



Centro  
Interuniversitario  
de Desarrollo



Propuestas para  
el fortalecimiento  
de los **sistemas**  
**internos de**  
**aseguramiento de**  
**la calidad** de las  
universidades chilenas

**Mario Letelier**  
Editor

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO  
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS







CENTRO  
INTERUNIVERSITARIO  
DE DESARROLLO

Propuestas para el  
fortalecimiento de los  
**sistemas internos  
de aseguramiento  
de la calidad** de las  
universidades chilenas

**ISBN** 978-956-7106-72-1

**Editor**

Mario Letelier

**Diseño**

Claudio Valenzuela Muñoz

**Corrección de textos**

Álvaro Quezada

**Impresión**

Impresora Contacto

Enero de 2024

Propuestas para  
el fortalecimiento  
de los **sistemas**  
**internos de**  
**aseguramiento de**  
**la calidad** de las  
universidades chilenas







## **Presentación**

El foco principal del Cento Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, en más de medio siglo de existencia, ha sido la gestión y aseguramiento de la calidad de la red de universidades europeas y latinoamericanas que conforman el centro. Numerosas publicaciones y una diversidad de eventos y encuentros temáticos desarrollados en los diferentes ámbitos del quehacer universitario dan cuenta de ello. Un aporte que, por cierto, ha trascendido a las instituciones que forman parte de CINDA y que ha tenido un efecto relevante en las políticas sectoriales de los distintos países.

En nuestro país, el trabajo de CINDA ha acompañado en diferentes momentos y bajo distintas modalidades a los procesos oficiales y voluntarios de acreditación y certificación de las diversas instituciones de educación superior. Existe consenso general en destacar que el sistema universitario nacional ha ganado en efectividad gracias, en parte, al creciente desarrollo de una cultura de la calidad en el conjunto institucional, y también por los efectos de las distintas normas regulatorias que la política pública ha ido dictando.

En este contexto, un hito relevante fue la publicación e implementación de la ley 20.129 en el año 2006, la que institucionalizó de manera definitiva los procesos de acreditación en la educación superior. Su aplicación, por más de una década, dejó en evidencia la necesidad de las diversas instