersión estándar. El nivel de importancia atribuido a este tema no solo refleja las acciones de la institución educativa con la que están asociados, sino que también resalta como uno de los aspectos considerados relevantes.

Entre los aspectos importantes de la inserción laboral se encuentran la evaluación de la empleabilidad, la conexión con el mundo laboral y la alineación con los currículos de las carreras. Este aspecto no solo ayuda a identificar áreas de mejora, especialmente en

los niveles curriculares, sino que también impacta en aspectos organizativos de cada institución. A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 73**

*Métricas preguntas docentes sobre evaluación del impacto social y comunitario*

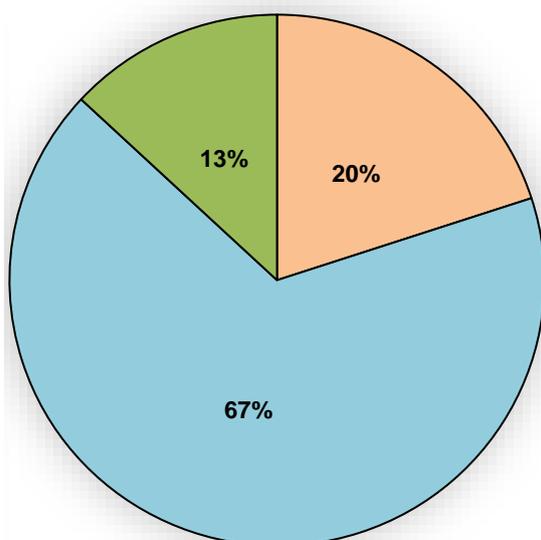
Métrica	Pregunta 1	Pregunta 2
Desviación estándar	0.96	0.64
Moda	De acuerdo	Muy importante

El entorno institucional y la evaluación de este, también, es uno de los factores relevantes a considerar en la evaluación del impacto, porque de esa evaluación se desprenden muchas de las decisiones institucionales. Por este motivo, se les consultó a los docentes al respecto, a continuación, se evidencian las respuestas:

**GRÁFICO 25**

*Respuestas docentes sobre el análisis del entorno institucional*

### Análisis del entorno institucional



El Sistema de acreditación analiza las normativas y planes de los propios CFT, estos se relacionan con el análisis o diagnóstico del entorno permitiendo tomar decisiones como: cuántos estudiantes se pueden matricular en una carrera, qué carreras abrir, qué carreras cerrar, entre otros. Marque la alternativa que le parezca más adecuada para el análisis o diagnóstico del entorno institucional.

- El análisis del entorno lo debería realizar una institución reguladora con presencia nacional como el MINEDUC
- El análisis del entorno debería ser realizado en conjunto con los CFT y una institución reguladora como el MINEDUC
- El análisis del entorno debería estar a cargo de cada institución

El análisis del entorno es un aspecto evaluado por cada institución, ya que la inserción laboral influye en las decisiones tomadas por las casas de estudio respecto a la cantidad de plazas disponibles para cada carrera. El resultado obtenido en la inserción laboral se

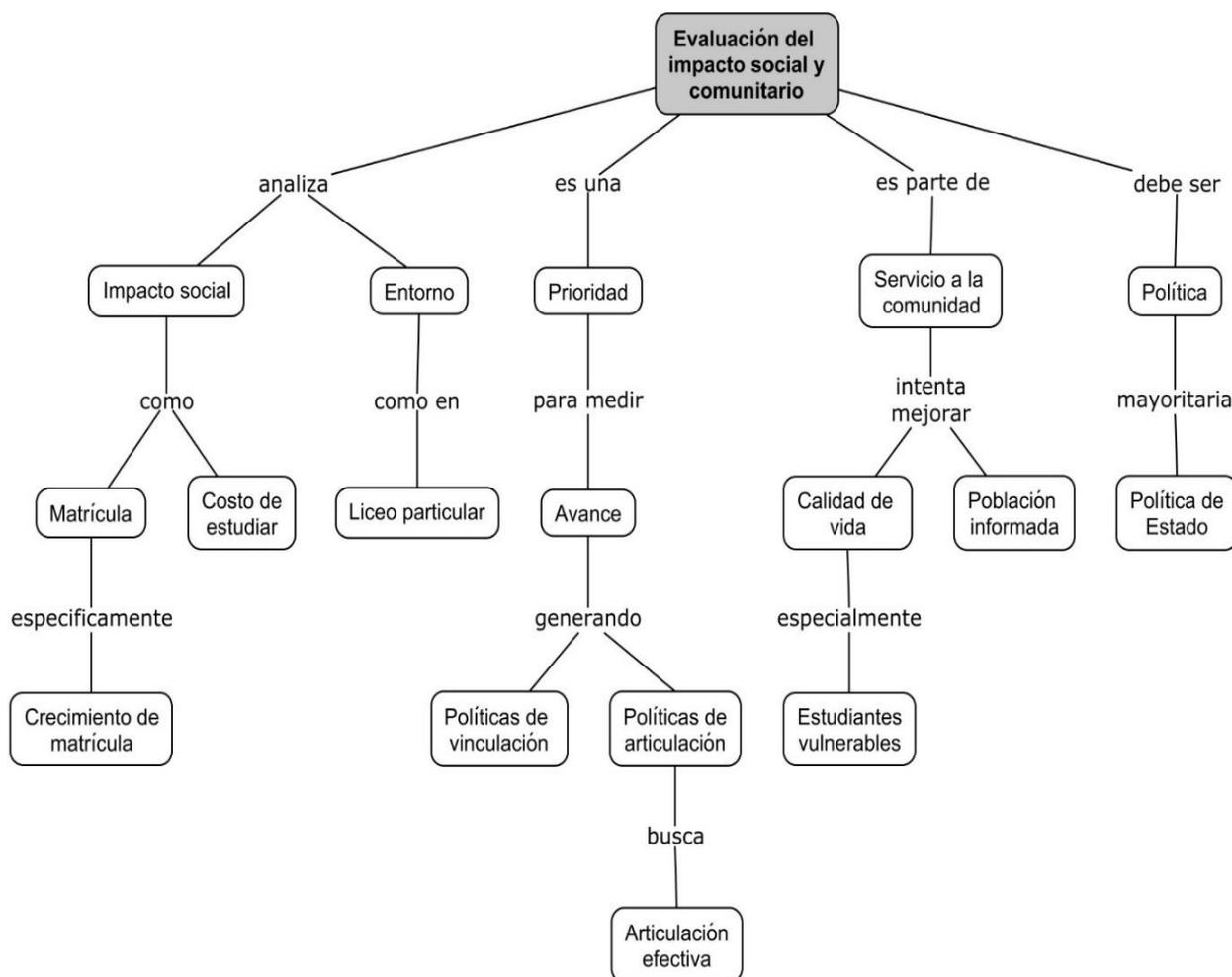
deriva del análisis del entorno y las necesidades a nivel país en relación con la carrera ofrecida, aunque este análisis siempre estará desfasado en el tiempo.

Considerando la evidente necesidad de recursos en la ESTP y la falta de disponibilidad de estos, se ha preguntado a los docentes cómo se podría realizar un análisis del entorno más fiable para proyectar de manera más precisa las necesidades. Las respuestas de los docentes muestran una concentración en un enfoque mixto. Expresan la necesidad de realizar un análisis con el apoyo de organismos con más experiencia y recursos, como los gubernamentales, pero también destacan la importancia de considerar el contexto y las particularidades de cada casa de estudio. Se menciona que las instituciones gubernamentales a gran escala han evidenciado en el pasado una falta de relación con las necesidades regionales en comparación con las necesidades de la capital del país.

Por otro lado, los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado diecisiete códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual que muestra las relaciones entre estos códigos.

## MAPA CONCEPTUAL 15

Relaciones según los directivos entre códigos sobre evaluación del impacto social y comunitario



La evaluación del impacto social y comunitario está estrechamente relacionada con varios aspectos de la gobernanza y organización de una institución, lo que la convierte en un tema relevante en los criterios de acreditación entregados por la CNA. Los directivos tienden a vincular esta evaluación realizada por la institución con diversos aspectos de interés.

En primer lugar, como se ha señalado en el marco teórico de esta investigación, se relaciona con el tipo de estudiante que ingresa a la ESTP. Al respecto, un directivo manifestó: "los jóvenes más vulnerables van a optar por este tipo de formación y ahí se está generando un sesgo tremendo" (E02). Por lo tanto, se destaca la importancia del análisis del entorno, ya que, al tener una mayor concentración de estudiantes vulnerables o no tradicionales, los recursos destinados por las instituciones para nivelar los conocimientos y lograr una aplicación metodológica más estandarizada por parte de los docentes son notablemente significativos, especialmente en instituciones más

pequeñas.

Esta diferencia en la caracterización socioeconómica de los estudiantes de la ESTP y la forma desarrollada por las instituciones para nivelar a los sectores más vulnerables con el fin de aumentar el retorno de la inversión en educación (para los estudiantes), ha impactado en la articulación entre la ESTP y la universidad. Uno de los directivos manifestó: “no sacamos nada porque la universidad no lo quiere implementar y eso significa que no vamos a poder tener articulación con la universidad con las carreras profesionales” (E02).

La priorización expresada en cuanto a la vinculación con el entorno por parte de la ESTP es evidente, y se manifiesta como aún más relevante que en la educación de otros subsectores. Expresando:

La parte de vinculación, yo no entiendo cómo hoy en día una institución técnica no puede vincular a sus alumnos con la comunidad, cuando su labor fundamental es hacer una labor de servicio a la comunidad. Casi todas las carreras de educación técnica tienen relación con un servicio a la comunidad. (..) Educación técnica es muy importante porque yo estoy dando un servicio en Educación Técnica, en la universidad a lo mejor el estudiante va a optar por vincularse o no vincularse (E03).

La evaluación del entorno fue un tema profundizado tanto con los docentes como con los directivos. En relación con la realidad actual del sistema de acreditación, los directivos expresaron diversas opiniones, pero en general, subrayaron la necesidad de contar con apoyo institucional para llevar a cabo esta evaluación. Esta necesidad se debe tanto a la falta de experiencia como a la escasez de recursos necesarios para abordar de manera integral los múltiples aspectos del entorno. Además, destacaron la importancia de considerar no solo los datos cuantitativos para proyectar plazas, sino también los objetivos y las necesidades específicas cubiertas por las diferentes áreas de estudio.

Uno de los directivos de una institución mediana mencionó que el estudio del entorno resulta complejo para una institución como la suya (mediana). Comparó la situación con la de otros países, como Finlandia, donde existen observatorios laborales. Por ello, considera que la evaluación debería ser realizada por la propia institución, ya que de lo contrario se vería comprometida su autonomía. Responsabilizando a los estudiantes de elegir carreras que no satisfacen las necesidades del país o la región. Explicitando:

Es por eso que el SIES, mi futuro, el CNED y hoy en día la Superintendencia, ponen a disposición de la comunidad una cantidad enorme de información para que se tomen decisiones informadas. Por ejemplo, los niveles de empleabilidad

de cada carrera. Por lo tanto, hoy día el proceso es un proceso combinado en el cual, sin pasar a llevar la autonomía institucional, el Estado ofrece herramientas de complementación informativa para que las personas tomen decisiones en base a lo que está establecido (E01).

El comparativo con otras realidades (países) más desarrolladas, revela la necesidad de recibir apoyo de instituciones con mayor experiencia en la investigación práctica. Esto se atribuye a la carencia de recursos, lo que ha llevado a la realización de mediciones inadecuadas que afectan e impactan el desarrollo comunitario. Esta manifestación destaca la importancia de contar con asesoramiento y recursos adecuados para llevar a cabo evaluaciones más precisas y beneficiosas para la comunidad. Manifestando:

Yo creo que, nuevamente, me voy a Europa. En Europa le dicen desde el Ministerio: "Necesitamos tantos carpinteros" y, por lo tanto, usted tiene que abrir esa carrera, o si quiere, la abre, pero está todo orientado a la empleabilidad (E02).

Sin importar el tamaño institucional, esta necesidad es crucial. El directivo de la institución más grande del estudio se compara con otras instituciones que, según su percepción, están más preparadas para llevar a cabo investigaciones integrales. Él asume que la ESTP no puede realizar un estudio del entorno de manera completa y tiende a centrarse únicamente en los parámetros cuantitativos, sin considerar que el entorno está influenciado por múltiples variables. Manifestando:

no, de hecho, no. Porque el entorno considera múltiples variables. ¿Cuál es la evaluación del entorno que hace la institución en el sur? En el plano de evaluación interna, es fundamental que te pongan un cuadro principalmente cuantitativo que te dicen cuántos estudiantes son de enseñanza media municipal, cuántos son de enseñanza media subvencionada, de enseñanza media particular, cuántos vienen con tal promedio, cuánta es la subvención socioeconómica en algunos casos, etc. Pero considero que esa evaluación cuantitativa no te da un entorno, porque el entorno es muy cambiante, son diferentes variables. Entonces, obviamente, la institución. No conozco a ninguna institución que me pueda decir: "Sabes, yo puedo analizar todo el entorno, y yo puedo establecer que tenga estas carreras con estas líneas o abro estas áreas, etc." Fíjate que eso lo hacen mejor las universidades (E03).

Finalmente, los directivos hacen referencia a las posibles consecuencias de los cierres de instituciones no acreditadas, tanto para los estudiantes, como para el desarrollo del país, destacando el alto costo social asociado. Además, se relaciona la magnitud de este impacto con la continuidad absoluta en los procesos de acreditación. Es decir, si una institución es muy grande y no logra acreditarse, existe el riesgo de cierre, lo que tendría un profundo impacto en todo el sistema de educación superior chileno. Por este motivo, el directivo de la institución más grande tiende a creer que su proceso de acreditación está más asegurado, ya que el riesgo de generar problemas a nivel nacional debido a la falta de acreditación es demasiado alto. Manifestando:

Si yo te nombro instituciones grandes, por ejemplo, como (nombre de institución grande), que tienen presencia a través de todo Chile, obviamente estas instituciones, cerrarlas o cuestionarlas da mucha más relevancia a un aspecto negativo que positivo. Porque, por ejemplo, si la institución (nombre de la institución con la que se vincula), que tiene 23 sedes a lo largo del país, cierra, obviamente se crea todo un descalabro. Lo mismo pasaría con las otras instituciones grandes, (las nombra). Los que trabajamos en este sector sabemos eso. Pero si yo cierro, no sé, (nombre de una institución pequeña), o cierro una institución mucho más chiquitita, obviamente la cuestión es mucho más obvia. No voy a tener el mismo impacto social. Entonces, yo pienso, desde mi punto de vista, que las instituciones en Educación Superior, mientras más grandes tienen mayores privilegios entre comillas, en su proceso de acreditación (E03).

En resumen, los datos recopilados de los tres instrumentos de recolección de información nos llevan a las siguientes conclusiones:

1. Los criterios relacionados con el impacto social y comunitario, y cómo son evaluados por las instituciones, muestran una clara relación con la cantidad de años de acreditación. Esta relación es directamente proporcional, alcanzando un cumplimiento del 100%. Es decir, este criterio tiene un alto impacto en el resultado de la acreditación.
2. La inserción laboral se destaca como una medida clave del impacto comunitario, ya que permite proyectar la cantidad de estudiantes, identificar áreas de desarrollo y evaluar fortalezas y debilidades curriculares. Tanto docentes como directivos consideran que la rapidez y estabilidad en la inserción laboral de los estudiantes son indicadores sólidos para evaluar a la institución.
3. El análisis del entorno implica considerar múltiples factores, por lo que las instituciones necesitan apoyo para realizar evaluaciones exhaustivas. Es crucial tener en cuenta esta diversidad y no limitarse únicamente a aspectos cuantitativos para proyectar el impacto social. De esta manera, se respeta la autonomía institucional y se contribuye a generar un impacto positivo en la comunidad.

### **6.5 Evaluación participativa**

Para que la evaluación promueva la participación de los diferentes actores involucrados (instituciones, docentes, estudiantes, egresados, comunidad y empleadores) debe contar con transparencia y comunicación abierta de los beneficios y objetivos de la acreditación, recopilación de comentarios y retroalimentaciones, rendición de cuentas desde las instituciones a los grupos de interés y desarrollo de alianzas.

A continuación, se presentarán cada uno de estos apartados, exponiendo los resultados encontrados en el actual sistema de acreditación en Chile para la ESTP, con el objetivo

de determinar la pertinencia, la percepción y la adecuación.

### 6.5.1 Participación de los diferentes actores involucrados

Este primer apartado se relaciona con dos metacategorías. La **adecuación** de manera mayoritaria (60 %) y con la **pertinencia** (40 %) del sistema de acreditación.

La participación de los diversos actores involucrados en la ESTP es crucial porque garantiza la representación de diferentes perspectivas y experiencias, lo que enriquece el proceso educativo y promueve la toma de decisiones informadas y consensuadas. Esta participación no solo implica a estudiantes, docentes y personal administrativo, sino también a empleadores, egresados y miembros de la comunidad. En un sistema de acreditación, la medición de esta participación sirve como indicador de calidad, ya que refleja el nivel de involucramiento y compromiso de la institución con sus diferentes grupos de interés. Una participación activa y significativa de estos actores contribuye a la mejora continua de la educación, fomenta la rendición de cuentas y fortalece los vínculos entre la institución y su entorno.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado cinco de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 74**

*Resultados en porcentaje respecto a la participación de actores según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	100	64	26.7
<b>Parcialmente</b>	0	20	30
<b>No</b>	0	4	20
<b>No se menciona</b>	0	12	23.3

**TABLA 75**

*Resultados en porcentaje respecto a la participación de actores según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	80	35	62.9	20
<b>Parcialmente</b>	0	40	8.5	60
<b>No</b>	0	10	14.4	0
<b>No se menciona</b>	20	15	14.2	20

**TABLA 76**

*Resultados en porcentaje respecto a la participación de actores según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	90	75	30	26.7
<b>Parcialmente</b>	0	15	25	40
<b>No</b>	0	5	20	13.3
<b>No se menciona</b>	10	5	25	20

Como se puede observar en los resultados presentados en las tablas anteriores, la participación de todos los actores se destaca como un aspecto crucial para la institución. Este factor influye significativamente en la obtención de la acreditación, especialmente para períodos más prolongados, ya que su cumplimiento es más notable en instituciones clasificadas como de alto nivel. Contrariamente, la experiencia en el proceso de acreditación no parece ser un factor determinante en el desarrollo de esta variable. La falta de tendencia, junto con que las instituciones básicas presenten un mayor cumplimiento en comparación con las instituciones expertas, sugiere que la experiencia por sí sola no garantiza el cumplimiento de este aspecto.

La relación entre la disponibilidad de recursos institucionales y la capacidad para generar instancias efectivas de participación de los actores es evidente, mostrando una relación positiva y estable. A medida que aumenta el número de estudiantes y los recursos asociados a ello, se incrementa la capacidad de generar estas instancias. Esto sugiere que la generación de participación requiere una inversión significativa de recursos de diversos tipos. En instituciones más pequeñas, esta tarea puede resultar más desafiante, como lo demuestra el alto grado de cumplimiento parcial, indicando que es un factor importante, pero aún no alcanzan a cumplirlo completamente. La implementación de mecanismos para asegurar la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo estudiantes, docentes, empleadores, personal administrativo, directivos y la comunidad, conlleva diversos beneficios.

La participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo es fundamental por varias razones. En primer lugar, promueve la transparencia y la legitimidad del proceso educativo, tanto interna como externamente. En segundo lugar, facilita la mejora continua al permitir una retroalimentación más exhaustiva y realista, lo que ayuda a identificar tanto fortalezas como debilidades para implementar correcciones si es necesario. En tercer lugar, fomenta un mayor compromiso y sentido de pertenencia entre los actores, lo que impulsa un esfuerzo colectivo hacia la consecución de altos

estándares de calidad. En cuarto lugar, al garantizar la diversidad de participación, se asegura que se atiendan las necesidades e intereses de cada actor, lo que promueve una evaluación y gestión de la calidad más equitativa. Finalmente, fomenta una cultura de evaluación institucional al desarrollar habilidades de análisis, toma de decisiones y priorización entre los participantes.

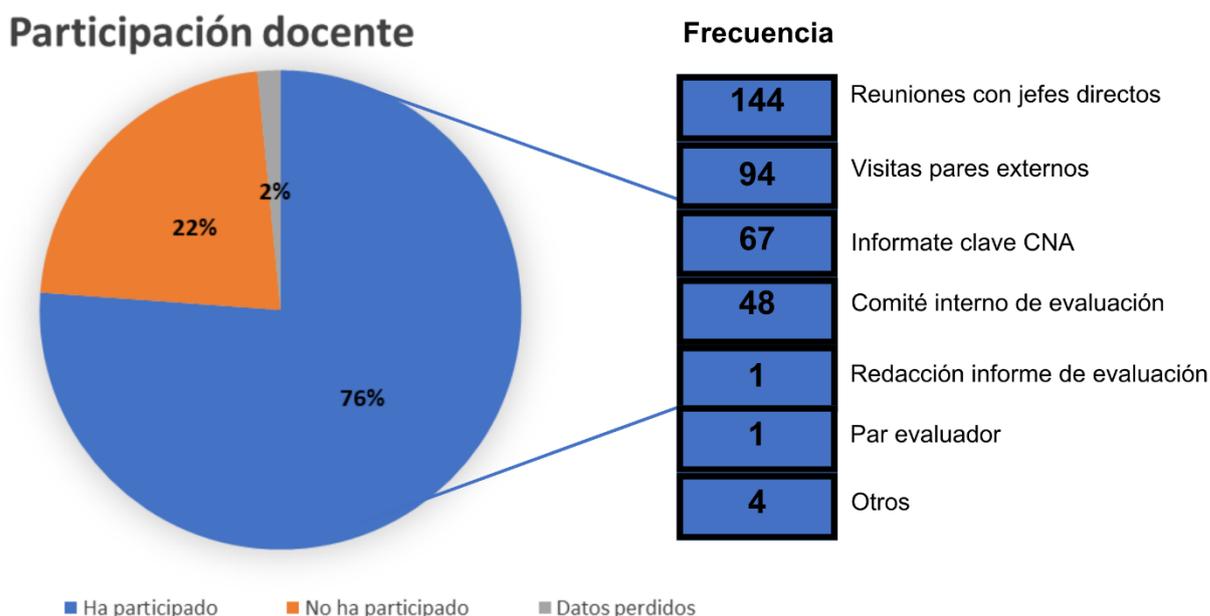
Los docentes participantes en la muestra respondieron a tres preguntas que se hicieron en relación con el subpartado de participación de los diferentes actores involucrados:

1. Su nivel de participación en instancias de acreditación en la propia institución en la que trabajan
2. Opinión respecto a la importancia de la participación de los docentes en el proceso de acreditación.
3. Opinión frente al proceso de selección de los docentes como informantes claves con la CNA

Al preguntarles a los docentes cómo había sido su participación en alguno de los procesos de acreditación de la institución en la que se desempeñaban actualmente, cincuenta y ocho de ellos, mencionaron que nunca habían participado en algún tipo de instancia que les permitiera ser parte del proceso de acreditación. Por otro lado, cuatro de las respuestas docentes se consideraron perdidas, pues los docentes declararon no participar, pero al mismo tiempo marcaron otras casillas de participación. Finalmente, ciento noventa y ocho docentes declararon algún tipo de participación en el proceso, algunos de ellos con múltiples participaciones. A continuación, se presenta el gráfico de participación y posteriormente las agrupaciones de participación marcadas por los docentes.

## GRÁFICO 26

Participación docente en instancias de acreditación de la institución en la que trabajan



El 76% de los docentes (198 personas) declararon haber participado en el proceso de acreditación de alguna manera. Cuando se les preguntó cómo habían participado, tenían la opción de seleccionar múltiples respuestas. Las formas de participación más comunes fueron las reuniones con superiores directos, las visitas de evaluadores externos y participar como miembros clave en la CNA. Por otro lado, en la categoría "otros", que contaba con solo cuatro respuestas, se mencionaron participaciones con superiores nacionales y participaciones anteriores al ejercicio docente. Al agrupar las diversas formas de participación, se obtuvieron los siguientes datos:

**TABLA 77**

*Agrupaciones de participación docente en la acreditación institucional*

Número de participaciones diferentes	Cantidad de docentes
5	1
4	15
3	31
2	50
1	101
<b>Total</b>	<b>198</b>

Mayoritariamente, la participación docente se ha centrado en una actividad específica: la reunión con jefes directos. Esto destaca la importancia que la institución otorga a la comunicación y participación de los docentes en aspectos clave de su labor. La

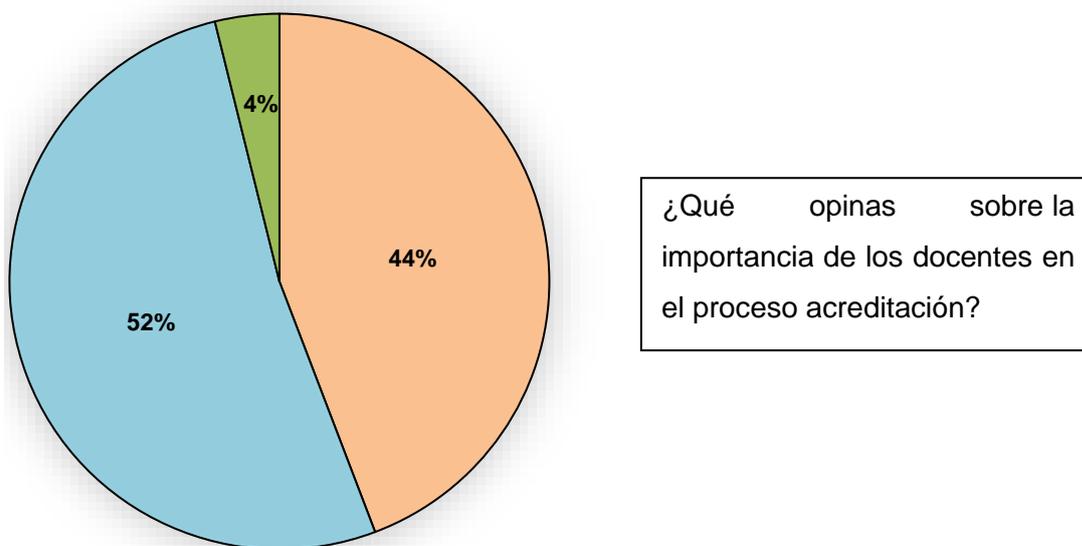
distribución de respuestas entre los docentes que participaron en actividades de acreditación, como reuniones con jefes o informes clave, y aquellos que no lo hicieron, muestra una similitud general, sin una dispersión significativa entre ambas variables.

La segunda de las cuestiones consultadas se presenta a continuación.

### GRÁFICO 27

*Opinión docente sobre la importancia de su participación en los procesos de acreditación*

### Participación docente



- Los docentes solo son considerados como un elemento más de medición (cantidad de docentes, jornada laboral y nivel académico)
- Los docentes son considerados como parte fundamental del proceso aportando visiones y experiencias
- Los docentes no tienen ninguna importancia en el proceso

La percepción de los docentes sobre su importancia en el proceso de acreditación muestra una división. Un 44% considera que su papel es relevante únicamente en términos cuantitativos, sin ser tomados en cuenta como fuentes de información para la mejora continua. Por otro lado, la mayoría de los docentes creen que sí son una fuente valiosa para promover dicha mejora. A pesar de esta división, lo destacable es la cantidad significativa de docentes que se sienten parte del proceso, lo que refuerza el compromiso y la pertinencia mencionados previamente.

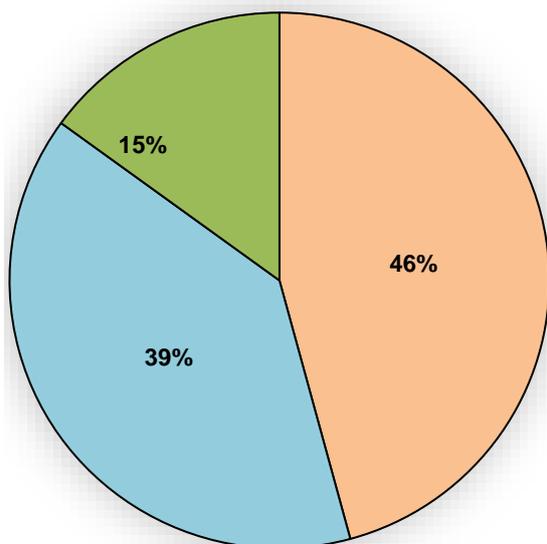
En el proceso de evaluación externa, se designan docentes para participar en

entrevistas directas con la CNA, con el fin de obtener la perspectiva de los docentes sin la presencia de directivos institucionales. Al preguntarles sobre cómo debería realizarse esta selección, los docentes respondieron:

## GRÁFICO 28

*Opinión docente sobre la selección de informantes claves de la CNA*

### Participación docentes informantes



En el proceso de acreditación el comité de pares evaluadores debe reunirse con los actores claves, siendo uno de ellos el equipo docente. ¿Cómo cree que deberían ser seleccionados los docentes para las reuniones?

- La designación debe ser completamente aleatoria
- La designación debe ser aleatoria considerando los años de antigüedad (experiencia) y las horas de dedicación
- La designación debe ser realizada por los directivos de la institución

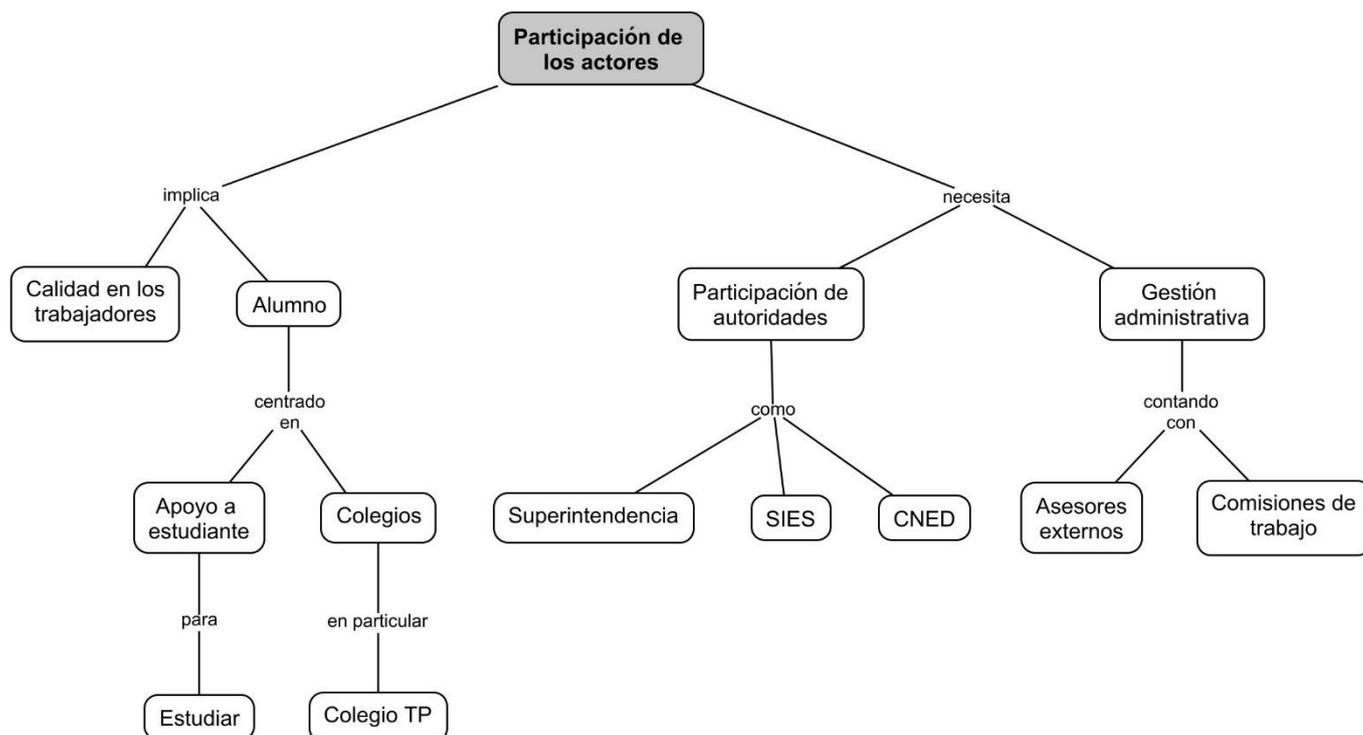
En la actualidad, la designación de los docentes para participar en entrevistas con la CNA es realizada por los directivos, una práctica que los docentes consideran debe modificarse para adoptar un enfoque aleatorio, preferiblemente total (la opción mayoritaria), o considerando factores como la experiencia y las horas de dedicación al ejercicio docente. Modificar el proceso de selección actual garantizaría transparencia, ampliaría las oportunidades de desarrollo de habilidades y competencias para más docentes, y fortalecería el sentido de pertenencia a la institución.

Los directivos institucionales han identificado relaciones entre los diversos códigos

detectados en las entrevistas, específicamente, han relacionado trece códigos diferentes. Para ilustrar estas relaciones, se presenta un mapa conceptual que visualiza las conexiones.

### MAPA CONCEPTUAL 16

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre la participación de los diferentes actores en la acreditación*



Los directivos han mostrado una tendencia a abordar superficialmente los procesos de participación de los diversos actores en sus instituciones, centrándose con mayor detalle en los estudiantes y su nivel de interés en los procesos de acreditación, así como en su participación en dichos procesos. Aunque uno de los directivos hizo una mención específica sobre la importancia de capturar la visión de los docentes y estudiantes, expresando:

Yo encuentro que la calidad, más allá de medir esos aspectos que son importantes, que es Gestión y docencia, es que tienen que preguntarle a la persona que recibe el servicio. En el fondo, nosotros estamos prestando un servicio a la comunidad, estamos prestando el servicio de la educación. Entonces, si el estudiante lo encuentra de calidad, entonces es porque el estudiante ha tenido una buena experiencia de aprendizaje. (...) Yo creo que todos esos elementos son súper importantes, yo creo que es súper importante rescatar la visión de los estudiantes, la visión de los profesores es super importante, yo creo que esos cuatro elementos, no es que uno sea más importante que el otro, sino que tienen un nivel de importancia similar (E03).

La tendencia de los directivos hacia la participación, específicamente relacionada con los estudiantes, está vinculada al interés en la acreditación por parte de estos. En

general, esta tendencia tiende a mostrar un nivel muy bajo de interés en participar en procesos de mejora continua que conduzcan a una acreditación exitosa, y se centra más en la obtención de beneficios directos para ellos.

Uno de los directivos ha mencionado que en su institución el interés se ha incrementado a lo largo de los años, gracias al trabajo permanente realizado a nivel institucional. Manifestando:

Hoy en día sí. Si la pregunta me la hubieses hecho hace 5 años, te habría dicho que no, que al alumno le daba lo mismo. Es más, ni siquiera sabía, ni se preocupaban. Pero hoy día ya es tema para ellos. Es más, cuando ellos se presentan a entrevistas de trabajo, dicen: "Yo estudio en una institución acreditada por 5 años" (E01).

La tendencia manifestada, de modo general, indica que no existe un interés real en los procesos de mejora que no esté focalizado en los beneficios directos que pueden obtener. Evidenciando:

en matrícula, nosotros hemos visto que el joven ni siquiera pregunta de eso, cuando se viene a matricular, cuando viene a postular o cuando viene a preguntar por las carreras. No, yo creo que todavía no se entiende esa lógica acá en Chile (E02).

yo creo que el estudiante, lamentablemente, ve primero si tiene gratuidad y tiene beneficios del Estado, etc. Porque estamos en un país en el que se ve eso, y son pocos los estudiantes que ven el otro lado. O sea, si está acreditada por tantos años, cuáles son las mallas, etc. Incluso, de repente, la calidad de los profesores, qué títulos tienen, qué competencias, si la institución ha figurado en algunos rankings, en qué parte va, o si ha hecho algunas intervenciones externas que han sido reconocidas, etc. Esos son pocos, la gran mayoría de los estudiantes que a mí me tocó conocer en CFT buscan fundamentalmente una educación acreditada por los beneficios estatales (E03).

los estudiantes, al momento de elegir una institución, muchos ni siquiera saben lo que implica que una institución sea acreditada, pero como la publicidad dice que al momento de elegir, elige una institución acreditada, ellos preguntan y si no estamos acreditados, por muy prestigiosa que sea la institución, por mucha empleabilidad que tenga, los estudiantes van a preferir otra. No saben la institución que acredita, no saben lo que se acredita ni cuáles son los parámetros, pero sí publicitariamente esto ha sido tan difundido que para el estudiante pasa a ser una obligación en el minuto de elegir a una institución. Ahora tienen un poco más de claridad sobre qué es lo que más les interesa, no así si la institución está acreditada porque es buena o es mala porque da una buena instrucción o una buena formación, pero sí ya están sabiendo, por ejemplo, que una institución acreditada tiene opción de acceso a los créditos, por ejemplo, a la TNE, y ahí se quedan, pero más allá no saben (E04).

Finalmente, los directivos hicieron mención, tal y como lo presenta el mapa conceptual, sobre la necesidad de participación de las entidades gubernamentales asociadas al proceso, como SIES, CNE o la superintendencia de educación, haciendo especial

mención a la función de acompañamiento de alguna de estas en el proceso y no solo a la participación de aquellos actores cuya responsabilidad se centra en la institución.

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información ofrecen las siguientes conclusiones:

1. El establecimiento de instancias de participación de los actores institucionales incide directamente en la obtención de más años de acreditación. Estas instancias están ligadas al tamaño institucional y a la disponibilidad de recursos, lo que implica que su implementación efectiva requiere una inversión considerable.
2. Los docentes, en general, muestran una alta tasa de participación en los procesos de acreditación a nivel interno. Se consideran una parte crucial del proceso y esto impacta en el sentido de pertenencia percibido hacia la institución. Sin embargo, sugieren que el proceso de selección para la participación debería ser aleatorio entre todos los docentes que trabajan en la institución.
3. Los directivos tienden a centrar la participación de los actores en los estudiantes, pero señalan que la mayoría de ellos no muestra un interés genuino en un proceso de mejora continua de la educación. Su atención se enfoca principalmente en los beneficios inmediatos otorgados por una acreditación exitosa con una larga duración.

### **6.5.2 Transparencia y comunicación abierta de los beneficios y objetivos de la acreditación**

Este segundo apartado no se considera directamente como un criterio de calidad evaluado por el sistema de acreditación. Por lo tanto, en los informes de evaluación no se hace mención explícita a este tema. No obstante, forma parte de una evaluación participativa la capacidad institucional para comunicar los beneficios y objetivos de la acreditación. Esto es crucial para aumentar el sentido de pertinencia del sistema de evaluación nacional y aplicarlo en todos los actores educativos.

Los docentes participantes en la muestra respondieron a una pregunta relacionada con el subapartado de transparencia y comunicación abierta de los beneficios y objetivos de la acreditación:

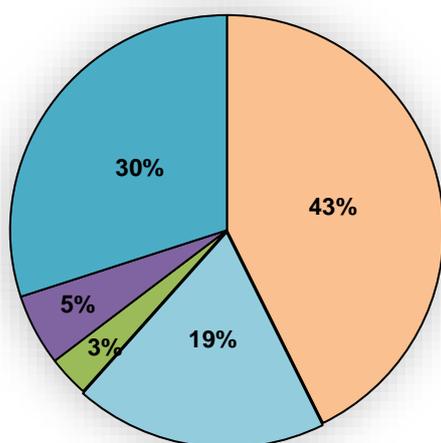
1. Experiencia frente al conocimiento de los docentes sobre el resultado obtenido en el proceso de acreditación

Las instituciones sometidas a un proceso de acreditación tienen como objetivo certificar la calidad de la educación ofrecida. Una parte fundamental de este proceso es comunicar a la comunidad de interés las razones por las cuales se lleva a cabo esta evaluación. Además, los docentes de la institución deben estar al tanto de los resultados de la acreditación, no solo en términos de los años otorgados o el resultado final, sino también en cuanto a la comprensión de las razones proporcionadas por la CNA que respaldadas por los años y el nivel de acreditación. Esto les permitirá utilizar estos resultados como un recurso para mejorar continuamente la calidad educativa. Por lo tanto, se les ha preguntado a los docentes sobre su percepción del nivel de conocimiento de sus colegas sobre este tema. Los resultados encontrados se presentan en el siguiente gráfico.

### GRÁFICO 29

*Respuestas docentes sobre el conocimiento frente al resultado en el proceso de acreditación*

### Conocimiento de los docentes del resultado de acreditación



Los CFT deben garantizar el derecho de información de los resultados obtenidos en el proceso de acreditación a sus docentes. Marque una de las siguientes opciones según su experiencia:

- La mayoría de los docentes solo conocen el resultado final (años de acreditación) de la institución
- Solo los docentes que trabajan más horas o con una relación contractual estable conocen los resultados obtenidos en el proceso de acreditación
- En general, ningún docente conoce los resultados o el proceso de acreditación
- Solo los docentes que han estado implicados en el proceso de acreditación conocen los resultados
- La mayoría de los docentes conocen los resultados obtenidos en el proceso de acreditación

La sociabilización de los resultados por parte de la institución para los docentes está extendida, pues dentro de las respuestas encontradas, el índice de docentes que no conoce de ninguna manera esta información es bastante bajo (3%). El foco de interés en estos resultados se puede observar respecto al nivel de conocimiento existente,

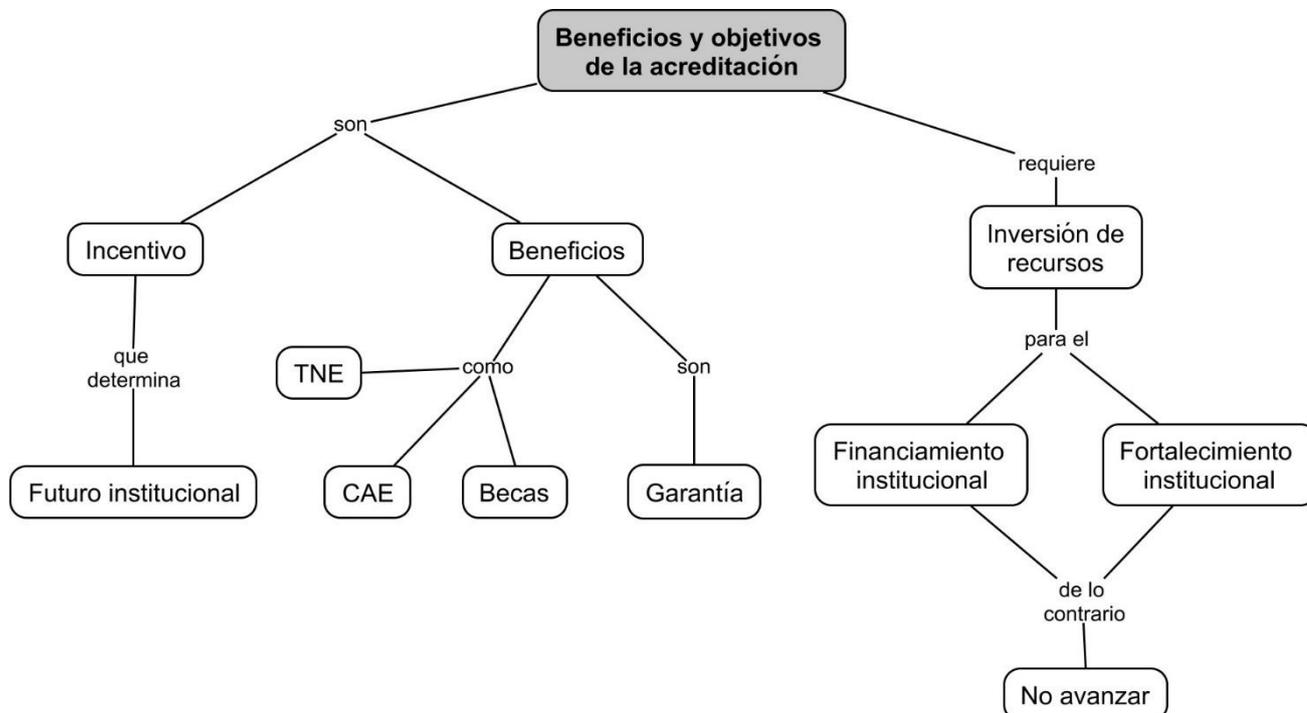
porque, aunque es positivo conocer el resultado final asociado a una determinada cantidad de años, lo más relevante para un proceso de mejora continua es la retroalimentación de la CNA, pues en ella se encuentran las recomendaciones, fortalezas y debilidades que deberían permear no solo los aspectos organizativos de una institución, sino también los factores académicos y de docencia.

El resultado asociado a esto último es alto. Los docentes consideran que tanto ellos como sus colegas tienden a conocer solo este resultado final, por lo que la capacidad de impacto del proceso en cambios dentro de la cultura organizacional, o directamente en el aula, se ve mermada.

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado once códigos diferentes. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes entre los distintos códigos.

### MAPA CONCEPTUAL 17

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre la transparencia y comunicación abierta de los beneficios y objetivos de la acreditación*



Los directivos tienden a considerar al sistema de acreditación como positivo, pero perfectible, puesto que los beneficia en los aspectos organizativos a nivel institucional y de esta manera es posible generar un proceso de mejora continua. Se entiende que el proceso de aseguramiento de la calidad beneficia tanto a los estudiantes como principal

foco, como también a los trabajadores de una institución y sin duda esto afecta de manera positiva a la sociedad generando un impacto más inmediato en el desarrollo local de la región en la que se desenvuelven.

El motivo esgrimido es que existen ciertos parámetros a seguir, en este caso los criterios de evaluación los que permiten generar metas concretas a seguir a nivel institucional, permitiendo un desarrollo integral. En relación con ello, se ha manifestado:

a mí me parece que el sistema de acreditación ordena a las instituciones. Me parece descabellado que salgan otros criterios como la Vinculación con el Medio y la investigación. El sistema de transferencia tecnológica para los CFT, creo que no es pertinente (E02).

Es un proceso integral (E01).

Aunque de manera manifiesta establecen que no es solo necesario que existan criterios, sino también rúbricas que los ayuden y fomenten a operacionalizar el sistema de desarrollo, manifestando:

Lo tercero, es que existan rúbricas dentro de los criterios, porque en este minuto yo tengo 16 criterios, pero ¿cuál es la rúbrica? Yo soy profesor universitario y mis alumnos cuando rinden una evaluación tienen una rúbrica de evaluación por qué el sistema de evaluación es un sistema y no lo tiene (E01).

Hay unos criterios que son muy claros, tiene o no tiene las políticas, pero hay otros que lo dejan al criterio, o sea, una institución lo puede entender de una manera y otra institución de otra manera (E02).

La presencia de rúbricas e indicadores concretos, según los directivos, fomentaría la transparencia desde el organismo fiscalizador (CNA) hacia las instituciones, lo que facilitaría que estas últimas promovieran el proceso de transparencia tanto para sus trabajadores docentes y no docentes, como para los estudiantes. En algunas instancias, consideran que los criterios por sí mismos no son pertinentes para la ET y los obligan a responsabilizarse de objetivos educativos que no están dentro de su ámbito de actuación.

Lamentablemente, en lo que respecta a cómo las instituciones transparentan y comunican los objetivos de la acreditación a los docentes y a los estudiantes, existe una visión más crítica. La que se ha expresado como:

transparentar en cómo es el proceso de acreditación, entonces este es un proceso que va a tener estos puntos y que lo sepa todo el mundo, estudiantes y todo, porque yo le pregunto a muchos profesores que no están investigando y no tienen idea del proceso, no tienen idea de qué se mide en el proceso de acreditación y para qué decir los estudiantes y los estudiantes son también parte del proceso,

son uno de los afectados, en el fondo todo lo que se mida en este proceso va a ser en beneficio de ellos o en la parte negativa, el perjuicio de ellos (E03).

Dentro de los objetivos pretendidos por una acreditación, se encuentra claramente la mejora continua de la calidad. Dentro de esta concepción, se asocia la participación en proyectos gubernamentales, pero también el éxito de una acreditación trae beneficios directos a los estudiantes, como la posibilidad de acceder a financiamientos por parte del gobierno y a becas específicas. Las instituciones presentan esto como uno de los motivos por los cuales inician un proceso de mejora, manifestando:

Nosotros ingresamos a esto de la acreditación por las becas ministeriales porque si tú no estás acreditado no puedes postular a proyectos que vengan del Ministerio, ni tampoco puedes postular a los beneficios que los estudiantes tienen para estudiar (E02).

Al presentar el tema de la obtención de becas y créditos de los estudiantes como un beneficio asociado a la acreditación de una institución, se observa una diversidad completa en las respuestas. Estas se relacionan con la visión de la ES como un derecho garantizado por el Estado en un país o como un beneficio en el contexto actual. Frente a esto, se han expresado opiniones en contra de esta idea:

yo creo que no, porque el joven tiene derecho de estudiar. Bueno, la acreditación te da un sello de calidad, pero el sello de calidad es cuestionable porque como te decía lo importante es lo que le llega al estudiante, entonces el trabajo, los talleres, el laboratorio, las salas de clases, es lo importante y por qué no el estudiante tuviera acceso en todas las instituciones (E02).

No, yo creo que eso habría que separarlo. Yo soy un convencido por mi formación en la (Nombre universidad) y por mi posición política que la educación debe ser gratuita y de calidad, yo creo que en el fondo no tiene nada que ver la gratuidad con el asunto de la acreditación, yo creo que la educación debe ser un derecho (E03).

Mientras a favor, manifestaron:

yo creo que sí, yo creo que sí, y a lo mejor tomándome un poco de la pregunta anterior, yo creo que, inclusive, la acreditación tiene un componente político aún que hace que ciertas balanzas se inclinen en uno u otro lado, por lo tanto, ahí hay un tema que, yo creo que siendo todo lo estricta que es, debería ser aún más estricta y sobre todo tratándose de recursos públicos, yo creo que sí, porque hay instituciones que no se lo merecen, porque hay instituciones que no hacen las cosas bien, porque hay instituciones que en el caso contrario, hacen las cosas bien, se preocupan, instalan, tienen capacidad instalada no solo en temas de calidad, sino que en todos los aspectos que es una evaluación revisa, por lo tanto, yo creo que es importante que sí haya cierto nivel, porque ojo, son recursos públicos (E05).

Finalmente, también se presenta la posición sobre lo complejo que es decidir frente a un tema tan polémico. Manifestando:

yo creo que sí es el camino correcto, pero al final, igual yo misma me contradigo un poco, porque el no darles beneficios a los chiquillos, estamos perjudicando al chiquillo, y la verdad es que muchas instituciones, los chicos acceden no necesariamente por donde quiero estudiar, sino que por donde puedo estudiar y muchas veces, las instituciones que estamos acreditadas somos más caras (E04).

Esto evidencia la complejidad de exponer los beneficios de la acreditación para los estudiantes. No se limita únicamente a los aspectos relacionados con la mejora continua y la calidad de la educación recibida, sino que también involucra componentes sociales, especialmente en un país en desarrollo donde la educación se percibe como un factor fundamental para la movilidad social de los sectores más desfavorecidos, con especial énfasis en la ESTP.

En resumen, los datos recopilados de los dos instrumentos de recolección de información sugieren las siguientes conclusiones:

1. Los criterios de evaluación de una institución no incluyen la comunicación abierta y transparente de los objetivos de la acreditación. Dentro de los parámetros establecidos, no hay una consideración clara sobre este tema, aunque los beneficios de la acreditación son conocidos por los estudiantes y utilizados como medio publicitario por las instituciones de ES para la captación de alumnos.
2. Los docentes consideran que solo se conocen los resultados de la acreditación y no el proceso en sí mismo. Se enfrentan a la necesidad de conocer los aspectos evaluados. Uno de los motivos es que el sistema de acreditación se centra en las características organizativas de las instituciones, y por lo tanto, una acreditación institucional no se enfoca específicamente en la docencia, aunque este aspecto se considera relevante.
3. La responsabilidad de los directivos en cuanto a la difusión de los objetivos de la acreditación no se considera, en general, un aspecto importante. Más bien, se centran en la transparencia del organismo regulador hacia la institución.
4. Los beneficios para los estudiantes asociados con una institución acreditada son un tema polémico. Existen diferentes visiones, las cuales se basan en las creencias personales de los directivos y no en perspectivas institucionales.

### **6.5.3 Recopilación de comentarios y retroalimentaciones**

Este tercer apartado se relaciona con dos metacategorías. La **adecuación** de manera mayoritaria (75 %) y con la **pertinencia** (25 %) del sistema de acreditación.

Es importante que una institución de ES realicen la recopilación de comentarios y retroalimentaciones durante un proceso de acreditación, y en su quehacer diario, por

varias razones. Estos comentarios proporcionan una perspectiva valiosa sobre el funcionamiento interno de la institución, identificando áreas de fortaleza y debilidad que pueden escapar a la evaluación interna. Además, la retroalimentación valida los esfuerzos de mejora, proporciona una base para la toma de decisiones informadas y demuestra un compromiso transparente con la mejora continua y la rendición de cuentas ante todas las partes interesadas.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado cuatro de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 78**

*Resultados en porcentaje respecto a la recopilación de comentarios y retroalimentaciones según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	50	25	37.5
<b>Parcialmente</b>	25	5	16.7
<b>No</b>	0	15	16.7
<b>No se menciona</b>	25	55	29.1

**TABLA 79**

*Resultados en porcentaje respecto a la recopilación de comentarios y retroalimentaciones según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	25	18.8	42.9	50
<b>Parcialmente</b>	0	25	10.7	0
<b>No</b>	0	6.2	14.3	50
<b>No se menciona</b>	75	50	32.1	0

**TABLA 80**

*Resultados en porcentaje respecto a la recopilación de comentarios y retroalimentaciones según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Grande (%) Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	Mediana (%) Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	Pequeña (%) Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	Micro (%) Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	37.5	31.3	31.3	41.8
<b>Parcialmente</b>	25	0	18.7	16.6
<b>No</b>	0	18.7	6.3	25
<b>No se menciona</b>	37.5	50	43.7	16.6

Como se puede observar en las tablas anteriores, la recopilación de comentarios y retroalimentaciones es uno de los aspectos con menor tasa de cumplimiento en las instituciones. Incluso en aquellas con altos grados de acreditación, el índice de cumplimiento es bajo en comparación con los otros indicadores.

La recopilación de comentarios y retroalimentaciones presenta diferentes enfoques según el actor consultado y la materia tratada. En primer lugar, está la dirigida a los empleadores, la cual se relaciona directamente con la formación recibida por los estudiantes y el cumplimiento de las expectativas y necesidades de la industria. Su enfoque está precisamente en mejorar los aspectos académicos y curriculares. En términos cuantitativos, en las instituciones se relaciona con la tasa de empleabilidad, mientras que cualitativamente se vincula con prácticas y entornos formativos mejorados.

La segunda está dirigida a los docentes, quienes tienen la posibilidad de ofrecer comentarios y retroalimentaciones tanto sobre los estudiantes y sus necesidades de nivelación o contexto, como sobre los elementos organizativos de la institución y cómo estos afectan el desarrollo de la educación. Su ámbito de actuación abarca tanto aspectos organizativos como curriculares.

La tercera se refiere a los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de ofrecer comentarios y retroalimentaciones sobre los elementos organizativos de la institución y la eficacia de su funcionamiento, así como sobre aspectos relacionados con los docentes. Sin embargo, este asunto se presenta de manera dicotómica, ya que, como parte del proceso de evaluación docente, estos comentarios son solo uno de los aspectos importantes y no el único, debido al posible sesgo que pueden presentar.

La importancia de considerar la recopilación, procesamiento e implementación de estas diferentes perspectivas radica en la posibilidad de desarrollar una cultura de evaluación y mejora. Esto ayuda a aumentar el sentido de pertenencia de los actores involucrados, identificar áreas de mejora, promover la inclusión y diversidad, y validar los resultados obtenidos.

En este sentido, considerar de manera integral la educación e integrar instancias o políticas institucionales facilitadoras parece ser un elemento de reciente relevancia. Se observa que las instituciones con menos años de antigüedad, y por lo tanto menos experiencia en los procesos de acreditación, tienen niveles de cumplimiento más elevados que las instituciones con más experiencia. Esto puede originarse debido al tipo de estructura poco flexible desarrollada con la tradicionalización de las instituciones.

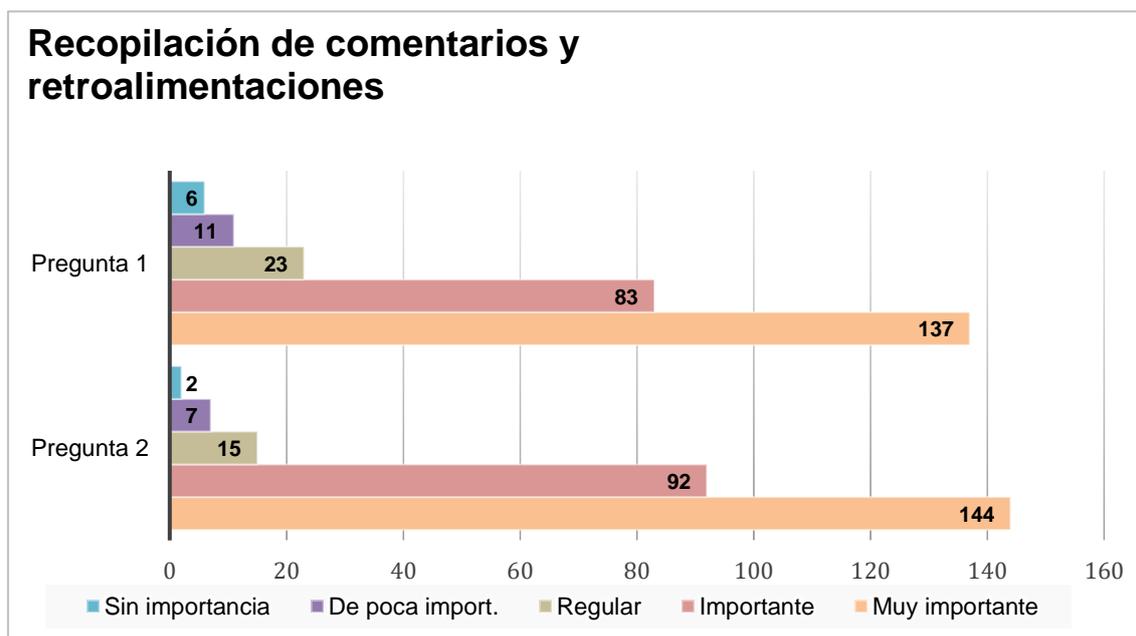
Finalmente, y como un factor relevante dentro de la investigación, esta es una de las pocas variables que no dependen del tamaño institucional, es decir, no dependen de la cantidad de recursos, sino que se relaciona con un aspecto cultural de la institución. Esta tendencia, muy inusual en relación con las demás, se puede evidenciar ya que el porcentaje de cumplimiento en instituciones más pequeñas es mucho mayor que en las instituciones de mayor tamaño. La menor cantidad de estudiantes tiende a facilitar la recopilación de las diferentes perspectivas de los actores.

Los docentes participantes en la muestra respondieron a tres preguntas en relación con el subapartado de recopilación de comentarios y retroalimentaciones:

1. Nivel de importancia sobre el seguimiento de los estudiantes titulados.
2. Nivel de importancia sobre la recopilación de opiniones de estudiantes titulados.
3. Opinión respecto al uso de los comentarios y retroalimentaciones en acciones concretas de mejoramiento.

### GRÁFICO 30

*Respuestas docentes sobre el nivel de importancia de recopilación de comentarios y retroalimentaciones*



Al preguntar a los docentes sobre la importancia otorgada a la recopilación de comentarios y retroalimentaciones por parte de los estudiantes, estos tienden a considerarlo como un aspecto importante para que las instituciones lo lleven a cabo. Esto informa sobre la capacidad de participación de los estudiantes y cómo estos pueden proporcionar información relevante para la mejora de sus propias experiencias de aprendizaje y de la vida institucional. Como se mencionó en apartados anteriores,

los estudiantes ofrecen perspectivas sobre estos dos elementos.

A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 81**

*Métricas respuestas docentes sobre evaluación del impacto social y comunitario*

<b>Métrica</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>
<b>Desviación estándar</b>	0.95	0.79
<b>Moda</b>	Muy importante	Muy importante

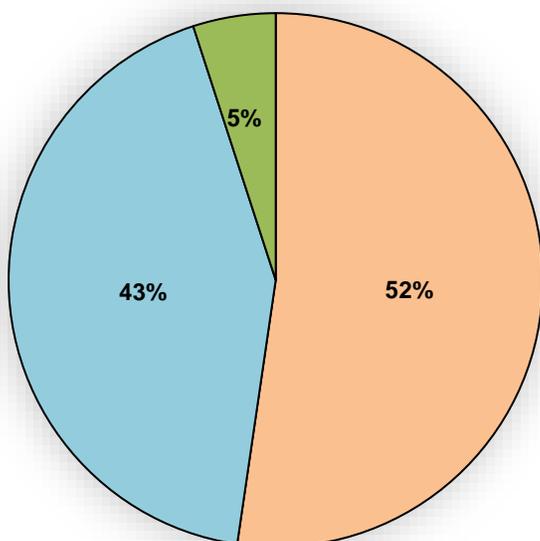
Aunque ambas respuestas muestran una diversificación de opiniones, con una alta desviación estándar, la categorización 'muy importante' es la más frecuente en ambas preguntas. Esta repetición confirma que los docentes consideran la perspectiva del usuario final, en este caso, los estudiantes, es fundamental para la mejora continua. Permite alinear las expectativas del mercado laboral con las experiencias de aprendizaje e inserción, ajustando los factores necesarios para una experiencia exitosa.

La recopilación en sí misma no es el aspecto más relevante para la mejora, sino cómo se utilizan esos datos para mejorar el sistema. Por lo tanto, al preguntar a los docentes su opinión sobre el uso de estos datos en su propia institución, las respuestas proporcionaron la siguiente información.

### GRÁFICO 31

Respuestas docentes sobre el uso de los comentarios y retroalimentaciones en acciones concretas de mejoramiento

## Uso de los comentarios y retroalimentaciones en acciones concretas de mejoramiento



¿Los resultados de la evaluación interna se encuentran asociados a acciones concretas de mejoramiento?

- Sí. Mayoritariamente luego de detectar los problemas se realizan acciones de mejoramiento efectivas y eficientes
- Parcialmente. Se realizan acciones cuando se detectan problemáticas, pero estas soluciones mayoritariamente son poco efectivas y solo terminan resultando en más labores administrativas
- No. Normalmente cuando se detectan problemas reiterados no se realizan acciones de mejoramiento

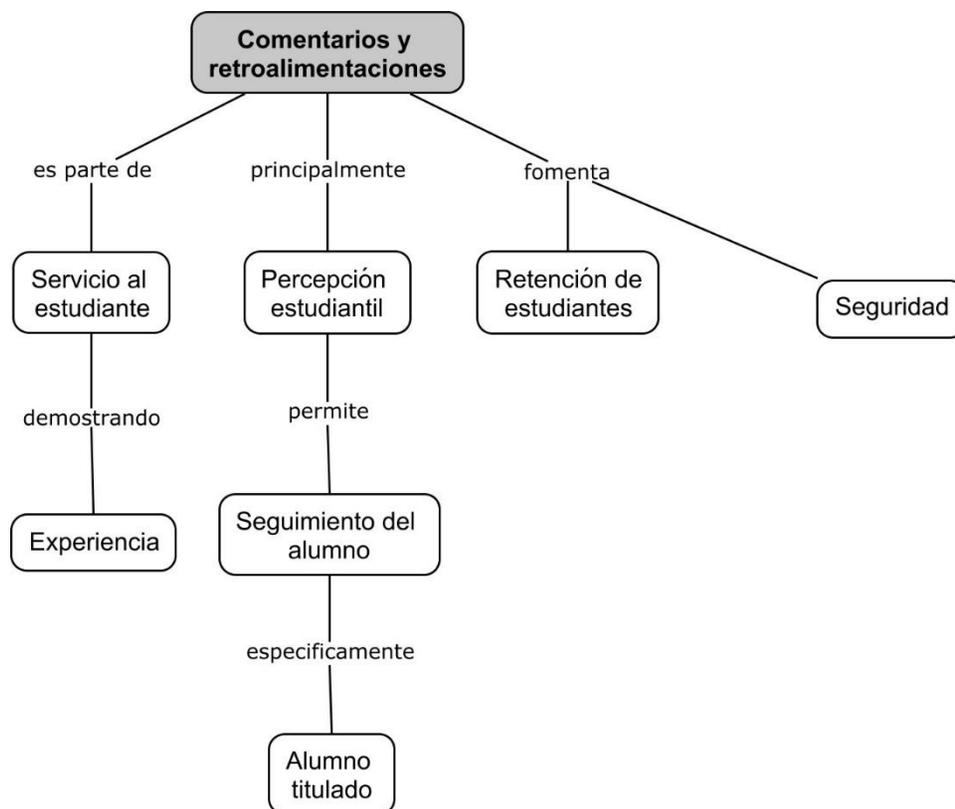
Los resultados evidenciados reflejan que los docentes sí consideran el uso de los comentarios y retroalimentaciones con el objetivo de mejorar continuamente, aunque la solución a las problemáticas puede derivar en meros actos burocráticos. En este sentido, la eficiencia en la toma de decisiones es relevante; el uso de elementos tecnológicos como ayuda para tareas repetitivas (automatización) y la optimización de procesos pueden ser elementos que contribuyan a reducir la carga de tareas administrativas a largo plazo, e incluso podrían promover la personalización en la entrega de la educación, relacionada específicamente con la articulación educativa en sus distintos subsectores.

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos

detectados en las entrevistas; específicamente, han relacionado diez. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes.

### MAPA CONCEPTUAL 18

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre recopilación de comentarios y retroalimentaciones*



Los directivos tienden a abordar de manera superficial el proceso de recopilación de comentarios y retroalimentaciones. En general, no profundizan en las necesidades ni en los requisitos relacionados con este tema, y suelen asociarlo principalmente con las retroalimentaciones entregadas por la CNA como el elemento final del proceso evaluativo, centrándose en la evaluación rigurosa y objetiva

Otro de los elementos considerados como parte del proceso de evaluación participativa, en relación con las retroalimentaciones, es la capacidad institucional para retroalimentar los juicios entregados por la CNA. Esto va más allá de simplemente responder a la determinación del nivel y años de acreditación, sino que implica participar activamente en

el proceso, permitiendo que las instituciones ingresen y participen en la deliberación de la comisión de acreditación. Uno de los directivos, ha manifestado:

con la nueva ley, porque ahora al menos se le da la instancia al rector de acudir a esa instancia al menos 15 minutos para poner un contrapunto, lo cual ha sido muy bueno, muy positivo (E01).

Aunque también han manifestado que, en otras instancias fuera de la acreditación, su percepción ha sido considerada por los organismos gubernamentales, como en el caso de la Superintendencia de Educación. Manifestando:

El otro día estábamos conversando con el Seremi de Educación de la región y nos decía que ahí pasa algo que ellos iban a investigar y evaluar en este periodo del nuevo gobierno (E02).

Como aspecto positivo de la recopilación de las retroalimentaciones tanto de los estudiantes como de los empleadores, usadas como instrumentos para la mejora continua de las necesidades estructurales, académicas y de servicios de apoyo, uno de los directivos manifestó la importancia y beneficio de recopilar y utilizar de manera efectiva estos insumos. Lo vinculaba con la mayor cantidad de estudiantes interesados en ingresar a su institución y con la retención de los que ya estudiaban. Exponiendo:

yo no hago, a diferencia de otros, marketing ni publicidad, hago vinculación y la Vinculación con el Medio, la vinculación con la industria, la vinculación con los colegios, con los procesos de articulación efectiva, los procesos de trabajo conjunto, los trabajos de emprendimiento, los centros de negocios me traen captación de alumnos, y sobre todo el seguimiento a los titulados y lo que hago posteriormente con esa información para actualizar las necesidades (E01).

En resumen, los datos recopilados por los tres instrumentos de recolección de información arrojan las siguientes conclusiones:

1. La recopilación de comentarios y retroalimentaciones relacionadas con la participación de los diversos actores es uno de los indicadores menos desarrollados en general en las instituciones. Sin embargo, no parece afectar el número de años de acreditación. La tendencia indica que estos elementos de evaluación no están vinculados al tamaño institucional ni a la experiencia, y tienden a desarrollarse de manera más eficaz en las instituciones más pequeñas y con menos experiencia.
2. Los docentes consideran importante realizar instancias de seguimiento de los titulados como medida de mejora continua. Sin embargo, creen que la utilización de

esta información por parte de las instituciones no ha sido eficiente y tiende a generar una carga laboral adicional para ellos.

3. Los directivos institucionales no tienen una idea clara de cómo abordar estos temas de manera efectiva y tienden a relacionarlos exclusivamente con las retroalimentaciones del juicio de acreditación, en lugar de verlos como parte de un ciclo de mejora continua que ellos mismos puedan implementar.

#### 6.5.4 Rendición de cuentas

Este cuarto apartado se relaciona con dos metacategorías. La **pertinencia** de manera mayoritaria (60 %) y con la **aplicación** (40 %) del sistema de acreditación.

Los procesos de rendición de cuentas son importantes en un proceso de acreditación porque garantizan transparencia y responsabilidad en el funcionamiento de una institución educativa. Consisten en la presentación y evaluación de informes que detallan el cumplimiento de estándares y criterios establecidos, así como los resultados alcanzados en términos de calidad educativa. Estos informes permiten acreditar la calidad de la institución ante organismos evaluadores y proporcionan una base objetiva para la toma de decisiones y la mejora continua en todos los aspectos de la educación.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado cinco de las variables detectadas. Los resultados se detallan en las siguientes tablas según las distintas formas de categorizar las instituciones:

**TABLA 82**

*Resultados en porcentaje respecto a la rendición de cuentas según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	50	52	30
<b>Parcialmente</b>	10	12	33.3
<b>No</b>	10	8	13.3
<b>No se menciona</b>	30	28	23.4

**TABLA 83**

*Resultados en porcentaje respecto a la rendición de cuentas según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Experta (%)</b> 6 – 7 procesos	<b>Avanzada (%)</b> 4 – 5 procesos	<b>Básica (%)</b> 2 – 3 procesos	<b>Inicial (%)</b> 1 proceso
<b>Si</b>	80	35	45.7	0
<b>Parcialmente</b>	0	25	17.1	60
<b>No</b>	0	15	11.4	0
<b>No se menciona</b>	20	25	25.8	40

**TABLA 84**

*Resultados en porcentaje respecto a la rendición de cuentas según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

<b>Grado de completitud</b>	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Si</b>	60	50	40	20
<b>Parcialmente</b>	10	10	25	40
<b>No</b>	0	15	10	13.3
<b>No se menciona</b>	30	25	25	26.7

Los procesos de rendición de cuentas representan cómo la institución educativa asume la responsabilidad respecto a las múltiples decisiones tomadas durante periodos específicos. Específicamente, este proceso se ubica en el apartado de evaluación participativa porque implica rendir cuentas frente a los diversos actores vinculados al proceso educativo. Normalmente, los temas tratados están relacionados con la transparencia financiera, la calidad académica, los resultados de los estudiantes, la gestión institucional y la responsabilidad social y comunitaria.

La información recopilada evidencia una problemática institucional. En general, estas presentan un bajo porcentaje de cumplimiento, incluso aquellas con nivel alto de acreditación. Por lo tanto, se asocia estos indicadores y procesos como uno de los que genera menor impacto en el resultado de las acreditaciones.

A su vez, el cumplimiento parcial se relaciona directamente con el resultado de los años de acreditación, por lo que, el avance en los procesos tiende a no presentar una diferencia en el resultado final. Finalmente, las retroalimentaciones del informe de la CNA no son suficientes. En todos los niveles de acreditación, existe una tendencia a no mencionar el criterio, pero sobre todo esto se evidencia en aquellas instituciones con niveles más bajos.

En síntesis, no se retroalimenta de manera significativa.

El nivel de experiencia en el curso de la acreditación y su asociación al proceso madurativo de una institución no tienen una tendencia clara, ya que, aunque en los extremos, es decir, las instituciones expertas y las instituciones básicas, tienen un alto y nulo porcentaje de cumplimiento respectivamente, se observan particularidades tanto en las instituciones básicas como en las avanzadas, lo que evidencia características propias de cada institución.

Finalmente, la vinculación de acciones de rendición de cuentas y el grado de cumplimiento sí muestra una tendencia positiva respecto al tamaño institucional. Por lo tanto, se deduce que la cantidad de recursos disponibles promueve y facilita la implementación efectiva de estas acciones. Se evidencia y reafirma, a medida que las instituciones son más pequeñas, intentan llevar a cabo este proceso, lo que se refleja en un mayor porcentaje de cumplimiento parcial.

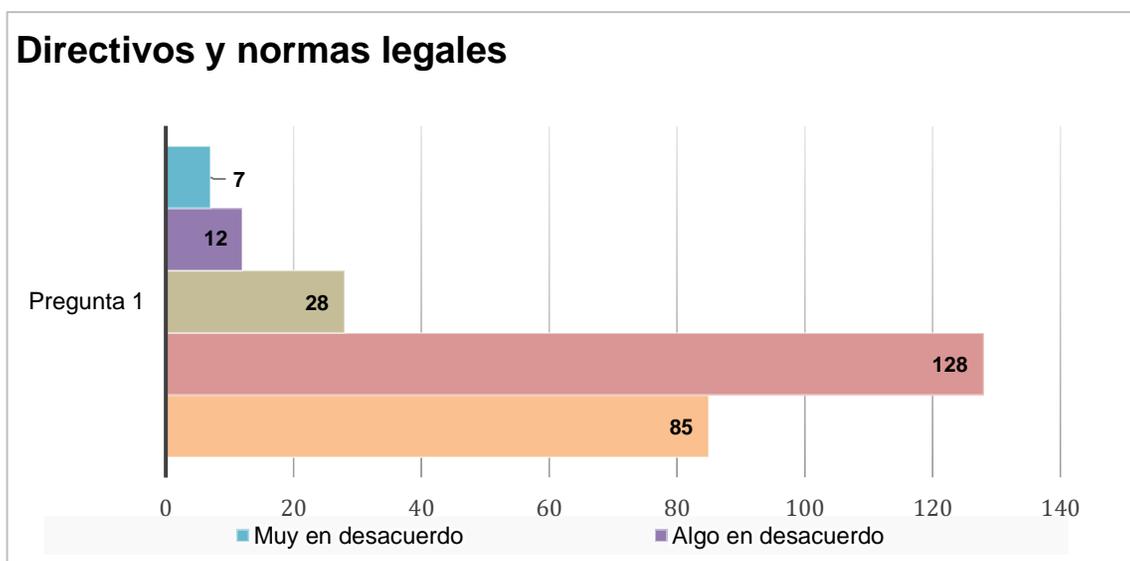
Los docentes participantes en la muestra respondieron a dos preguntas que se hicieron en relación con el subapartado de rendición de cuentas:

1. Grado de acuerdo respecto a la relación existente entre los directivos y las normas legales.
2. Nivel de importancia sobre la sustentabilidad económico-financiera de una institución

A continuación, se presentan las respuestas:

### GRÁFICO 32

*Respuestas docentes sobre la vinculación entre directivos y respeto por las normas legales*



Los directivos institucionales tienen diferentes grados de responsabilidad, y de estos dependen diversas decisiones que pueden o no estar alineadas con las normativas legales correspondientes. Por ejemplo, en el contexto del apartado de rendición de cuentas, los directivos tienen la capacidad de gestionar la necesidad contractual de los docentes, la distribución de horas lectivas y no lectivas, así como la asignación horaria, entre otros aspectos. Además, también influyen en las percepciones que los docentes puedan tener, no solo en lo que concierne directamente a ellos, sino también en el desarrollo organizativo general.

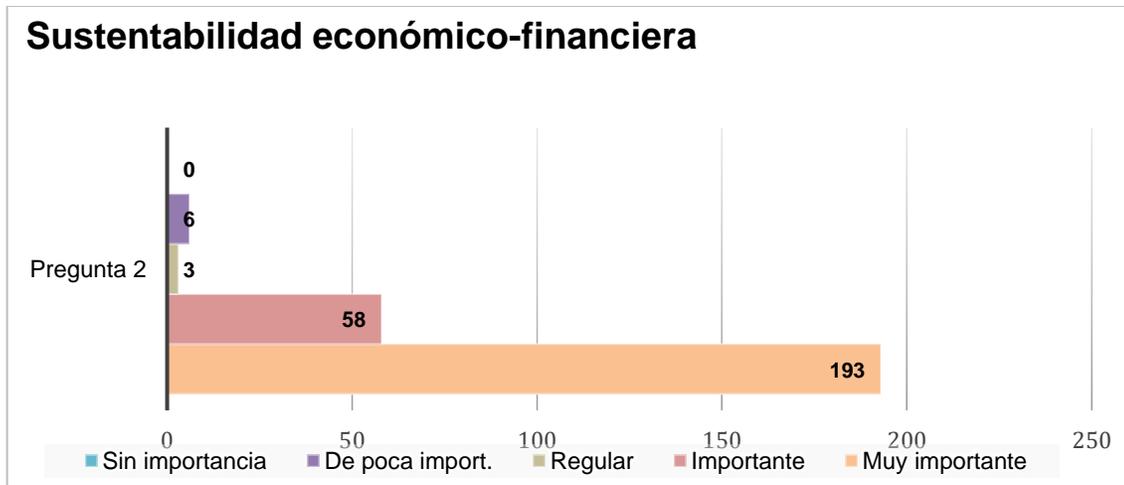
Las tasas positivas indican, en su mayoría, que los docentes consideran que directivos cumplen con las normativas existentes. Sin embargo, se observa una alta tasa de dispersión en las percepciones, evidenciando variabilidad. Esto podría relacionarse con casos particulares en los que los docentes se han sentido vulnerados o han observado situaciones específicas de incumplimiento legal.

La percepción adecuada sobre esta temática tiene un impacto en el clima laboral favorable. Sentir que sus directivos se adhieren al cumplimiento normativo y tienen la tendencia a seguir las leyes educativas determina la capacidad de los docentes para detectar posibles incumplimientos en lo relacionado con su desarrollo laboral y tener la seguridad de que los directivos podrán tomar medidas correctivas, lo que permite un buen funcionamiento

Otra de las cuestiones consultadas es respecto a la importancia de la sustentabilidad económica-financiera de las instituciones. A continuación, se presentan las respuestas obtenidas:

**GRÁFICO 33**

*Respuestas docentes sobre el nivel de importancia de la sustentabilidad económico-financiera*



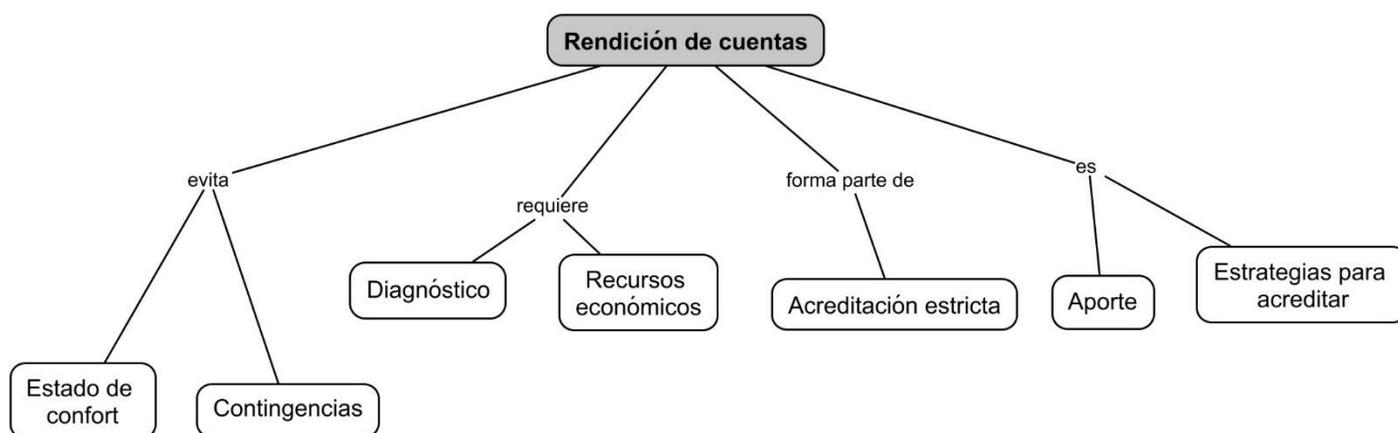
La sustentabilidad económico-financiera, como se explicó en el apartado del marco teórico, es evaluada por una institución externa que emite un informe específico con las fortalezas y debilidades institucionales como resultado de la evaluación. Este informe se entrega como parte de los informes de autoevaluación a la CNA. En general, existe susceptibilidad por este tema en Chile, ya que en el pasado una institución de ES acreditada tuvo que cerrar, dejando a todos sus estudiantes y trabajadores en desamparo debido a cuestiones económicas. Esto generó un gran conflicto respecto a la importancia de la viabilidad de las instituciones.

Los docentes tienden a responder en su mayoría y con una tasa de dispersión baja respecto a la importancia de la viabilidad económica de una institución, ya que debido a experiencias previas desfavorables, son conscientes de los estragos que pueden producirse por la inestabilidad económica a nivel institucional, lo cual han podido percibir de manera muy cercana. A continuación, se presentan las métricas asociadas a ambas preguntas.

**TABLA 85***Métricas respuestas docentes sobre la rendición de cuentas*

Métrica	Pregunta 1	Pregunta 2
Desviación estándar	0.92	0.61
Moda	De acuerdo	Muy importante

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado siete. Para ello, se presenta un mapa conceptual con las relaciones presentes.

**MAPA CONCEPTUAL 19***Relaciones según los directivos entre códigos sobre rendición de cuentas*

Los directivos, son escuetos a la hora de reflexionar sobre los procesos participativos y en cómo se rinden cuentas. En general, lo mencionan como un aporte que permite acreditarse, pero que requiere recursos humanos y económicos, cuyo objetivo es aumentar el grado de participación de los actores y disminuir el centro en temas de contingencia, es decir, proyectarse a largo plazo.

El foco de preocupación principal es la sustentabilidad económico-financiera, es decir, cómo es el proceso institucional para rendir cuentas a un estamento gubernamental, pero no lo relacionan abiertamente con las capacidades institucionales de rendir cuenta a los estudiantes, docentes o trabajadores. Se ha manifestado, y avalado en los anteriores apartados que los directivos consideran este factor como el principal para obtener una acreditación exitosa. Manifestando:

siempre tuvimos el problema de la parte financiera, la parte financiera para nosotros fue por años una piedra en el zapato y por eso no pudimos nunca postular a más años (E02).

Otra de las preocupaciones relatadas, se relaciona con cómo una institución rinde cuentas a un organismo gubernamental, manifestado que la estructura del informe de autoevaluación como un medio para rendir cuentas de todo el quehacer, es complejo, pues no hay detalles respecto a lo que esperan contenga el mismo, o el grado de profundidad, esto último fue asociado en reiteradas oportunidades en el apartado de evaluadores pares. Manifestando:

a veces la CNA dice que el informe no debería tener más de 100 páginas, pero en 100 páginas tú cómo vas a colocar todo lo que haces, sobre todo si cada vez te exigen hacer más cosas, abrir más departamentos tener más gente, no, nosotros, tuvimos que aprender de a poco (E02).

había otras instituciones que te decían lo justo y lo necesario, entonces obviamente, nosotros teníamos este problema y lo arreglamos y tú lo veías en el día a día. Entonces pedir los informes internos a una institución para que lo haga el rector, el vicerrector y la dirección académica, es no sé... es como malo (E03).

En síntesis, los datos aportados por los tres instrumentos de recolección de información aportan las siguientes conclusiones:

1. El proceso de rendición de cuentas y las actividades asociadas al mismo no es una variable determinante en el proceso de acreditación, pues una baja tasa de cumplimiento no indica una menor cantidad de años de certificación.
2. La realización de procesos participativos está relacionada directamente con la disponibilidad de recursos de una institución, por lo que entre más grandes sean, mayor tasa de cumplimiento se presenta.
3. Los docentes tienden a considerar adecuado el proceso realizado por los directivos de sus instituciones, en cuanto se relacione con el cumplimiento de las normativas legales existentes. Así mismo, consideran que la viabilidad económica a largo plazo de una institución es muy importante al momento de acreditar, por lo que se encuentran de acuerdo con los estudios de viabilidad externos del sistema.
4. Los directivos tienden a asociar el proceso de rendición de cuentas a las acciones que ellos realizan con instituciones gubernamentales, pero no se asocia abiertamente a los procesos que ellos han de realizar con los otros actores implicados en el proceso educativo.

### 6.5.5 Desarrollo de alianzas

Este quinto apartado se relaciona con todas las metacategorías. La **adecuación** de manera mayoritaria (50 %), con la **aplicación** (25 %) y con la **pertinencia** (25%) del sistema de acreditación.

El desarrollo de alianzas es importante en un proceso de acreditación porque permite fortalecer la colaboración y el intercambio de recursos, conocimientos y experiencias con otras entidades externas, como empresas, organismos gubernamentales, y organizaciones. Estas alianzas contribuyen a mejorar la calidad educativa proporcionando prácticas profesionales, acceso a recursos tecnológicos y financieros, y la validación de los programas académicos. Además, facilitan la vinculación entre la institución y su entorno, promoviendo la pertinencia y relevancia de la ESTP.

En el análisis documental se categorizaron dentro de este apartado cuatro variables. Los resultados se detallan en las siguientes tablas:

**TABLA 86**

*Resultados en porcentaje respecto al desarrollo de alianzas según los años de acreditación otorgada*

Grado de completitud	Categorización institucional		
	Alto (%) 6 – 7 años	Medio (%) 4 – 5 años	Bajo (%) 1 – 3 años
<b>Si</b>	50	30	25
<b>Parcialmente</b>	12.5	10	12.5
<b>No</b>	0	15	25
<b>No se menciona</b>	37.5	45	37.5

**TABLA 87**

*Resultados en porcentaje respecto al desarrollo de alianzas según la experiencia institucional en procesos de acreditación*

Grado de completitud	Categorización institucional			
	Experta (%) 6 – 7 procesos	Avanzada (%) 4 – 5 procesos	Básica (%) 2 – 3 procesos	Inicial (%) 1 proceso
<b>Si</b>	0	43.8	32.1	0
<b>Parcialmente</b>	0	12.5	14.3	0
<b>No</b>	75	0	10.7	75
<b>No se menciona</b>	25	43.7	42.9	25

**TABLA 88**

*Resultados en porcentaje respecto al desarrollo de alianzas según el tamaño institucional (cantidad de estudiantes)*

	<b>Categorización institucional</b>			
	<b>Grande (%)</b> Entre 43.087 y 37.268 estudiantes	<b>Mediana (%)</b> Entre 8.934 y 5.473 estudiantes	<b>Pequeña (%)</b> Entre 2.021 y 1.275 estudiantes	<b>Micro (%)</b> Entre 749 y 369 estudiantes
<b>Grado de completitud</b>				
<b>Si</b>	37.5	31.3	43.8	8.3
<b>Parcialmente</b>	12.5	12.5	6.3	16.7
<b>No</b>	37.5	0	18.7	25
<b>No se menciona</b>	12.5	56.2	31.2	50

El desarrollo de alianzas a nivel institucional hace referencia a todas aquellas colaboraciones estratégicas que se pueden gestar con el objetivo de promover objetivos comunes y mejorar la calidad y el alcance de la ES. Estas alianzas pueden incluir colaboraciones con el mundo laboral e industrial, IES, ONG, instituciones gubernamentales y redes de apoyo promotoras de la calidad.

Según la información recopilada, las instituciones presentan un bajo índice de cumplimiento respecto al desarrollo de alianzas. Este aspecto no se evidencia como primordial dentro de los criterios evaluativos, ya que incluso las instituciones con altos niveles de acreditación alcanzan solo un 50% de cumplimiento. Además, se observa una elevada tasa de no mención de la variable en este apartado, superando incluso la media establecida hasta ahora.

El comportamiento institucional vinculado a la experiencia de las instituciones es sumamente errático. Se presentan cambios significativos, ya que las instituciones con mayor experiencia muestran un porcentaje de cumplimiento nulo, similar al de las instituciones más nuevas. En ambas, el no cumplimiento prevalece, lo que sugiere una falta de avance independientemente del nivel de experiencia.

Finalmente, la relación entre este indicador y el tamaño institucional también es fluctuante. Disponer de más recursos no implica necesariamente un mayor nivel de eficiencia en el establecimiento de alianzas con diferentes actores.

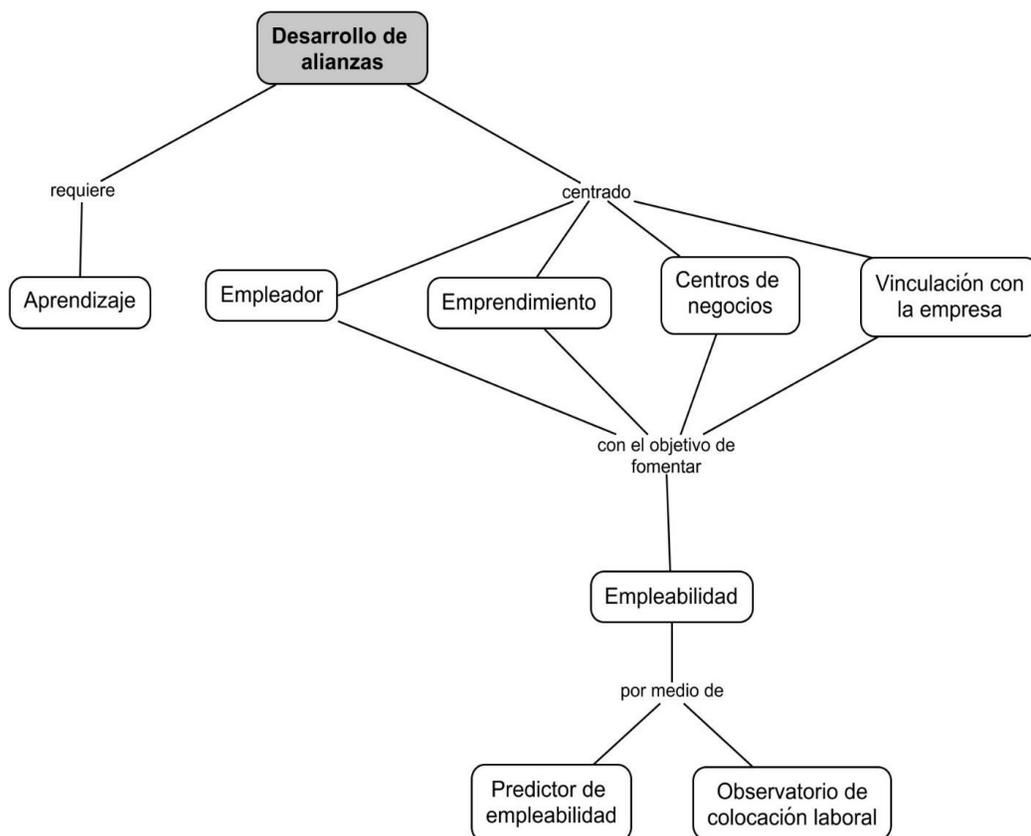
Los docentes no fueron consultados sobre esta temática, ya que no tienen una relación directa con el desarrollo e incentivo de las alianzas, excepto aquellos docentes vinculados a las prácticas profesionales de los estudiantes. Sin embargo, dado que la muestra sería pequeña y no representativa, se optó por evitar un muestreo inadecuado y preguntarles

solo a los directivos.

Los directivos institucionales han establecido relaciones entre los diferentes códigos detectados en las entrevistas, específicamente han relacionado ocho códigos diferentes. Se presenta un mapa conceptual con las relaciones entre los diferentes códigos.

### MAPA CONCEPTUAL 20

*Relaciones según los directivos entre códigos sobre el desarrollo de alianzas*



Los directivos tienden a relacionar el desarrollo de alianzas con la vinculación con el medio. Esto no es del todo errado, pero no son conceptos equivalentes completamente, ya que la vinculación con el medio hace referencia a las relaciones con todo el entorno externo de una institución, incluyendo la sociedad en general y la contextualización regional. Mientras tanto, el desarrollo de alianzas se refiere a colaboraciones estratégicas que permiten alcanzar objetivos comunes, lo que incluye, por ejemplo, a los organismos gubernamentales, y su ámbito de acción va desde la investigación hasta el intercambio estudiantil. Es decir, la vinculación con el medio abarca el desarrollo de alianzas.

Frente a esto, uno de los directivos ha manifestado abiertamente que este es un tema en desarrollo y no se encuentra consolidado dentro de la ESTP, y menos aún dentro de los procesos de acreditación. Inicialmente, se han abierto espacios voluntarios de certificación en esta vinculación. Manifestando:

en la parte de vinculación, creo que estamos todos al debe. Creo que, en la parte de vinculación, va a ser una de las prioridades de todos los sistemas educacionales a futuro. Ahora se están preocupando de vinculación, hace un par de años, se están preocupando mucho de vinculación porque vinculación se vuelve obligatoria desde este año (E03).

Dentro de la muestra institucional, solo una de las instituciones se encuentra acreditada en el área voluntaria de vinculación con el medio, y este directivo en concreto ha manifestado:

nosotros, al desarrollar actividades de vinculación con el medio, me permite un posicionamiento en la comunidad, en la empresa, que me trae puros beneficios. Primero que me mejora la tasa de admisión, yo, Nicole, no hago marketing, pero mi CFT ha sido la institución de mayor crecimiento de matrícula de los últimos 9 años (E01).

Finalmente, otro de los directivos ha manifestado que su enfoque para desarrollar alianzas y su continuo trabajo se centra en la articulación con colegios TP.

En síntesis, los datos recopilados de los tres instrumentos de recolección de información arrojan las siguientes conclusiones:

1. El cumplimiento de variables relacionadas con el desarrollo de alianzas es bajo, incluso en aquellas instituciones con un alto nivel de acreditación. Por lo tanto, esta variable no tiene un impacto significativo en el nivel de acreditación otorgado. La experiencia en el proceso de acreditación no es determinante ni un indicador, ya que no existe una relación entre el nivel de experiencia y el nivel de cumplimiento. Además, el tamaño institucional tampoco determina el cumplimiento de las variables, lo que sugiere que no hay una relación entre el aumento del desarrollo de alianzas y la necesidad de más recursos.
2. Los directivos tienden a relacionar el desarrollo de alianzas con la vinculación con el medio. Sin embargo, este desarrollo declarado aún se encuentra en una etapa inicial. Como se ha tratado en otros apartados, esto se debe a que consideran que la vinculación con el medio no es primordial en la ESTP.
3. Finalmente, otro de los directivos ha manifestado que su forma de desarrollar alianzas y lo que espera continuar trabajando es con la articulación con colegios TP.



CUARTA PARTE: RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

## **CAPÍTULO VII: Discusión, conclusiones y proyecciones**

*En la investigación científica, el problema no es simplemente verificar los resultados, sino también interpretar, explicar y discutir su significado en un contexto más amplio.*

Lev Vygotsky

## **7.1 Discusión**

En este capítulo se discutirán los resultados más relevantes obtenidos en la investigación. Se contrastarán estos resultados con estudios similares a nivel nacional e internacional. Sin embargo, debido a la escasez de investigaciones recientes y pertinentes, se priorizará la relación teórica expuesta en el marco teórico y los resultados obtenidos. De esta manera, se conectarán con los elementos contextuales propios de Sudamérica y Chile, con el fin de que estos resultados influyan en las políticas nacionales de acreditación educativa en el ámbito técnico-profesional.

A su vez, esta discusión teórica será guiada tanto por los objetivos generales como específicos, mientras las conclusiones darán respuesta a las preguntas guías del estudio.

### **7.1.1 Análisis de la pertinencia**

El primer objetivo general de esta investigación fue analizar la pertinencia del modelo de acreditación institucional en su área obligatoria en los Centros de Formación Técnica chilenos acreditados, desde múltiples perspectivas.

Este objetivo se alcanzó mediante el análisis conjunto de tres instrumentos de recolección de información: análisis documental, cuestionarios a docentes y entrevistas a directivos.

Para ello, se delimitó el concepto de pertinencia a las mismas categorías utilizadas para presentar los resultados. Es decir, para comprender si el sistema de acreditación chileno es pertinente para los CFT, este sistema debe contar con los siguientes aspectos:

#### **1. Evaluación precisa y efectiva**

Para que una evaluación sea precisa y efectiva, los criterios aplicados deben ser específicos, claros y medibles. Esto ha sido analizado por autores como Aguerondo (1993), Andrade (2008), Ariza-Soto et al (2023) y Brunner (2004; 2019). Esta consideración se refiere a cómo la institución elabora ciertos criterios y los evalúa para evitar ambigüedades al determinar los índices de calidad o de cumplimiento esperado tanto de estudiantes como de docentes y aspectos de la gestión educativa.

Unesco (2020) y Sagrera (2012) ya destacaban la importancia de estas características en los criterios. En el sistema de acreditación chileno, existe una relación directa entre la

claridad y medibilidad de los criterios y un alto grado de acreditación. Las instituciones con mayor cantidad de años de acreditación cumplen en un 80.4%, frente a un 53% en instituciones con niveles de acreditación bajos. Este alto grado de cumplimiento se observa independientemente del tamaño institucional o la experiencia en los procesos, lo que identifica este criterio como uno de los más relevantes del proceso.

Los docentes también consideran esto como uno de los procesos más importantes, ya que permite definir la visión de calidad de la institución y operacionalizar los aspectos a trabajar con los estudiantes. En Chile, los sistemas de acreditación tienden a analizar más la gestión que la docencia directa, a diferencia de otros modelos internacionales que integran ambos aspectos (Brunner et al, 2019).

Los directivos mencionan que la autonomía en la creación de criterios permite a las instituciones enfocar la visión de calidad en aspectos más desarrollados internamente. La experiencia internacional indica que la autonomía institucional es positiva, pero requiere un proceso madurativo, generalmente observado en instituciones universitarias, mientras que la ESTP aún carece de análisis propios (Acevedo, 2022). En el contexto chileno, este es un aspecto para mejorar del sistema.

En respuesta a las prácticas internacionales, se recomienda la utilización de criterios evolutivos (Unesco, 2020; Fernandes y Singh, 2021), en lugar de estándares fijos, para proteger a las instituciones más pequeñas y con menos recursos. El análisis documental y las percepciones de directivos y docentes sugieren que la evaluación efectiva y precisa está relacionada casi exclusivamente con el tamaño institucional, lo que impacta directamente en los años de acreditación. Los aspectos relevantes incluyen la infraestructura, la estabilidad en el cumplimiento de la misión institucional y la gestión. En la práctica, esto sugiere que el sistema de acreditación de los CFT en Chile priorizan la calidad en temas de gestión y capacidades materiales sobre los aspectos de la enseñanza.

## **2. Evaluación rigurosa y objetiva**

La concepción de una evaluación como rigurosa y objetiva ha sido abordada por múltiples teóricos. Sin embargo, no existen estudios detallados sobre la operacionalización de los criterios para asegurar estas características. A pesar de ello, se establecen criterios en diferentes sistemas que promueven este tipo de características en la evaluación. La importancia de evaluar indicadores de manera rigurosa y objetiva no se cuestiona, ya que

permite tomar decisiones basadas en múltiples evidencias y evitar el sesgo humano.

La OCDE (2020) identifica dos principios para la utilización de los criterios de evaluación institucional: la aplicación con minuciosidad y la aplicación contextual de los criterios. En relación con el primer principio, este organismo indica que las evaluaciones deben realizarse de manera eficaz, diferenciando según los grupos evaluados. Este aspecto es una necesidad de mejora en las evaluaciones institucionales chilenas, ya que tanto directivos como docentes expresan la necesidad de una política de mejora continua y la promoción de la diversidad institucional.

Esta debilidad del sistema se relaciona estrechamente con la concepción de la evaluación de la calidad como excelencia. Aunque el sistema en los CFT intenta centrarse en el proceso, su estructura fija, pensada para un sistema universitario más estático y con mayor tiempo de desarrollo, dificulta responder de manera dinámica, una característica esencial de la ESTP.

### **3. Evaluación flexible y adaptable**

La flexibilidad y adaptabilidad en la evaluación de un sistema de acreditación busca resguardar y promover la diversidad institucional en todos los subsectores educativos (Harris y Ellis, 2019), fomentando la equidad en el acceso, la permanencia y los resultados (Lemaitre, 2005). Los resultados de la investigación muestran que el cumplimiento de los objetivos educativos está más relacionado con la experiencia institucional y el tamaño de la institución que con los años de acreditación otorgados. Este hallazgo coincide con Kumar et al (2021), quienes sostienen que la acreditación debe considerar una variedad de factores contextuales y no solo estándares uniformes.

La diversidad institucional y la equidad en el acceso a recursos son también temas críticos. La necesidad de criterios de evaluación diferenciados según el tamaño y el contexto de las instituciones se destaca como una solución para promover un reconocimiento más justo de la diversidad institucional. Este enfoque facilitaría la comparación de avances dentro de cada institución y promovería la colaboración en lugar de la competencia desleal (Watters, 2015).

Estos aspectos se evidencian en los resultados de la investigación aplicada tanto a niveles directivos como en los docentes. El resguardo de la diversidad educativa se presenta como

una necesidad. Las instituciones acreditadas tienen una concentración de estudiantes muy alta, lo que facilita la disponibilidad de recursos institucionales y tiende a centralizar a los estudiantes en algunas instituciones, lo que provoca la desaparición de centros con misiones, visiones o programas educativos poco tradicionales.

Los docentes consideran que los resultados educativos de los estudiantes no están estrictamente ligados a la acreditación institucional, sino a factores intrínsecos. Esto sugiere que la calidad educativa no se garantiza únicamente a través de procesos de acreditación, sino que debe incluirse una variedad de factores contextuales, como se señala en el estudio sobre la relación entre acreditación y calidad educativa (NCVER, 2023). Además, la falta de reconocimiento adecuado de la diversidad institucional dentro de los sistemas de acreditación, como se observa en los comentarios de los directivos, refuerza esta idea, indicando que los criterios de evaluación estandarizados pueden no ser adecuados para todas las instituciones (Watters, 2015).

La relación entre la acreditación y el impacto social y comunitario es significativa. Las instituciones con mayor número de años de acreditación tienden a mostrar un mayor cumplimiento de los criterios relacionados con el impacto social. Esto refuerza la idea de que la acreditación puede tener un impacto positivo en la proyección comunitaria de las instituciones, aunque el efecto puede estar mediado por otros factores como el tamaño institucional y la experiencia en procesos de acreditación (NCVER, 2023).

#### **4. Evaluación participativa**

El establecimiento de instancias de participación de los actores institucionales incide directamente en la obtención de más años de acreditación. Estas instancias están ligadas al tamaño institucional y a la disponibilidad de recursos, lo que implica una inversión considerable de recursos para su implementación efectiva.

Los docentes muestran una alta tasa de participación en los procesos de acreditación a nivel interno. Se consideran una parte crucial del proceso, lo cual impacta en el sentido de pertenencia que percibe de la institución. Sin embargo, sugieren que el proceso de selección para la participación debería ser aleatorio entre todos los docentes de la institución.

Los directivos centran la participación en los estudiantes, pero señalan que la mayoría de

ellos no muestra un interés genuino en un proceso de mejora continua. Se enfocan principalmente en los beneficios inmediatos otorgados por una acreditación exitosa y duradera. Esto no coincide con lo que el sistema de acreditación establece, por lo que es necesario reelaborar los criterios y definir explícitamente qué se entiende por participación y cómo su aplicación beneficia a las instituciones. Los estudios indican que la participación de los empleadores en los procesos, especialmente en aspectos curriculares, es relevante.

Beerens y Udam (2017) mencionan que las expectativas sobre la calidad educativa dependen de los actores consultados, por lo que un sistema que evalúa la calidad debe priorizar la participación de múltiples actores. Sin embargo, este sentido de pertinencia del sistema evaluativo no arrojó los resultados esperados, pues la comunicación abierta y transparente de los objetivos de la acreditación no se identificó como una variable importante. Además, los docentes no tienden a conocer el proceso de acreditación y se limitan a los resultados, lo que indica la necesidad de integrar de manera más directa a los diferentes actores.

Aunque la recopilación de comentarios y retroalimentaciones se considera dentro de los aspectos evaluados, no incidía negativamente en los años de acreditación cuando una institución no la cumplía. Este aspecto, según Stensaker y Matear (2024), representa una dificultad y una carencia dentro del sistema chileno.

Los procesos de rendición de cuentas públicos y participativos se consideran relevantes en los procesos de aseguramiento de la calidad (Leveille, 2006; Marrón, 2017). Sin embargo, el proceso de rendición de cuentas en sí mismo no se evidencia como un aspecto crítico en el sistema chileno, con una baja incidencia tanto para los directivos como para los aspectos evaluados en los informes.

La implementación efectiva de instancias de participación de los actores institucionales en los procesos de acreditación de los CFT en Chile requiere una inversión considerable, vinculada al tamaño institucional y los recursos disponibles. Los docentes, que muestran una alta tasa de participación, consideran crucial un proceso de selección más inclusivo. Sin embargo, los directivos observan una falta de interés genuino entre los estudiantes. Además, la falta de conocimiento sobre el proceso de acreditación y la limitada comunicación de los objetivos evidencian la necesidad de integrar mejor a todos los actores, revisando y actualizando los criterios de participación y calidad en el sistema evaluativo chileno.

La suma de estos aspectos evaluativos y su aplicación en el sistema muestra que en Chile el sistema de acreditación para los CFT se corresponde con el modelo evaluativo del logro de objetivos, centrado en los resultados. Este modelo es utilizado en otros sistemas de ESTP en el mundo, como se expone en el marco teórico, incluyendo países como EE. UU., Canadá, Australia, Japón y Corea del Sur. No obstante, la investigación indica una transición hacia un modelo evaluativo de calidad entendida como excelencia.

El modelo de aseguramiento de la calidad se vincula con el modelo de Gestión de Calidad Total (TQM). Como indican Fonseca (2019) y Gómez et al (2014), las etapas evaluativas y los procesos vinculantes a nivel interno y externo están alineados con estos principios. Además, la norma chilena presenta un proceso evaluativo similar.

### **7.1.2 Análisis de la adecuación**

La adecuación de los criterios para el sector de la ESTP es uno de los aspectos específicos analizados en esta investigación, tanto en las tendencias internacionales como en el contexto particular de Chile con los CFT. La adaptabilidad de los criterios es una premisa fundamental para resguardar el éxito a largo plazo en un sistema educativo.

Los resultados de esta investigación muestran que los apartados relacionados con el proceso de adecuación al subsistema técnico son:

1. Misión institucional: 50% de las variables relacionadas con la adecuación.
2. Programas académicos: 33.3% de las variables relacionadas con la adecuación.
3. Infraestructura: 12.5% de las variables relacionadas con la adecuación.
4. Gestión institucional: 59% de las variables relacionadas con la adecuación.
5. Enfoque en resultados y objetivos: 29% de las variables relacionadas con la adecuación.
6. Valoración de tecnologías y metodologías emergentes: 20% de las variables relacionadas con la adecuación.
7. Evaluación del impacto social y comunitario: 60% de las variables relacionadas con la adecuación.
8. Participación de los diferentes actores involucrados: 12.5% de las variables relacionadas con la adecuación.
9. Recopilación de comentarios y retroalimentaciones: 75% de las variables relacionadas con la adecuación.

#### **10. Desarrollo de alianzas: 50% de las variables relacionadas con la adecuación.**

Estos resultados subrayan la importancia de los aspectos contextuales de la ESTP, ya que las variables con mayor incidencia están específicamente relacionadas con estas áreas. Sin embargo, los directivos señalaron que el análisis del entorno para este tipo de instituciones es complejo debido a las limitaciones de recursos. A nivel internacional, esta dificultad se repite, aunque algunos subsistemas educativos implementan estrategias como los laboratorios ocupacionales para analizar las necesidades del entorno. Un ejemplo exitoso de esta estrategia es el sistema de educación dual alemán, que ha intentado replicarse en otros sistemas, como el español, aunque sin la misma masificación.

No existen estudios sobre las ponderaciones de los criterios en las acreditaciones del subsistema técnico a nivel internacional, lo que impide analizar tendencias en contextos similares o superiores a los chilenos. Sin embargo, es posible analizar el tipo de criterios evaluados. Un sistema destacado por su desarrollo es el australiano, que se centra en (Brunner et al, 2019):

1. Pertinencia de la formación frente al campo laboral.
2. Gestión estratégica y recursos institucionales.
3. Docencia y resultados del proceso formativo.
4. Transparencia de la información y sistemas de seguimiento.
5. Apoyo al aprendizaje

En comparación, las dimensiones destacadas por el sistema australiano tienen menos relación con los años de acreditación en Chile. Por ello, deberían concentrar los focos de atención en las próximas reformas chilenas para mejorar la adecuación del sistema de acreditación a la realidad del sistema técnico-profesional.

## **7.2 Conclusiones**

En esta investigación, se obtuvieron conclusiones específicas para cada uno de los aspectos analizados, como se detalló en la sección de resultados. Esto posibilitó la generación de conclusiones unificadas a partir de los tres instrumentos de recolección de información, reconociendo la importancia de considerar los métodos como un conjunto integral en lugar de informantes disociados. En esta sección final, las conclusiones se orientarán en función de las planteadas a lo largo de todo el proceso investigativo.

## **¿La aplicación del sistema de acreditación es como se ha planteado en las normativas legales?**

Esta primera interrogante asociada al objetivo de la adecuación del sistema de acreditación requiere considerar varios aspectos antes de llegar a una conclusión definitiva. El primero de ellos, se relaciona con los estándares mínimos. En el sistema de acreditación en Chile, no existen estándares mínimos para aspectos de gestión, como la infraestructura o la relación entre estudiantes, profesores y dedicación horaria. Sin embargo, en múltiples informes de acreditación, la institución reguladora hace referencia al cumplimiento de estándares. Se concluye que la CNA realiza cálculos específicos basados en las necesidades de cada institución derivadas de los informes de autoevaluación que estas proporcionan. Lamentablemente, esto conlleva a una mejora progresiva en el tiempo mediante la experiencia de las propias instituciones, ya que no existen registros ni regulaciones formales que orienten de manera equitativa el trabajo institucional, lo que pone en desventaja a las instituciones con menos experiencia en el proceso.

En segundo lugar, en cuanto a la secuencia temporal analizada, esta se cumple adecuadamente. Todas las instituciones atraviesan un proceso de autoevaluación interna, con guías de orientación, seguido de una evaluación externa realizada principalmente por los pares evaluadores, quienes verifican los aspectos informados por las instituciones. Posteriormente, la institución reguladora emite un dictamen final con el resultado en años de acreditación. Sin embargo, la percepción de los directivos es que las impugnaciones a los dictámenes no son efectivas y más bien representan un proceso burocrático en lugar de una oportunidad para identificar áreas de mejora clave.

En general, tanto docentes como directivos perciben el proceso como riguroso y con una baja tasa de manipulación, lo que indica una confianza adecuada en el sistema de acreditación y en su validación, aunque consideran que aún puede ser perfeccionado.

Considerando estos aspectos, la respuesta a la pregunta guía es que todo el proceso de acreditación en los CFT chilenos está dirigido, regulado y respaldado por las políticas nacionales de calidad.

## **Si en la acreditación hay áreas obligatorias y voluntarias ¿Por qué ningún Centro de Formación Técnica está acreditado en las áreas voluntarias?**

Los directivos institucionales fueron el foco central que permitió abordar este aspecto de la investigación. La transición de la voluntariedad a la obligatoriedad en el proceso de acreditación institucional en Chile ha sido un cambio significativo, motivado por la necesidad de asegurar la calidad en el uso de los recursos públicos en el contexto de la reforma educativa. En este sentido, la obtención de la acreditación institucional, especialmente en niveles altos, se ha vuelto crucial para acceder a los beneficios gubernamentales. Desde la perspectiva de los directivos, la acreditación se percibe como un proceso que demanda considerables recursos, tanto humanos como financieros, especialmente al requerir departamentos especializados en cada sede institucional para analizar los procesos internos y su efectividad. Este aumento en los costos se traduce en una presión para aumentar las tarifas educativas, ya que el Estado no ha provisto fuentes de financiamiento adicionales para fortalecer estos aspectos, llevando a una priorización de los recursos en áreas obligatorias.

En cuanto a los procesos madurativos, las instituciones consideran que, si bien las áreas voluntarias son importantes para evidenciar la calidad, su consecución es más difícil debido a la necesidad de contar con una mayor experiencia en estos procesos. Por lo tanto, la acumulación de procesos de acreditación exitosos en áreas obligatorias se percibe como un paso previo fundamental para abordar procesos voluntarios con mayor viabilidad.

Por último, se destaca la percepción de los directivos sobre el proceso externo de análisis llevado a cabo por los pares evaluadores. Existe una sensación generalizada de que estos evaluadores carecen de la capacitación, experiencia y tiempo necesario para realizar evaluaciones exhaustivas. Esta percepción se intensifica al considerar la posibilidad de iniciar procesos formales en áreas voluntarias.

En resumen, las instituciones consideran que la acreditación es un proceso altamente burocrático y exigente en recursos, lo que lleva a priorizar la obtención de acreditaciones en áreas obligatorias en lugar de voluntarias. Además, la falta de retroalimentación concreta sobre áreas de mejora en los dictámenes finales emitidos por la institución reguladora no promueve un espíritu de mejora continua en las instituciones.

## **¿El área obligatoria de la acreditación es pertinente y adecuada?**

La concepción de pertinencia y adecuación en la investigación se abordó como metacategorías vinculadas a los informes de acreditación. Posteriormente, se utilizaron para elaborar los cuestionarios dirigidos a los docentes y las entrevistas con los directivos. Esta elección se fundamenta en la necesidad de considerar diversos factores antes de responder directamente a la pregunta, dado que abordarla sin esta consideración resultaría poco apropiado.

El concepto de pertinencia, tal como se discute en el apartado correspondiente, ha tenido un uso histórico, implicando la consideración de los contextos en los que operan las instituciones y su relación con dichos contextos. Este concepto se define por dos dimensiones: la interna y la externa, que se complementan desde una perspectiva integral (Cardona-Rodríguez et al, 2016). Además, se basa en las concepciones desarrolladas por Vargas (1994), que enfatizan el reconocimiento de los procesos de manera experiencial y su aplicación. Por otro lado, el concepto de adecuación se refiere al proceso de implementación de los criterios establecidos por la CNA.

A pesar de la variedad de resultados obtenidos de diversas fuentes de información, se buscará proporcionar una respuesta basada en los hallazgos de los tres informantes distintos.

Según los informes de acreditación, el sistema es mayoritariamente pertinente. La ausencia de criterios mínimos permite a cada institución hacer consideraciones contextuales, evitando comparaciones directas y favoreciendo sistemas de mejora continua colaborativa. Sin embargo, se identificaron criterios inadecuados que no están alineados con las normativas legales establecidas. Por ejemplo, no se evalúa en la práctica el respeto a las condiciones de enseñanza pactadas al momento de la matrícula, existe una falta retroalimentación por parte del organismo regulador CNA dentro de este mismo aspecto. Incluso las instituciones con más tiempo de acreditación no reciben una mención directa, ya sea como una cualidad positiva, neutral o con necesidades de mejora, simplemente se evita la mención.

Según las concepciones de los docentes, el sistema de acreditación es pertinente, ya que un 77.3% de los encuestados tienen una percepción positiva (muy de acuerdo, de acuerdo), un 10.1% una percepción neutra, y un 12.6% considera que el sistema no es pertinente.

Sin embargo, existen tópicos preocupantes para los docentes que podrían mejorarse en términos de pertinencia, como la falta de relación con la calidad de la docencia, los procesos relacionados al aula y la estabilidad laboral, lo que afecta el proceso educativo, según se concluye en el apartado específico. El aspecto más preocupante es la actualización de conocimientos docentes, clave para determinar la pertinencia, pero la mayoría de los docentes declara no tener acceso a perfeccionamiento en los CFT. En conclusión, los docentes perciben que la pertinencia del sistema es adecuada, pero cuando se analiza desde aspectos individuales, no se mantiene el mismo patrón, sugiriendo que los docentes manejan un concepto de pertinencia más global y menos centrado en características particulares.

Según las concepciones de los directivos, el sistema de acreditación es pertinente respecto a los procesos internos, pero al considerar los procesos externos, específicamente los referidos a los pares evaluadores, el sistema carece de pertinencia, ya que no considera los contextos de actuación necesarios ligados a las instituciones, influenciados por el sesgo humano de los participantes del proceso. Para resolver este conflicto, se propone la profesionalización de los procesos de evaluación externa y el uso de categorizaciones según los tamaños institucionales, ya que la cantidad de estudiantes de una institución afecta los ingresos y permite destinar recursos a procesos más rigurosos que relacionen la calidad con la excelencia.

Finalmente, existen otros aspectos de la pertinencia que el sistema chileno no considera y que requieren atención, como los créditos estudiantiles transferibles que fomentan la articulación educativa y la movilidad estudiantil junto con los marcos de cualificaciones para el sector técnico-profesional; la regulación del número de plazas disponibles según las necesidades del contexto nacional e institucional, que junto con el análisis de empleabilidad determinaría la pertinencia de la formación. El sistema de acreditación debería promover estándares mínimos de cumplimiento respecto a la tasa de empleabilidad de los estudiantes, para evitar plazas ilimitadas y carreras sin salida laboral, como ha ocurrido en el sistema educativo de los CFT chilenos.

La adecuación, como segundo aspecto a considerar, se refiere a la aplicación de los criterios de evaluación de calidad utilizados en el sistema de acreditación institucional para los CFT. Se analiza cómo esto determina los años de acreditación otorgados por la institución CNA, permitiendo identificar los criterios más influyentes en los resultados de la

acreditación y concentrar los esfuerzos en áreas específicas para aumentar los años de acreditación obtenidos. Para responder a la pregunta sobre si el sistema es adecuado o no, primero hay que considerar si los criterios influyen en los resultados de años. Esta pregunta se aborda a continuación en esta sección sobre si el sistema resulta adecuado.

### **¿Qué criterios, indicadores o dimensiones tienen mayor vinculación a un nivel de acreditación alto o por más años?**

En esta investigación, se identificaron 124 variables diferentes a partir de los informes de acreditación obtenidos del último proceso de acreditación. Con base en estos resultados, se puede determinar qué aspectos tienen una mayor incidencia en los niveles de acreditación más altos. Las conclusiones obtenidas son las siguientes respondiendo a la interrogante planteada:

Respecto a la evaluación efectiva y precisa, se observa una relación positiva entre el cumplimiento de las variables y los años de acreditación otorgados. Se concluye que una evaluación efectiva y precisa tiene una influencia directa en la cantidad de años de acreditación concedidos. El promedio de cumplimiento de las instituciones con categorización alta es del 80.2%, mientras que las instituciones de categorización media presentan un cumplimiento del 68.8% y las instituciones de categorización baja del 49.2%. Sin embargo, se observa un dato atípico en las instituciones categorizadas en el nivel medio según los años obtenidos en la acreditación en comparación con las de categorización alta, donde se registra un 5% más de cumplimiento en cuanto a la gestión institucional, aunque esta diferencia no se considera significativa.

Dentro de esta última categoría, el aspecto con una mayor relación con una alta cantidad de años de acreditación es el cumplimiento legal respecto a la duración de los programas académicos. En las instituciones categorizadas como altas, el cumplimiento es del 100%, mientras que en las bajas es del 0%. Esto resulta ser un hallazgo notable, ya que indica que una institución, aunque no cumpla con los mínimos legales, puede estar acreditada de igual manera. El 100% de las instituciones categorizadas como bajas han informado el cumplimiento, pero no han presentado las evidencias necesarias en los informes de autoevaluación. Otro aspecto que marca una diferencia en los años de acreditación es la infraestructura de las instituciones. Aquellas con un nivel de infraestructura más alto tienden a tener un 53.4% más de probabilidades de obtener una acreditación por más años. Por

otro lado, los aspectos que presentan un menor impacto en los años de acreditación son la recolección de datos claros y específicos y la calidad del personal docente.

Respecto a la evaluación rigurosa y objetiva, se observa una relación positiva entre el cumplimiento de las variables y los años de acreditación, aunque este índice tiende a ser menor que en el aspecto anterior. En las instituciones categorizadas como altas, el nivel de cumplimiento alcanza el 71.4%, en las medias alcanza un 37.1 %, mientras que en las bajas es del 16.6%. El cumplimiento en la toma de decisiones basadas en datos y evidencias es uno de los aspectos con menos impacto en una acreditación alta, siendo especialmente preocupante que incluso el porcentaje que no lo hace alcance el 45.2% en las instituciones categorizadas como bajas.

Si se analizan los dos últimos aspectos, se observa que los procesos relacionados con la recolección de datos y la toma de decisiones utilizando los mismos tienen un menor impacto en los años de acreditación. Aunque estos criterios están declarados como aspectos de acreditación, se ha evidenciado que no reciben el mismo nivel de desarrollo que otros aspectos evaluados, como la infraestructura y el cumplimiento de horas legales. Esto sugiere que el sistema de acreditación prioriza aspectos colaterales del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la evaluación flexible y adaptable, también se observa una relación favorable con los años de acreditación y el grado de cumplimiento. En promedio, las instituciones con categorización alta alcanzan un cumplimiento del 70%, las medias de un 66.7 %, mientras que las bajas presentan un cumplimiento de un 53.4%. Sin embargo, se destaca que el enfoque en resultados y objetivos presenta un grado de cumplimiento más bajo que el promedio, incluso en instituciones con categorización alta. Esto sugiere que el sistema de acreditación se centra en los procesos institucionales y políticas más que en los resultados. Además, las tecnologías y metodologías emergentes tienden a tener un mayor cumplimiento en instituciones categorizadas como bajas, lo que indica que los enfoques metodológicos menos tradicionales reciben una menor valoración en la acreditación de calidad institucional. Esta situación plantea un desafío para la ESTP, ya que su enfoque dinámico y práctico requiere una evaluación pertinente y adaptable que fomente la mejora continua.

En relación con la evaluación participativa, se observa una relación positiva entre el grado de cumplimiento de las variables y los años de acreditación obtenidos. En promedio, las

instituciones categorizadas como altas alcanzan un grado de cumplimiento del 70%, similar a otras secciones de evaluación, las medias alcanzan un índice de cumplimiento de un 48%, mientras que las instituciones categorizadas como bajas alcanzan un 26.7%. Sin embargo, existen dos variables con un bajo índice de cumplimiento incluso en instituciones categorizadas como altas: los procesos de rendición de cuentas y el desarrollo de alianzas. Estos aspectos no parecen generar una diferencia significativa, ya que, pese a su bajo cumplimiento, incluso las instituciones con menor acreditación logran la certificación. Este fenómeno puede atribuirse al proceso más detallado y específico que existe en las áreas voluntarias de acreditación, especialmente en lo relacionado con la vinculación con el medio. Incorporar aspectos de desarrollo laboral en los requisitos obligatorios de acreditación puede beneficiar la regulación entre las necesidades profesionales del país y la oferta educativa, especialmente en un contexto donde esto no está legislado en el sistema educativo chileno.

En resumen, este estudio identificó aspectos más relevantes en el proceso de cumplimiento institucional para la CNA, destacando las diferencias en el grado de cumplimiento entre las instituciones categorizadas como altas, medias y bajas. Aspectos como los programas académicos, la infraestructura, la toma de decisiones basada en datos y evidencias, y la participación de los diferentes actores involucrados destacaron como relevantes, mientras que otros, como la recolección de datos claros y específicos, la calidad del personal docente, la valoración de tecnologías y metodologías emergentes, y el desarrollo de alianzas, mostraron un menor impacto.

Para responder al aspecto pendiente en la pregunta anterior respecto a si el sistema de acreditación es adecuado, la respuesta como se puede evidenciar de estas conclusiones y de las específicas es que sí lo es, puesto que el cumplimiento de los criterios tiene una relación positiva a los años de acreditación obtenidos por las instituciones.

### **¿El sistema de acreditación para CFT se encuentra alineado a los modelos de aseguramiento de la calidad internacionales?**

En relación con el modelo de acreditación y sus etapas, se observa que está alineado con las prácticas internacionales, ya que las etapas del proceso son similares en todos los países comparados. Sin embargo, hay una discrepancia en dos aspectos de evaluación. El primero se relaciona con la voluntariedad versus la obligatoriedad del proceso. En general, la tendencia internacional es hacia la voluntariedad, con el objetivo de percibir la

acreditación como un proceso positivo. En contraste, en Chile el proceso ha pasado de voluntario a obligatorio. Sin embargo, no hay una opción intrínsecamente mejor que la otra, ya que esto depende del contexto. Los países desarrollados con más recursos tienden a tener sistemas voluntarios, mientras que, en países con recursos limitados, como Chile, la obligatoriedad parece ser necesaria para priorizar la asignación de recursos a los sectores con mayores necesidades.

En Chile, el modelo de aseguramiento de la calidad se centra en el logro de objetivos y aspira a alcanzar la excelencia. Sin embargo, al ser un subsistema en desarrollo, los procesos aún están en evolución. Aspectos importantes como la articulación educativa entre subsectores, los marcos de cualificaciones nacionales y el reconocimiento de aprendizajes previos, aunque son considerados importantes, no han sido implementados como políticas sólidas y se dejan a discreción de cada institución, lo que puede afectar la equidad para los estudiantes.

El segundo aspecto se refiere a los criterios específicos evaluados en los sistemas de acreditación. Chile está alineado con los criterios de otros contextos educativos, incluso con aquellos de países desarrollados con mayores inversiones en la educación técnico-profesional. La diferencia principal radica en la presencia de criterios iguales para todas las instituciones sin consideraciones contextuales específicas, mientras en otros países estos aspectos son más flexibles y se adaptan a las posibilidades de cada institución. Por ejemplo, en sistemas como el canadiense o el estadounidense, se establecen cantidades específicas mínimas de infraestructura, personal docente, administrativo, entre otros, mientras que en Chile estas cuestiones se dejan a la discreción de cada institución.

**¿Cuál es la percepción de los equipos directivos y los docentes de las instituciones respecto a la utilidad del sistema de acreditación en CFT? ¿La acreditación en CFT propicia el aseguramiento de la calidad, de mejora continua o de autorregulación según los equipos directivos y los docentes? ¿Los sistemas de acreditación institucional en ESTP ayudan a crear o mantener un sistema de calidad?**

La utilidad de un sistema de acreditación puede y debe considerar múltiples factores, puesto que de esta manera se entrega una respuesta más completa, para ello se responderá utilizando los conceptos de: eficiencia, eficacia, el costo-beneficio, la adaptabilidad, la flexibilidad, la medición de los resultados, las opiniones de los dos actores (docentes y directivos), la reputación del proceso, la sostenibilidad y la actualización.

Los directivos consideran que el sistema de acreditación ha contribuido al desarrollo y fortalecimiento de las instituciones, especialmente en términos de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, la percepción varía según el tamaño y los recursos de cada institución. Las instituciones más grandes tienen mayores ventajas y recursos para cumplir con los criterios de acreditación, mientras las más pequeñas enfrentan desafíos significativos debido a la falta de recursos y capacidades. Aunque el proceso de acreditación requiere una inversión considerable en recursos humanos y financieros, es esencial para acceder a beneficios gubernamentales y aumentar la reputación institucional. No obstante, se destaca la necesidad de un apoyo más sólido del Estado para las instituciones con menos recursos, ya que el proceso actual puede resultar prohibitivo para estas.

El sistema de acreditación muestra cierta adaptabilidad y flexibilidad, permitiendo a las instituciones contextualizar algunos criterios según sus circunstancias específicas. Sin embargo, algunos directivos sienten que los pares evaluadores no siempre consideran adecuadamente los contextos únicos de cada institución, lo que puede llevar a evaluaciones injustas. Existe una percepción positiva sobre la rigurosidad del sistema en términos de medición de resultados. Los directivos reconocen que el proceso de acreditación obliga a las instituciones a implementar sistemas de evaluación y mejora continua. Sin embargo, hay críticas sobre la falta de claridad y especificidad en los informes finales proporcionados por la CNA, lo que dificulta la identificación de áreas específicas de mejora.

La acreditación se percibe como un factor crucial para la reputación institucional y la sostenibilidad a largo plazo. Los directivos coinciden en que estar acreditado mejora la percepción de calidad ante los estudiantes y empleadores, facilitando la inserción laboral de los graduados. Sin embargo, la variabilidad en la calidad de los pares evaluadores y los informes puede afectar negativamente la reputación de las instituciones. Además, los directivos mencionan la necesidad de actualizar y profesionalizar los procesos de evaluación externa, incluyendo la formación de los pares evaluadores.

También se destaca la importancia de utilizar categorizaciones según el tamaño y contexto de las instituciones para mejorar la relevancia y efectividad del sistema. En conclusión, mientras que el sistema de acreditación ha tenido un impacto positivo en la calidad y desarrollo institucional, existen áreas significativas que requieren mejoras, especialmente

en términos de apoyo a instituciones más pequeñas, profesionalización de los evaluadores y claridad en la retroalimentación proporcionada.

La percepción de los docentes respecto a la utilidad del sistema de acreditación en los CFT es en su mayoría positiva. Los datos del cuestionario indican que los docentes consideran la acreditación como un mecanismo crucial para garantizar la calidad educativa. Valorán la capacidad de la acreditación para establecer estándares claros y objetivos, lo que facilita el seguimiento y evaluación del desempeño institucional. Esta percepción se refuerza con la idea de que la acreditación proporciona un marco estructurado que guía a las instituciones hacia la mejora continua.

En cuanto a si la acreditación en los CFT propicia el aseguramiento de la calidad, la mejora continua o la autorregulación, los resultados muestran un consenso en que la acreditación fomenta principalmente el aseguramiento de la calidad y la mejora continua. Los docentes y directivos coinciden en que la acreditación obliga a las instituciones a revisar y actualizar regularmente sus procesos y prácticas educativas, promoviendo así una cultura de mejora constante. Sin embargo, la percepción sobre la autorregulación es mixta; algunos docentes y directivos ven la acreditación como una herramienta que empodera a las instituciones para gestionar su calidad de manera autónoma, mientras otros consideran que la dependencia de criterios externos puede limitar la flexibilidad y adaptabilidad institucional.

Respecto a la contribución de los sistemas de acreditación institucional en ESTP para crear o mantener un sistema de calidad, los docentes reconocen su importancia fundamental. La acreditación es vista como un componente esencial que establece una base sólida de estándares a cumplir por todas las instituciones, promoviendo la uniformidad y coherencia en la calidad educativa. Además, la acreditación actúa como un incentivo para que las instituciones busquen continuamente la excelencia y la innovación en sus prácticas pedagógicas, garantizando así la sostenibilidad del sistema educativo en el largo plazo.

En conclusión, la acreditación en los CFT en general es percibida positivamente por los docentes y directivos, quienes la consideran vital para el aseguramiento de la calidad y la mejora continua. En general, consideran que es un sistema útil. Aunque existen opiniones divididas sobre su impacto en la autorregulación, el consenso general es que la acreditación fortalece la estructura institucional y promueve prácticas educativas de alta calidad. La implementación efectiva de los sistemas de acreditación es vista como un paso crucial hacia el desarrollo sostenido y la excelencia en la educación técnico-profesional

### **7.3 Limitaciones y proyecciones de la investigación**

Una investigación tiene siempre limitaciones que se presentan, y lamentablemente, aunque se realizan constantemente esfuerzos al diseñarla y ejecutarla de forma rigurosa, es importante reconocer y abordar estos aspectos, pues son inherentes a los estudios. Esto facilita y orienta la forma de interpretar y generalizar los resultados obtenidos. Es por ello, que en este apartado se destacan los aspectos más complejos encontrados, con la finalidad de que se mejoren en las investigaciones futuras.

Es importante subrayar que la exposición de las limitaciones no busca disminuir el valor del estudio, sino más bien fortalecer su integridad y facilitar una evaluación crítica de su validez y aplicabilidad. Reconocer estas limitaciones no solo promueve la transparencia en la investigación, sino que también sugiere direcciones para futuras investigaciones que podrían abordar y mitigar estas restricciones, enriqueciendo así el conocimiento en el campo de estudio.

En primer lugar, se encuentran las limitaciones relacionadas con la muestra del estudio. La principal radica en el tamaño y la representatividad. Aunque se reclutaron participantes docentes que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos, la muestra final fue relativamente limitada en diversidad. Esto se produjo porque, aunque se utilizaron fórmulas matemáticas delimitando las cantidades específicas docentes, lo que resultó en un total de 260 sujetos del total del universo, se podría haber perfeccionado la representatividad respecto a la institución con la que se vinculaban y utilizar cuotas de campo específicas respecto a la cantidad del universo de docentes asociado a una institución y no al universo como se utilizó. Esto podría afectar la capacidad de generalizar los resultados a una población más amplia. Además, la muestra se compuso en su mayoría de individuos de una única región geográfica (región metropolitana), lo que podría introducir un sesgo regional y limitar la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos culturales o geográficos.

Otra limitación relacionada con la muestra es respecto al análisis documental, se optó por realizar una revisión de los documentos de acreditación hasta el año 2021, si bien esta fecha no es del todo actualizada, y puede establecer un riesgo más alto respecto a la desactualización de los aspectos evaluados, se determinó como una fecha válida respecto al inicio del proceso investigativo, uniformidad en la presencia de los documentos de retroalimentación y la facilidad de acceso por medios oficiales a los documentos, aspectos que no se podrían haber asegurado en caso de utilizar una fecha más próxima.

Finalmente, la falta de representación de ciertos grupos demográficos se presenta como otra limitación. A pesar de los esfuerzos por incluir participantes de diferentes edades, géneros y experiencias en los procesos de acreditación, la muestra final presentó una predominancia de ciertos grupos sobre otros. Esto podría sesgar los resultados y limitar la capacidad de generalización a toda la población objetivo. Además, la exclusión de ciertos grupos, como por ejemplo docentes vinculados varias instituciones, podría haber afectado la validez externa del estudio, especialmente si estos grupos tienen características o experiencias significativamente diferentes que podrían influir en los resultados de la investigación.

El diseño cualitativo mixto con enfoque anidado (dexplis) utilizado en esta investigación presenta ciertas limitaciones. Una de las principales limitaciones es la recolección de datos a través de métodos autoinformados, como los cuestionarios aplicados a 260 docentes de todos los CFT acreditados. Aunque los cuestionarios proporcionaron una gran cantidad de datos relevantes, están sujetos a sesgos de autoinforme y deseabilidad social, donde los participantes pueden haber respondido de manera que consideraron más aceptable socialmente en lugar de reflejar sus verdaderas opiniones o experiencias. Este sesgo puede influir en la validez interna de los hallazgos relacionados con la percepción del sistema de acreditación.

Además, aunque se realizaron entrevistas semiestructuradas a 5 directivos para profundizar en la comprensión de la aplicación, adecuación y funcionalidad del sistema de acreditación, el número limitado de entrevistas puede no ser representativo de todos los directivos de los CFT acreditados en Chile. Esta limitación podría afectar la capacidad de generalizar los resultados obtenidos de las entrevistas a una población más amplia de directivos. Asimismo, la interpretación de los informes de acreditación de las 13 instituciones podría estar influenciada por el sesgo del investigador, dado que la codificación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos se realizaron como procesos interpretativos. La triangulación de métodos y la inclusión de más entrevistas podrían haber mitigado algunas de estas limitaciones, proporcionando una visión más completa y robusta de los fenómenos estudiados.

El desarrollo de esta investigación estuvo sujeto a limitaciones significativas de tiempo y recursos que pueden haber influido en los resultados. El tiempo disponible para llevar a cabo el estudio fue limitado, lo que restringió la posibilidad de realizar un análisis longitudinal

que podría haber proporcionado una visión más completa y dinámica de la evolución de la percepción del sistema de acreditación en los CFT. Además, los recursos financieros y logísticos limitados impidieron la posibilidad de ampliar la muestra de participantes y realizar un mayor número de entrevistas a directivos, lo que podría haber enriquecido la diversidad de perspectivas recogidas. Estas restricciones también afectaron la capacidad para implementar métodos adicionales de triangulación de datos, como observaciones directas o estudios de caso más extensos, que hubieran fortalecido la robustez y la validez de los hallazgos.

En el transcurso de toda la investigación se realizaron múltiples esfuerzos por abordar las limitaciones, es importante reconocer las implicaciones que estas limitaciones pueden tener en la interpretación y aplicabilidad de los resultados obtenidos. En primer lugar, las limitaciones relacionadas con la muestra, como el tamaño limitado y la falta de representatividad, podrían afectar la generalización de los hallazgos a una población más amplia de docentes. La predominancia de ciertos grupos demográficos en la muestra podría sesgar los resultados y limitar su aplicabilidad a otros contextos. Además, la falta de representación de ciertos grupos, como los docentes vinculados a varias instituciones, podría comprometer la validez externa del estudio.

Por otro lado, las limitaciones metodológicas, como la recolección de datos a través de métodos autoinformados y el número limitado de entrevistas a directivos, podrían influir en la validez interna y externa de los hallazgos. El sesgo de deseabilidad social en los cuestionarios y la posible influencia del investigador en la interpretación de los informes de acreditación podrían comprometer la objetividad de los resultados. En conjunto, estas limitaciones sugieren la necesidad de interpretar los resultados con cautela y considerar cuidadosamente su aplicabilidad en diferentes contextos educativos.

Finalmente, se destacan las limitaciones de la propia investigadora, pese a que se intentó desarrollar un estudio riguroso, la falta de experiencia al llevar a cabo una investigación de estas características, tuvo implicancias directas en la cantidad de tiempo dedicado a los diferentes pasos del proceso investigativo. Lamentablemente, se presentaron errores en los inicios de la investigación, formulando un primer plan investigativo con carencias, lo que impactó directamente en la reelaboración del estudio, por lo que, en muchos aspectos, se pueden presentar situaciones en las que se subestimaran complejidades del proceso de acreditación. Esta limitación destaca la necesidad de colaboración interdisciplinaria y

mentoría en futuras investigaciones para garantizar una comprensión más completa y rigurosa del sistema de acreditación.

Dadas las limitaciones identificadas, se sugieren varias direcciones para futuras investigaciones que podrían abordar y mitigar estas restricciones. En primer lugar, se recomienda realizar estudios con muestras más amplias y diversificadas, que incluyan una representación más equitativa de diferentes grupos demográficos y regiones geográficas. Esto permitiría una mejor comprensión de la percepción del sistema de acreditación en los CFT y aumentaría la generalización de los resultados. Se sugiere realizar análisis longitudinales que examinen la evolución de la percepción del sistema de acreditación a lo largo del tiempo, lo que proporcionaría información valiosa sobre las tendencias y cambios en el tiempo.

En términos de proyecciones para la investigación futura, sería beneficioso explorar más a fondo el impacto de factores contextuales y geográficos. Esto podría implicar estudiar cómo las diferencias en las políticas educativas nacionales o las características específicas de las instituciones afectan la implementación y efectividad del sistema de acreditación. Además, se sugiere investigar la percepción del sistema de acreditación desde la perspectiva de otros actores relevantes, como estudiantes, empleadores y miembros de la comunidad. Esto proporcionaría una imagen más completa de la eficacia y pertinencia del sistema de acreditación en el contexto chileno. En conjunto, estas sugerencias y proyecciones podrían contribuir a mejorar la comprensión y práctica de la acreditación en la ESTP.





## Referencias Bibliográficas

Acevedo, F. G., Gago, F., Da Silva, M. y Bastos, A. L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophía*, 32, 119-150.

<https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>

Acredita (s.f.) *Servicios*. Acredita. Recuperado 27 de enero de 2023, de

<https://acreditadora.cl/servicios/>

Agencia Europea de Aseguramiento de Calidad (s. f.). *EQAA - La Agencia*. EQAA.

Recuperado el día 15 de enero de 2022 de <https://eqaa.eu/es/about/agency/>

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación.

*Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(III), 561-578.

<https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/aguerrondo-calidad-educac3b3n-ejes.pdf>

Albizu Echevarria, M. y Estensoro García, M. (2020). *El rol de la formación profesional en los servicios avanzados* (Cuadernos Orkestra, No. 71). Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.

<https://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/cuadernos-orkestra/200026-Rol-formacion-profesional-servicios-avanzados-.pdf?=#v>

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>

Alzamil, Z. (2014). Quality improvement of technical education in Saudi Arabia: self-evaluation perspective. *Quality Assurance in Education*, 22(2), 125-144.

<https://doi.org/10.1108/qae-12-2011-0073>

- Anderson, P. (2014). RPL in further and vocational education and training. En: J. Harris, C. Wihak y J. Van Kleef (Eds.). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (pp. 337-355). National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231676>
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en la educación. *Ide@as CONCYTEG*. 3(39). 53-64.  
[https://www.researchgate.net/publication/267553115\\_El\\_enfoque\\_por\\_competencias\\_en\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/267553115_El_enfoque_por_competencias_en_educacion)
- Aranda, H. (2006). Experiencias en la gestión hacia la calidad total: Un estudio de caso de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-16.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412006000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200004&lng=es&tlng=es).
- Ariza-Soto, S., Gómez-Lineros, K., Rojas-Sánchez, S., Gabalán-Coello, J., y Vásquez-Rizo, F. (2023). Revisión documental del proceso de acreditación a partir de algunos modelos suramericanos asociados a la calidad educativa. *Revista Educación*, 47(2), 364-384. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53665>
- Asean Secretariat (2017). *ASEAN Guiding Principles for Quality Assurance and Recognition of Competency Certification Systems*. ASEAN.  
<https://asean.org/book/asean-guiding-principles-for-quality-assurance-and-recognition-of-competency-certification-systems/>
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation*. American Council on Education.
- Bahamonde, J., y Bahamonde, D. (2018). Cartografía de la reforma educativa en Chile. Mercado, competencia y mejoramiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230080>

- Barrientos, C., y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 45-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003>
- Barriga, Á. (2007). Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. En Díaz Barriga, A., Pacheco, T. (ed.), *Evaluación y cambio institucional* (pp. 136-212) Paidós. [http://conocimiento.aliat.edu.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=24924&shelfbrowse\\_itemnumber=162388](http://conocimiento.aliat.edu.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=24924&shelfbrowse_itemnumber=162388)
- Barrios, N., Rodríguez, N., y Tristán Pérez, B. (2019). El aseguramiento de la calidad y el factor humano en las instituciones de educación superior de América Latina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200007&lng=es&tlng=es).
- Bassett, R., y Baumeister, R. (2013). Accreditation and academic freedom: Should we be concerned? *Journal of Academic Ethics*, 11(4), 269-278. <https://doi.org/10.1007/s10805-013-9199-7>
- Bean, J. P., y Metzner, B. S. (2018). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Beerens, M., y Udam, M. (2017). Stakeholders in Higher Education Quality Assurance: Richness in Diversity?. *High Educ Policy* 30, 341–359. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0032-6>
- Bernasconi, A. (2006). Donde no somos tigres: problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *Serie En Foco*, 72: *Expansiva*. [https://www.researchgate.net/publication/237516792\\_Donde\\_no\\_somos\\_tigres\\_Problemas\\_de\\_la\\_formacion\\_tecnica\\_en\\_Chile\\_en\\_el\\_contexto\\_latinoamericano](https://www.researchgate.net/publication/237516792_Donde_no_somos_tigres_Problemas_de_la_formacion_tecnica_en_Chile_en_el_contexto_latinoamericano)
- Bernasconi, A. (2008). La Profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, (28), 15-27. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.199>

- Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En Comisión Nacional de Acreditación (Eds.) *Desafíos perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (CNA Chile, pp. 383–401). Comisión Nacional de Acreditación.  
<https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>
- Billett, S. (2018). Virtual conference report on Improving the image of TVET. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre, Platz der Vereinten Nationen.  
<https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/ae78dcc3-0529-4263-a374-a1e4e251d7e9/content>
- Blackmur, D. (2008). A critical analysis of the INQAAHE Guidelines of Good Practice for higher education quality assurance agencies. *Higher Education*, 56(6), 723-734.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9120-x>
- Blanco, G. (2013). Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19(2), 126-141.  
<https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>
- Bmz (2014). Improving the Image of Technical and Vocational Education and Training. Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ), Division Education. [https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2014\\_GIZ\\_Improving-the-Image-of-Technical-and-Vocational-Education-and-Training\\_A-synthesis.pdf](https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2014_GIZ_Improving-the-Image-of-Technical-and-Vocational-Education-and-Training_A-synthesis.pdf)
- Bravo, N. (2007). Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina.  
[http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc\\_p\\_ut/pdfs/m1/competencias\\_proyecto\\_tuning.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf)
- Brown, J., Kurzweil, M., y Pritchett, P. (2017). Quality assurance in US higher education: The current landscape and principles for reform. New York: Ithaka.  
<https://www.jstor.org/stable/resrep49435.1>
- Brunner, J. (2004). Evaluación y acreditación de la educación superior: una guía para el diseño de sistemas nacionales. Instituto Internacional para la Educación Superior en

América Latina y el Caribe.

- Brunner, J. (2006, agosto) *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*.  
<https://brunner.cl/2006/08/diversificacion-y-diferenciacion-de-la-educacion-superior-chilena-en-un-marco-internacional-comparado/>
- Brunner, J., y Miranda, D. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Brunner, J.J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2019). Regímenes de admisión en Educación Superior Técnico Profesional. *Enfoque de políticas ESTP*, 1.  
<http://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2019/07/Enfoque-de-pol%C3%ADticas-ESTP-Reg%C3%ADmenes-de-admisión.pdf>
- Brunner, J.J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2019, septiembre). Sistemas de aseguramiento de la calidad de la ESTP: dimensiones y estándares en perspectiva comparada. *Enfoque de políticas ESTP*, 4. <https://cpce.udp.cl/publicacion/enfoque-de-politicas-estp-no4-sistemas-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-estp-dimensiones-y-estandares-en-perspectiva-comparada/>
- Brunner, J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2020a). La continuidad en la formación de trabajadores en el sector de ESTP. El reconocimiento de aprendizajes previos en perspectiva comparada. *Enfoque de políticas ESTP*, 6. <https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/10/6-La-continuacio%CC%81n-de-la-formacio%CC%81n-de-trabajadores-en-el-sector-de-la-ESTP.pdf>
- Brunner, J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2020b) La docencia en el sector de la ESTP, en perspectiva comparada. *Enfoque de políticas ESTP*, 7.  
<https://cpce.udp.cl/publicacion/enfoque-de-politicas-estp-no7-la-docencia-en-el-sector-de-la-estp-desde-una-perspectiva-comparada/>
- Brunner, J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2020c). Retención en la Educación Superior con foco en la Educación Superior Técnico Profesional. *Enfoque de políticas ESTP*, 13.

[https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/12/CPCE\\_13\\_DIC\\_EDIT\\_PDF-1.pdf](https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/12/CPCE_13_DIC_EDIT_PDF-1.pdf)

Brunner, J., Labraña, J., Álvarez, J., León, J., y Ramírez, L. (2021). *Regímenes de aseguramiento de la calidad en el sector de la educación superior técnico profesional: un análisis de cambio organizacional en el contexto de la nueva Ley de Educación superior (N° 21.091) y de la experiencia internacional comparada*. Comisión Nacional de Acreditación CNA Chile (21).

<https://www.cnachile.cl/Paginas/Cuadernos%20de%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%202022.aspx>

Buendía, Á. (2013) Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*. XXXV (número especial).

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea3.pdf>

Cabero, J., y Llorente, M. (2013). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2).

<https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206>

Cabrera, A., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE. UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. En Figuera, P. (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. [https://www.academia.edu/14834935/Evolucion\\_de\\_perspectivas\\_en\\_el\\_estudio\\_de\\_la\\_retencion\\_universitaria\\_en\\_los\\_EEUU\\_Bases\\_conceptuales\\_y\\_puntos\\_de\\_inflexion](https://www.academia.edu/14834935/Evolucion_de_perspectivas_en_el_estudio_de_la_retencion_universitaria_en_los_EEUU_Bases_conceptuales_y_puntos_de_inflexion)

Campos, M. (2018) *Estudio comparativo de dos modelos de acreditación universitaria: la aplicabilidad de estándares y criterios a la Universidad Mayor de Chile* [Tesis de doctorado, UNED] <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Mscampo>

Cano, E. (1998) *Evaluación de la calidad educativa*. Muralla.

- Cardona-Rodríguez, A. Unceta-Satrustegui, K., y Barandiaran-Galdós, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education. *Cultura y Educación*, 28 (2), 344-358, DOI: 10.1080/11356405.2016.1158446
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. (3ª ed., rev). Diada
- Cassanova, I., Canquiz, L., Paredes, I. y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) XXIV*, 4, 114-125.  
<http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5282/Visi%c3%b3n%20general%20del%20enfoque%20por%20competencias%20en%20Latinoamerica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, J., González M., Guenaga, G. y Del Campo, J. (2009). El factor liderazgo en el Modelo EFQM de Excelencia: análisis empírico en el País Vasco *Estudios de Economía Aplicada*, 27 (2,) 1-34 Asociación Internacional de Economía Aplicada Valladolid, España <https://www.redalyc.org/pdf/301/30117056018.pdf>
- Castro, M., y Garivia, J. (2009). La evaluación educativa desde la perspectiva del valor añadido. *Estudios sobre Educación*, 16, 147-166.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/83561901.pdf>
- Centro de Formación Técnica Cámara de Comercio de Santiago. (2020b). *Aseguramiento de la Calidad Institucional*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://cft.escueladecomercio.cl/acreditacion/>
- Centro de Formación Técnica Centro de Educación y Capacitación de la Universidad Católica del Norte. (2020a). *Autoridades institucionales*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.ceduc.cl/ceduc/>
- Centro de Formación Técnica Centro de Educación y Capacitación de la Universidad Católica del Norte. (2020b). *Sistema de Gestión de la Calidad*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.ceduc.cl/ceduc/>
- Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020a). *Organigrama*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://cftpucv.cl/organigrama-2/>

Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020b). *Aseguramiento de la calidad*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://cftpucv.cl/aseguramiento-de-calidad/>

Centro de Formación Técnica de Tarapacá. (2020a). *Acreditación*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftuta.com/copia-de-acreditacion>

Centro de Formación Técnica de Tarapacá. (2020b). *Organigrama*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftuta.com/organigrama>

Centro de Formación Técnica ENAC. (2020a). *Autoridades*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://enac.cl/web2018/institucion/#autoridades>

Centro de Formación Técnica ENAC. (2020b). *Modelo Educativo*. Recuperado el 22 de diciembre de <https://enac.cl/web2018/institucion/modelo-educativo/>

Centro de Formación Técnica Instituto Nacional de Capacitación Profesional. (2020a). *Consejo Superior*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://portales.inacap.cl/sobre-nosotros/consejo-superior/index>

Centro de Formación Técnica Instituto Nacional de Capacitación Profesional. (2020b). *Aseguramiento de la Calidad*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://portales.inacap.cl/acreditacion/aseguramiento-de-calidad/index>

Centro de Formación Técnica IPROSEC. (2020a). *Autoridades*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftiprosec.cl/autoridades/>

Centro de Formación Técnica IPROSEC. (2020b). *Plan estratégico*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftiprosec.cl/plan-estrategico/>

Centro de Formación Técnica Juan Bohon. (2020a). *¿quiénes somos?* Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.juanbohon.cl/quienes-somos/>

Centro de Formación Técnica Juan Bohon. (2020b). *Organigrama*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.juanbohon.cl/organigrama/>

Centro de Formación Técnica Lota-Arauco. (2020a). *Organigrama*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftla.cl/portal/index.php/institucion/organigrama>

- Centro de Formación Técnica Lota-Arauco. (2020b). *Institución*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftla.cl/portal/>
- Centro de Formación Técnica Manpower. (2020a). *Autoridades*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://cftmanpower.cl/institucion/autoridades/>
- Centro de Formación Técnica Manpower. (2020b). *Modelo Formativo*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://cftmanpower.cl/institucion/modelo-formativo/>
- Centro de Formación Técnica San Agustín de Talca. (2020a). *Autoridades*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftsanagustin.cl/nosotros/autoridades/>
- Centro de Formación Técnica San Agustín de Talca. (2020b). *Acreditación*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftsanagustin.cl/nosotros/acreditacion/>
- Centro de Formación Técnica Santo Tomás. (2020a). *Autoridades*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftsantotomas.cl/sobre-el-cft/autoridades/>
- Centro de Formación Técnica Santo Tomás. (2020b). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://www.cftsantotomas.cl/acreditacion/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>
- Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel. (2020a). *Organigrama*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://twk.cl/institucion/>
- Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel. (2020b). *Acreditación*. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de <https://twk.cl/acreditacion/>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (09 de noviembre de 2020a). European credit system for vocational education and training (ECVET). <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2014). *Terminology of European education and training policy*. CEDEFOP. Segunda Edición. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2020). *Visión general de los desarrollos de los Marcos de Cualificaciones en Europa 2020*.

[https://www.cedefop.europa.eu/files/8611\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/8611_en.pdf)

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, (2016). *Vocational education and training in the Netherlands: short description*, Publications Office.

<https://data.europa.eu/doi/10.2801/69737>

Centro Europeo para el Desarrollo y la Formación Profesional (2021). *Early leaving from education and training*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/early-leaving-education-and-training>

Cid, J., Cuadra, L., Cuevas, S. y Villalobos, A. (2017). Articulación Educación y Trabajo: Un estudio desde la Mirada de los Docentes de la Educación Técnica Regional Chilena y sus Necesidades de Perfeccionamiento Pedagógico. *Información tecnológica*, 28(1), 25-34. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000100004>

Club de la excelencia en gestión. (2019). *Modelo EFQM*. Club de la excelencia en gestión.

[https://gallery.mailchimp.com/8aae4cc18759a21fc7689d67a/files/1ced42e7-1def-4b4d-bb01-](https://gallery.mailchimp.com/8aae4cc18759a21fc7689d67a/files/1ced42e7-1def-4b4d-bb01-22c2892dfcbd/EFQM_MODELBROCHURE_AWfinal_SP_Spanish_CEG_Free_version.pdf?utm_source=EFQM&utm_campaign=f0e2273c25-AUTOMATION_Welcome_Message_1_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_872c576401-f0e2273c25-218341698)

[22c2892dfcbd/EFQM\\_MODELBROCHURE\\_AWfinal\\_SP\\_Spanish\\_CEG\\_Free\\_version.pdf?utm\\_source=EFQM&utm\\_campaign=f0e2273c25-](https://gallery.mailchimp.com/8aae4cc18759a21fc7689d67a/files/1ced42e7-1def-4b4d-bb01-22c2892dfcbd/EFQM_MODELBROCHURE_AWfinal_SP_Spanish_CEG_Free_version.pdf?utm_source=EFQM&utm_campaign=f0e2273c25-AUTOMATION_Welcome_Message_1_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_872c576401-f0e2273c25-218341698)

[AUTOMATION\\_Welcome\\_Message\\_1\\_COPY\\_01&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_872c576401-f0e2273c25-218341698](https://gallery.mailchimp.com/8aae4cc18759a21fc7689d67a/files/1ced42e7-1def-4b4d-bb01-22c2892dfcbd/EFQM_MODELBROCHURE_AWfinal_SP_Spanish_CEG_Free_version.pdf?utm_source=EFQM&utm_campaign=f0e2273c25-AUTOMATION_Welcome_Message_1_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_872c576401-f0e2273c25-218341698)

Coffey, A. y Atkinson, P., (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad Nacional de Antioquia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=256853>

Consejo general de colegios oficiales de graduados e ingenieros técnicos industriales de España. (2021, febrero 21). Boletín informativo de la Ingeniería Técnica Industrial. IV Barómetro Industrial 2020 del COGITI–Cátedra Internacional del COGITI de Ingeniería y Política Industrial (UCAM): El sector reclama al Gobierno la creación de una “Mesa de la Industria”. 111. <https://cogiti.es/wp-content/uploads/2021/03/BOLETIN-COGITI-FEBRERO-2021.pdf>

Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 105-124. <https://doi.org/10.35362/rie300943>

Comisión Europea. (s.f). *Framework - Employment, Social Affairs & Inclusion - European Commission*. EQAVET. Recuperado el día 18 de enero de 2022 de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1570&langId=en>

Comisión Europea. (27 de agosto de 2020). *Competencias ESCO*. ESCO. Clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones. Recuperado el 15 de marzo de 2021 de <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill>

Comisión Europea. (2021). *El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)*. <https://europa.eu/europass/es/european-qualifications-framework-eqf>

Comisión Europea. (24 marzo de 2021). *EU policy in the field of vocational education and training*. Educación y formación - European Commission. Recuperado el 01 de abril de 2021. [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_es)

Comisión Nacional de Acreditación (s.f) *Guía para la evaluación externa acreditación institucional*. Recuperado el día 20 de diciembre de 2022 de <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Dia%201%20y%202/Gu%C3%ADa%20Evaluaci%C3%B3n%20Externa%20CFT.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación. (s. f.). *Ámbito Internacional*. CNA Chile. Recuperado 1 de diciembre de 2022, de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ambito-Internacional.aspx>

Comisión Nacional de Acreditación. (13 de abril 2009) *Inhabilidades e incompatibilidades aplicables (Circular N° 7)* Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/circular07.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación. (2013). *Pautas de evaluación. Acreditación institucional Centros de Formación Técnica*. Recuperado el día 05 de septiembre de 2019 de [https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/PAUTAS\\_EVAL\\_AI\\_CFT.pdf](https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/PAUTAS_EVAL_AI_CFT.pdf)

- Comisión Nacional de Acreditación. (7 de julio 2021). *Nuevo Registro de Pares Evaluadores*. CNA Chile. Recuperado el 1 de febrero de 2023, de <https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/Pares-Evaluadores-2021.aspx>
- Conrad, D., y McGreal, R. (2012). Flexible paths to assessment for OER learners: A comparative study. *Journal of Interactive Media in Education*. <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-12/>
- Consejo Nacional de Educación. INDICES. (24 de marzo de 2024). Matrícula Sistema de Educación Superior. [Base de datos] <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. [Tesis doctoral] Universitat politècnica de Catalunya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=79852>
- Decreto 43.150 de 2022 [con fuerza de ley] Fija los montos correspondientes al año 2022 de los aranceles por el desarrollo de los procesos establecidos en la ley N° 20.129. 12 de enero de 2022. D.O N° CVE 2070135
- De-Juanas, Á. y Beltrán, J. (2013). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educx1.17.1.10705>
- Deming, W. (1986). *Out the Crisis*. Centre for Advanced Engineering Study, Massachusetts Cambridge, MA, Institute of Technology. <https://archive.org/details/outofcrisisquali00demi>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2002). *The Qualitative Inquiry Reader*. Sagage publications <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/780/1692>
- Desjardins, R., Rubenson, K., y Milana, M. (2019). Accreditation and quality assurance in higher education: The challenges and the way forward. *Higher Education Policy*, 32, 41-58. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-8905-9\\_263](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-8905-9_263)

- DeWitt, D. (2013). Evaluating the Twenty-First Century Library. En *Routledge eBooks*.  
<https://doi.org/10.4324/9781315863467>
- Díaz, Á. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII, 111, 7-36 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal.  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Díaz-Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004)
- Dittborn, P. (2007). Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. *Calidad en la educación*, (27) 18–33.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591425>
- Dos Santos, M., y Leite, D. (2019). Rede regionais para acreditação e avaliação da qualidade da educação superior. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 27(102), 108–128. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701357>
- Red Europea de Información sobre Educación. (2018). *2018: Netherlands - Higher Education*. Education Information Network in Europe.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/short-cycle-higher-education-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/short-cycle-higher-education-53_en)
- Fernandes, J., y Singh, B. (2021). Accreditation and ranking of higher education institutions (HEIs): review, observations and recommendations for the Indian higher education system. *The TQM Journal*, 34(5), 1013-1038. <https://doi.org/10.1108/tqm-04-2021-0115>
- Folks, W., y Calhoun, J. (2016). Assessment of quality in higher education: A view of the accreditation debate from the inside. *Quality in Higher Education*, 22(1), 31-48.  
<https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1149503>

- Fonseca, F. (2019). Calidad total en el escenario de la Educación Superior. *Conrado*, 15(70), 163-167.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500163&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500163&lng=es&tlng=es).
- Fontalvo, H., y Céspedes, Y. (2018). Evaluación formativa y mejora continua: Un enfoque desde la acreditación. *Revista Científica FIPCAEC*, 5(1), 13-20.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442023000100196](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000100196)
- Gaete, M., y Morales, R. (2011). Articulación del sistema de Educación Superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la educación*, (35), 51-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200003>
- Gallegos, D. (2015). Evaluación y acreditación de programas académicos de nivel técnico y tecnológico. *Revista de Investigación Académica*, 23, 1-12.  
[https://www.researchgate.net/publication/310468474\\_EVALUACION\\_Y\\_ACREDITACION\\_DE\\_PROGRAMAS\\_ACADEMICOS\\_EN\\_MEXICO\\_REVISAR\\_LOS\\_DISCURSOS\\_VALORAR\\_LOS\\_EFECTOS\\_EI\\_caso\\_de\\_cinco\\_universidades\\_publicas\\_mexicanas](https://www.researchgate.net/publication/310468474_EVALUACION_Y_ACREDITACION_DE_PROGRAMAS_ACADEMICOS_EN_MEXICO_REVISAR_LOS_DISCURSOS_VALORAR_LOS_EFECTOS_EI_caso_de_cinco_universidades_publicas_mexicanas)
- García, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331459398013/html/>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4thed.)*. Allyn & Bacon  
<https://archive.org/details/spssforwindowsst00geor>
- Giménez, E., y Tejada, C. (2015). Proceso de publicación, calidad y prestigio de las editoriales científicas en educación. *EducaciónXXI*, 18(1), 17-44.  
[https://digital.csic.es/bitstream/10261/188691/1/Proceso\\_publicacion\\_calidad\\_prestigio\\_GIMENEZ\\_Elea.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/188691/1/Proceso_publicacion_calidad_prestigio_GIMENEZ_Elea.pdf)
- Goff, L. (2017). University administrators conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74(1), 179-195. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0042-8>

- Goggi, N. Y Mastache, A. (2017). El Comité de Mejora: una experiencia colaborativa en Ingeniería. *Revista Argentina de Educación Superior*, 14 (1).165-177.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530319>
- Gola, M. (2004). Premises to accreditation: A minimum set of accreditation requirements. En P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade, y J. P. Scheele (Eds.), *Accreditation models in higher education experiences and perspectives*. ENQA Workshop Reports 3. 25-31. European Network for Quality Assurance in Higher Education.  
[https://www.researchgate.net/publication/44834462\\_Accreditation\\_models\\_in\\_higher\\_education\\_experiences\\_and\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/44834462_Accreditation_models_in_higher_education_experiences_and_perspectives)
- Gómez, E. A., Zamora, R., y Torres, J. (2014). *Los procesos de acreditación en la Universidad Autónoma de Chapingo: situación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.  
<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/98.pdf>.
- González, L., y Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, (17) 75-90.  
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/408>
- Granovsky, M. (2003). La evaluación como fetiche. En: Laies, G., Bonilla, J., Brunner, J. Halpern, P., Granovsky, M., Tiana, A., Martínez, F., Navarro, J. y Tenti, E. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. IIPÉ-UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142330?posInSet=114&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Guimarães, T., y Marques, C. (2018). Accreditation in Technical and Vocational Education and Training in Portugal: Quality Assurance Challenges and Opportunities. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 61-80.  
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9527-6>
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74, 107-120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>

- Harris, J. y Wihak C. (2018). The Recognition of Non-Formal Education in Higher Education: Where Are We Now and Are We Learning from Experience. *International Journal of E-learning and Distance Education*. 33 (1) 1-19.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1180057>
- Harris, M., y Ellis, M. (2019). Measuring changes in institutional diversity: the US context. *Higher Education*, 79(2), 345-360. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00413-4>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality, Assesment & Evaluation. En *Assessment & Evaluation in Higher Education* (18, vol. 1) pp. 9-30).  
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1589/Defining%20Quality%20Harvey%20and%20Green%20copy.pdf>
- Haynes, C. (2018). Assessment or accreditation? Shifting the paradigm in higher education. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 39-52.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1323228>
- Hernández, G., Arcos, J., y Sevilla, J. (2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la educación*, (39), 81-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200004>
- Hidalgo-Bonifaz, L., Márquez-Sañay, F., González-Escobar, D. y Egas-García, J. (2020). Gestión de la Calidad en la Educación Superior. *Polo del conocimiento*, 5(2).  
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1282>
- Hirsch, A. y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- IPSOS. (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca Documentos de Interés/Estudio IPSOS - InformeEjecutivo.pdf>
- Ishikawa, K. (1985). *¿Qué es el control total de la calidad? La modalidad japonesa*. Grupo editorial Norma. [https://archive.org/details/queselcontroltot00kau\\_2uk](https://archive.org/details/queselcontroltot00kau_2uk)

- Jiménez, J. (2014). Acreditación de programas técnicos y tecnológicos en Colombia. *Revista de Investigación Académica*, 22, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377750>
- Kaler, J. (2002). Morality and Strategy in Stakeholder Identification. *Journal of Business Ethics*, 39, 91-99. 10.1023/A:1016336118528
- Kasperaviciute, R., (2013). Application of ISO 9001 and EFQM Excellence Model within Higher Education Institutions: Practical Experiences Analysis. *Social Transformations in Contemporary Society. I* (Annual Journal 2013). <http://stics.mruni.eu/wp-content/uploads/2013/06/81-92.pdf>
- Keep, E. (2015). Governance in English VET: On the functioning of a fractured system. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 464–475. <https://doi.org/10.1177/1745499915612185>
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24 (1), 109-124, DOI: 10.1080/03075079912331380178
- Krishna, V., y Morgan, J. (2008). Contracting for Information under Imperfect Commitment. *The RAND Journal of Economics*, 39(4), 905–925. <http://www.jstor.org/stable/25474404>
- Kumar, P., Shukla, B., y Passey, D. (2021). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Amity Institute of Information Technology, Amity University Uttar Pradesh, Lancaster University*. [https://www.researchgate.net/publication/350108789\\_Impact\\_of\\_Accreditation\\_on\\_Quality\\_and\\_Excellence\\_of\\_Higher\\_Education\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/350108789_Impact_of_Accreditation_on_Quality_and_Excellence_of_Higher_Education_Institutions)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

- Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2),70-79.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103206>
- Lemaitre, M. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad en la Educación*, (31), 170-189.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n31.167>
- Lemaitre, M. (2019). *Diversidad, autonomía y calidad*. María José Lemaitre Eds.  
<https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/>
- Leveille, D. (2006). Accountability in Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change. *Center For Studies In Higher Education*.  
[http://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/Leveille\\_Accountability.20.06.pdf](http://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/Leveille_Accountability.20.06.pdf)
- Ley N° 21.091 de 2018. Sobre educación superior. Diario Oficial de la República de Chile, (42.018, 29 mayo de 2018). <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley20129/LEY21091.pdf>
- Ley N° 20.910 de 2016. Educación Superior, Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, Centros de Formación Técnica. Diario Oficial de la República de Chile, (42.018, 29 marzo de 2016). <http://bcn.cl/2ffn2>
- Ley N° 19.518 de 2018. Estatuto de Capacitación y Empleo, Capacitación Laboral, Competencias Laborales, Consejo Nacional de Capacitación, Consejo Regional de Capacitación, Ley no. 19.518. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 9 de julio de 2018. <http://bcn.cl/2f7ft>
- Lincoln, Y. Y Gubba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En Denzin, N. Y Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research* (2ª. Ed.163-188) Thousand Oaks.  
[https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2014/11/gubaelincoln\\_novo.pdf](https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2014/11/gubaelincoln_novo.pdf)

- López, K., Ortiz, I., y Fernández, G. (2018). Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional. Estudio de un caso en una universidad chilena. *Perfiles Educativos*, XL (160),174-190.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58516>
- Mamani-Huanca, J. (2015). Reflexionado sobre la ética: ética y moral en la investigación educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 47–59.  
<https://doi.org/10.15359/rep.10-2.2>
- Marcano, E. y Ramírez, R. (2018). La acreditación universitaria voluntaria basada en resultados: Una propuesta para la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Académica*, 55, 98-107.  
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478060102003/>
- Marquina, M. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. *Revista de la educación superior*, 37(148), 7-21.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000400001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400001&lng=es&tlng=es)
- Marrón, J. (2017). Los siete silos de la rendición de cuentas en la educación superior: sistematizando múltiples lógicas y campos. *Research & practice in assessment*.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1137933>
- Martín-Calvo, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14.  
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Martin, M. (2009) On the Relationship of External Quality Assurance and Equity: Can they Converge on National Policy Agendas?. *Quality in Higher Education*, 15(3), 251-262, DOI: 10.1080/13538320903343156
- Martínez, F. (2002). *El Cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Laertes.  
[https://www.researchgate.net/publication/236885257\\_El\\_cuestionario\\_Un\\_instrumento\\_para\\_la\\_investigacion\\_en\\_las\\_ciencias\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/236885257_El_cuestionario_Un_instrumento_para_la_investigacion_en_las_ciencias_sociales)

- Martínez, J., Tobón, S., y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa* 17(73), 79-96.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es).
- Martínez, I., Tobón, S., y Ramírez, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2).  
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/162>
- Martínez, J., y Tobón, S. (2019). Cuestionario de percepción sobre el impacto de los procesos de acreditación de la calidad educativa en instituciones de Educación Superior. *Conrado*, 15(70), 242-247. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 26 de abril de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500242&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500242&lng=es&tlng=es).
- Martínez-Rojas, E., Zencovich-Burdiles, N., Martínez-Quezada, A., y Fernández-Céspedes, M. (2021). La teoría de la agencia: el doble rol y su impacto en la acreditación de institutos profesionales y centros de formación técnica en Chile. *Formación universitaria*, 14 (5), 137-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500137>
- Marzano, R. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Corwin press  
<https://ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>
- Mateos, J., y Boliver, V. (2019). Performance-based university funding and the drive towards 'institutional meritocracy in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 145-158. <https://dro.dur.ac.uk/26094/1/26094.pdf?DDD34+ngkh22>
- Medina-Orozco, L. (2022). La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61-74. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061004>
- Millot, B. (2015). Rankings internacionales: Universidades vs. sistemas de educación superior. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 40 , 156-165.

10.1016/J.IJEDUDEV.2014.10.004

Ministerio de Desarrollo Social (septiembre, 2018). *Síntesis de resultados CASEN 2017*. [Diapositiva de PowerPoint] En Observatorio social (Ed.), *Síntesis de Resultados CASEN 2017*. Recuperado el 09 de enero de 2020.  
[https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados\\_nna\\_casen\\_2017.pdf](https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_nna_casen_2017.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (s.f). *Marco de cualificaciones técnico-profesional ¿qué es, cuál es su relevancia y a quiénes beneficia?*. MINEDUC. Recuperado el día 18 de diciembre de 2020 de <http://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/relevancia-quienes-beneficia/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2009). *Datos y cifras del curso escolar 2009/2010*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/datos-cifras2009.pdf?documentId=0901e72b8007c981>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2010). *Datos y cifras del curso escolar 2010/2011*. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2010-2011\\_184193/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2010-2011_184193/)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2011). *Datos y cifras del curso escolar 2011/2012*.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/192994/2011-2012.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2012). *Datos y cifras del curso escolar 2012/2013*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicador-es-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web.pdf?documentId=0901e72b81416daf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2013a). *Datos y cifras del curso escolar 2012/2013: Ciclos formativos de grado medio*.  
<https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no->

universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013-rd/rg-ciclos-gm/l0/&file=rg-ciclos-gm\_06.px

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2013b). *Datos y cifras del curso escolar 2012/2013: Ciclos formativos de grado superior.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2014a). *Datos y cifras del curso escolar 2013/2014: Ciclos formativos de grado medio.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014-rd/rg-ciclos-gm/l0/&file=rg-ciclos-gm\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014-rd/rg-ciclos-gm/l0/&file=rg-ciclos-gm_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2014b). *Datos y cifras del curso escolar 2013/2014: Ciclos formativos de grado superior.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2015a). *Datos y cifras del curso escolar 2014/2015: Formación Profesional Básica.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-fp-bas/l0/&file=rg-fp-bas\\_04.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-fp-bas/l0/&file=rg-fp-bas_04.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2015b). *Datos y cifras del curso escolar 2014/2015: Ciclos formativos de grado medio.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-ciclos-gm/l0/&file=rg-ciclos-gm\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-ciclos-gm/l0/&file=rg-ciclos-gm_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2015c). *Datos y cifras del curso escolar 2014/2015: Ciclos formativos de grado superior.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs_06.px)

universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-rd/rg-ciclos-gs/l0/&file=rg-ciclos-gs\_06.px

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2017a). *Datos y cifras del curso escolar 2016/2017: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos\\_1\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos_1_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2017b). *Datos y cifras del curso escolar 2016/2017: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos\\_2\\_08.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos_2_08.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2017c). *Datos y cifras del curso escolar 2016/2017: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos\\_4\\_08.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos_4_08.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018a). *Datos y cifras del curso escolar 2017/2018: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos\\_1\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos_1_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018b). *Datos y cifras del curso escolar 2017/2018: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos\\_2\\_08.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos_2_08.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018c). *Datos y cifras del curso escolar 2017/2018: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

<https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no->

universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=rg-ciclos\_5\_07.px

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *Datos y cifras del curso escolar 2018/2019: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=fp\\_1\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=fp_1_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Datos y cifras del curso escolar 2018/2019: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=fp\\_2\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=fp_2_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019c). *Datos y cifras del curso escolar 2018/2019: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=fp\\_5\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd/rg-ciclos-fp/l0/&file=fp_5_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional (28 de enero de 2020b). *La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos.*

Recuperado el 20 de marzo de 2021 de

<http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/01/20200128-epaabandono.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020a). *Datos y cifras del curso escolar 2019/2020: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/l0/&file=ciclos\\_3\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/l0/&file=ciclos_3_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020b). *Datos y cifras del curso escolar 2019/2020: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/l0/&file=ciclos\\_2\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/l0/&file=ciclos_2_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020c). *Datos y cifras del curso escolar 2019/2020: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos\\_5\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_5_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021a). *Datos y cifras del curso escolar 2020/2021: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos\\_3\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_3_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021b). *Datos y cifras del curso escolar 2020/2021: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos\\_2\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_2_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *Datos y cifras del curso escolar 2021/2022: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos\\_5\\_05.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_5_05.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *Datos y cifras del curso escolar 2021/2022: Ciclos formativos de Formación Profesional.*

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos\\_4\\_06.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_4_06.px)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras del curso escolar 2022/2023.* <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023, 31 de marzo). *Intervención del vicepresidente de la CE Margaritis Schinas en el Congreso Internacional de FP* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=z-u6XWeFAUw>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Datos y cifras del curso escolar 2023/2024*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>

Misko, J. (2015). Regulating and quality assuring VET: international developments. En *NCEVER* (ISBN 978 1 925173 23 9). <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/regulating-and-quality-assuring-vet-international-developments>

Misko, J., Guthrie, H. y Waters, M. (2021). *Building capability and quality in VET teaching: opportunities and challenges*. NCVER. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/building-capability-and-quality-in-vet-teaching-opportunities-and-challenges>

Morocho, L. (2021). Competencias Suplementarias: un nuevo enfoque sobre competencias. *Alternativas psicología*, 46. 142- 154. <https://www.alternativas.me/attachments/article/258/Competencias%20suplementarias:%20un%20nuevo%20enfoque%20sobre%20competencias.pdf>

Muga Naredo, A. (2018). *Cuenta pública Comisión Nacional de Acreditación año 2017*. Recuperado de [www.cnachile.cl/Biblioteca Documentos de Interes/Discurso Presidente de la CNA Cuenta Pública 2017.pdf](http://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Discurso%20Presidente%20de%20la%20CNA%20Cuenta%20Pública%202017.pdf)

National Academies of Sciences Engineering and Medicine. (2018). Foundations of Integrity in Research: Core Values and Guiding Norms. En *Fostering Integrity in Research* (29- 38). National Academies Press. <https://www.nap.edu/catalog/21896/fostering-integrity-in-research>

Núñez, L. (2007, 8 marzo). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*. [http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1222/1/C%c3%b3mo%](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1222/1/C%c3%b3mo%20se%20elabora%20un%20cuestionario.pdf)

20se%20elabora%20un%20cuestionario.pdf

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España. (2021). España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plaza. Ministerio de la Presidencia. ISBN 978-34-7471-150-9. Depósito legal M-18650-2021  
[https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia\\_Espana\\_2050.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf)

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y El Caribe*. Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Gran programa III: Ciencias sociales y humanas en *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* (76-87). UNESCO. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/universal-declaration-bioethics-and-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011) *Clasificación Normalizada para la Educación. CINE 2011*. Unesco.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *World TVET Database Finland*. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.  
[https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvvetdatabase\\_fin\\_en.pdf](https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvvetdatabase_fin_en.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *La Enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO

para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020).

*La garantía de la calidad y los criterios de acreditación en la educación superior.*

Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe

(Ed.). <http://riaces.org/la-garantia-de-calidad-y-los-criterios-de-acreditacion-en-la-educacion-superior-perspectivas-internacionales/>

Organización Internacional de Estandarización Tools Excellence. (s.f). *ISO 9001 en los*

*centros Educativos*. Recuperado el día 22 de diciembre de 2020 de

[https://www.isotools.org/2016/04/19/iso-9001-centros-](https://www.isotools.org/2016/04/19/iso-9001-centros-educativos/?__hstc=44411707.0c8b486b02d3edd614aa08ec42f7170e.1608639717268.1608639717268.1608639717268.1&__hssc=44411707.1.1608639717269&__hsfp=74706921)

[educativos/?\\_\\_hstc=44411707.0c8b486b02d3edd614aa08ec42f7170e.1608639717](https://www.isotools.org/2016/04/19/iso-9001-centros-educativos/?__hstc=44411707.0c8b486b02d3edd614aa08ec42f7170e.1608639717268.1608639717268.1608639717268.1&__hssc=44411707.1.1608639717269&__hsfp=74706921)

[268.1608639717268.1608639717268.1&\\_\\_hssc=44411707.1.1608639717269&\\_\\_hsfp=74706921](https://www.isotools.org/2016/04/19/iso-9001-centros-educativos/?__hstc=44411707.0c8b486b02d3edd614aa08ec42f7170e.1608639717268.1608639717268.1608639717268.1&__hssc=44411707.1.1608639717269&__hsfp=74706921)

Organización Internacional de Estandarización Win. (s.f). *¿Qué precio tiene el certificado*

*de normas ISO 9001?*. Recuperado el día 22 de diciembre del 2020 de

<https://isowin.org/blog/ISO-9001-precio/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *La Educación*

*Superior en Chile*. OECD, Paris y el BIRD/Banco Mundial.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18088/E09-0013.pdf?sequence=1>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020) *Mejores criterios*

*para una mejor evaluación. Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización.* OCDE Publishing.

<https://www.oecd.org/development/evaluation/Criterios-evaluacion-ES.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023), *Education at a*

*Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing.

<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Ovando, M., Elizondo, M., y Grajales, O. (2015). *La evaluación y la acreditación desde la*

*perspectiva de los universitarios: una experiencia educativa en la Universidad*

*Autónoma de Chiapas. Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 936-944.

[http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas\\_y\\_Gestion\\_Educativa/vol2num4/24.pdf](http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/24.pdf)

Pagés, J. (2017). La evaluación de la calidad en la educación superior: marco conceptual y experiencias internacionales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (75), 299-317. <https://www.redage.org/publicaciones/la-evaluacion-de-la-calidad-en-la-educacion-superior>

Palomino, J. (2015). Pertinencia y valores en la educación. *Horizonte de la Ciencia*, 4(7), 57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420532>

Pepper, A. y Gore, J. (2015). Teoría de la agencia conductual: nuevos fundamentos para teorizar sobre la compensación ejecutiva. *Revista de Gestión*, 41 (4), 1045-1068. <https://doi.org/10.1177/0149206312461054>

Pérez-López, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes*, 24(49), 255-275. DOI 10.15517/isucr.v24i49.50180

Pérez-Esparrells, C. y Gomez-Sancho, J. (2010). *Los Rankings Internacionales de las Instituciones de Educación Superior y las Clasificaciones Universitarias en España: Visión Panorámica y Prospectiva de Futuro*. Documento de Trabajo nº 559/2010, Fundación de las Cajas de Ahorro, 1-81. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669000/RankingsEduSuperior\\_Perez\\_DTFuncas\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669000/RankingsEduSuperior_Perez_DTFuncas_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pirsing, R. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenace*. Bantam Books. [http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/adelanto\\_zen.pdf](http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/adelanto_zen.pdf)

Prisacariu, A. y Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Educa-tion*, 22(2), 152-166. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>

Ramírez, M. F. (2020). La enseñanza eficaz en la educación universitaria (V). *V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/24-la-ensenanza-eficaz-en-la-educacion-universitaria.pdf>

- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Ramírez-Gutiérrez, Z., Barrachina-Palanca, M., y Ripoll-Feliu, V. (2020). Eficiencia en la educación superior. Estudio empírico en universidades públicas de Colombia y España. *Revista de Administração Pública*, 54(3), 468-500. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190232>
- Ravanal, E., Joglar, C., Quintanilla, M., Malvez, O. Y Labarere, A. (2011) Dificultades de los docentes en la implementación de un modelo de evaluación de competencia de pensamiento desde el aula: análisis de un estudio de caso. *Tecné, Episteme y Didaxis: TEA*.  
[http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion\\_continua/Seminarios\\_y\\_congresos/Dificultades%20%20Docentes%20%20Eduardo,%20%20Carol%20,%20Mario.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion_continua/Seminarios_y_congresos/Dificultades%20%20Docentes%20%20Eduardo,%20%20Carol%20,%20Mario.pdf)
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. (2019). Manual para la autoevaluación de agencias de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. *Riaces.org*. Recuperado 10 de enero de 2023, de <http://riaces.org/manual-para-la-autoevaluacion/>
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. (s.f.) *Estatutos*. Recuperado el día 10 de febrero de 2021 en <http://riaces.org/estatuto-riaces/>
- Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en la Educación Superior. (s.f) *History*. Recuperado el 21 de enero de 2020 en <https://www.inqaahe.org/history>
- Resnik, D. (2020, 23 diciembre). *What Is Ethics in Research & Why Is It Important?* National Institute of Environmental Health Sciences. Recuperado el día 18 de diciembre de 2021 de <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Restrepo, M., y Restrepo, C. (2004). Sesgos en diseños analíticos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33(3), 327-335.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-)

74502004000300007&lng=en&tlng=es.

- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 18. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Rodríguez, P., Truffello, R., Suchan, K., Varela, F., Matas, M., Mondaca, M. J., Céspedes, M., Valenzuela, L., Valenzuela, J., y Allende, C. (2016). Apoyando la formulación de políticas públicas y toma de decisiones en educación utilizando técnicas de análisis de datos masivos: el caso de Chile. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4463>
- Rodríguez, S. (1991). Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En: De Miguel, M. Et. Al. *La evaluación de las instituciones universitarias*. (eds 1991, 39-72.). Consejo de Universidades. Secretaría General. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100413>
- Rodríguez, S. (2013a). *Evaluación de la calidad en la educación superior*. Síntesis
- Rodríguez, S. (2013b). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad educativa*. Síntesis
- Rodríguez-Ponce, E., Fleet, N., y Delgado, M. (2010). Capacidad predictiva de la evaluación de los pares y focos del modelo de acreditación institucional en Chile. *Avaliação*, 15(1), 121-141. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772010000100007>
- Romero, M. (2020). Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 53-69. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940romero3>
- Rubiños, C. A. (2019). La acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe: Conceptos, avances y desafíos. *Revista de educación superior*, 48(191), 127-151.
- Rutherford, A., y Rabovsky, T. (2014). Evaluating Impacts of Performance Funding Policies on Student Outcomes in Higher Education. *The ANNALS of the American*

*Academy of Political and Social Science*, 655(1), 185–208. <https://doi.org/10.1177/0002716214541048>

Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5 (4). DOI:10.18870/hlrc.v5i4.257

Sabariego, M., Izquierdo-Montero, A., Ruiz, A., y Noguera, E. (2021). Validación por expertos del cuestionario “Infancia y Participación”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.38.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.02)

Sachs, J. (1994) Strange yet compatible bedfellows: quality assurance and quality improvement. *Australian university review*, 37 (1) 22-25 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ493196.pdf>

Sampieri, R., Collado, F., Lucio, B., Valencia, M., y Torres, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). McGraw-Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

Sanyal, B, y Martin, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global. *La Educación Superior en el Mundo 2007*. [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7499/02\\_3-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7499/02_3-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Savall, J. (2018). *Ciclos cortos de Educación Superior en Europa: variabilidad institucional y dimensión social*. <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:adaa1630-c2ff-4c27-8246-7e55e3e51714#pageNum=1>

Scharager, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>

Segrera, F. (2012). La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação*, 17(3), 619-636. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300004>

- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 23, 215–231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>
- Servicio de Información de Educación Superior (2019) *Informe retención de 1er año de pregrado. Subsecretaría de Educación Superior*. Recuperado el día 25 de enero de 2022 de [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion\\_SIES\\_2019-octubre.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf)
- Servicio de Información de Educación Superior (24 de febrero de 2021A). Listado de instituciones vigentes al 31 de diciembre de 2020 [Archivo Excel]. Instituciones de Educación Superior en Chile <https://www.mifuturo.cl/instituciones-de-educacion-superior-en-chile/>
- Servicio de Información de Educación Superior (25 de febrero de 2021B). Duración Real y Sobreduración de las carreras de Educación Superior (2015 – 2019) [Archivo Excel]. Subsecretaría de Educación Superior. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-duracion-real-y-sobreduracion/>
- Servicio de Información de Educación Superior (25 de febrero de 2021C). Retención primer año [Archivo Excel]. Subsecretaría de Educación Superior. <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>
- Servicio de Información de Educación Superior (julio 2022) Informe 2022 Matrícula en Educación Superior. [https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022\\_MATRICULA.pdf](https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf)
- Sevilla, M. (2020) Educación Superior Técnica Profesional y sus mecanismos de aseguramiento de calidad en América Latina. *UNESCO*. [https://www.researchgate.net/publication/343775507\\_Educacion\\_Superior\\_Tecnica\\_Profesional\\_y\\_sus\\_mecanismos\\_de\\_aseguramiento\\_de\\_calidad\\_en\\_America](https://www.researchgate.net/publication/343775507_Educacion_Superior_Tecnica_Profesional_y_sus_mecanismos_de_aseguramiento_de_calidad_en_America)
- Sevilla, M., y Montero, P. (2019). El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional. La experiencia chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 7-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100007>

- Shamoo, A. E. (2015). *Responsible Conduct of Research* (3rd Revised ed.). Oxford University Press, USA.
- Smith, R., y Karaman, M. (2019). Development and Validation of the Contextual Achievement Motivation Measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 6. 16-26. 10.17220/ijpes.2019.03.003.
- Sobrinho, J. (2006). *Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198420>
- Sotomayor, P., y Rodríguez, D. (2020). Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 199-223. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941sotomayor11>
- Spain, N. (2022, 24 marzo). *¿Qué es EQAVET? EPALE - European Commission*. EQAVET. Recuperado el día 17 de enero de 2022 de <https://epale.ec.europa.eu/es/blog/que-es-eqavet>
- Spowart, L., y Turner, R. (2022). *Institutional Accreditation and the Professionalisation of Teaching in the HE Sector*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.99805
- Spring, J. (2023a, 12 junio). *ACCJC adopts 2024 Accreditation Standards - ACCJC*. ACCJC. <https://accjc.org/announcement/accjc-adopts-2024-accreditation-standards/>
- Spring, J. (2023b, 27 noviembre). *Standards review: Home - ACCJC*. ACCJC. [https://accjc.org/standards-review/#2024\\_accreditation\\_standards](https://accjc.org/standards-review/#2024_accreditation_standards)
- Steinbicker, J. (2011). Introducción. *Zur Theorie der Informationsgesellschaft Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells* [Sobre la teoría de la sociedad de la información: una comparación de los enfoques de Peter Drucker, Daniel Bell y Manuel Castells ]. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-93356-6>

- Stensaker, B. y Matear, S. (2024). Participación de los estudiantes en el aseguramiento de la calidad: perspectivas y prácticas hacia asociaciones persistentes. *Calidad en la educación superior*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2346358>
- Stiglitz, J., y Weiss, A. (1981) Credit Rationing in Markets with Imperfect information. *The American Economic Review*, 71(3), 393-410. <http://www.jstor.org/stable/1802787>
- Tedesco, J. (2017). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda pos 2015*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6410608>
- The National Centre for Vocational Education Research (2020b) *Reported annual year 2019-2020*. NCVET. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/ncver-annual-report-2019-20>
- The National Centre for Vocational Education Research. (2023). VET student outcomes 2023. NCVET. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/vet-student-outcomes-2023>
- The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. (2022). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Humanities, Law and Theology*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-humanities-law-and-theology/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/131095/1/tight.pdf>
- Toapanta, K., y Calvache, J. (2020). Aplicación de la Norma ISO 9001:2015 en Instituciones de Educación Superior (IES). Caso de estudio, Instituto Superior Tecnológico ISMAC. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7383246>
- Tobón, S., Rial, A, Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. 1ª. ed. Alma Mater Magisterio.

- Torres, C. (2023). Educación para una ciudadanía global. Agendas de hiperglobalizadores, escépticos y transformacionistas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(especial), 105-128.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.especial.599>
- Torres, V. (2011, 17 noviembre). *Las reveladoras actas de acreditación de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica*. CIPER Chile. Recuperado 23 de febrero de 2022, de <https://www.ciperchile.cl/2011/10/13/las-reveladoras-actas-de-acreditacion-de-institutos-profesionales-y-centros-de-formacion-tecnica/>
- Torres-Salas, M., García-Rojas, A., y Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 286-301. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.16>
- Trifiro, F. (2018). Inter-agency cooperation in the quality assurance of transnational education: challenges and opportunities. *Quality in Higher Education*, 24(2), 136-153. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1481805>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición* (38-47). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981185>
- Universidad de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. [https://www.ub.edu/comissiobioetica/sites/default/files/documents/normativa/codibon\\_espractiques\\_spa.pdf](https://www.ub.edu/comissiobioetica/sites/default/files/documents/normativa/codibon_espractiques_spa.pdf)
- Urrutia, M, Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&tlng=es).
- Van Grieken, R. (2016). La calidad en la educación superior: retos y perspectivas. Narcea Ediciones.

- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),47-53.  
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Walton, N. (2015, 23 febrero). *What Is Research Ethics?* Research Ethics.Ca.  
<https://researchethics.ca/what-is-research-ethics/>
- Watters, E.R. (2015). Promoting Quality Assurance in Vocational Education and Training: The ETF Approach. ETF Working Paper.  
[https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647\\_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf)
- Watty, K. (2003). When will academics Learn about quality?. *Quality in Higher Education*, 9 (3), 213-221. <https://doi.org/10.1080/1353832032000151085>
- Westerheijden, D. (1990). *Peers, Performance and power*. En: Goedegebuure, L., Maseen, P. Y Westerheijden, D. (eds) Peer review and performance indication. Lemma. B. V. (183- 2017) <https://research.utwente.nl/en/publications/peers-performance-and-power-quality-assessment-in-the-netherlands>
- Young, K. (1983) *Understanding Accreditation*. Jorssey Bass Publishing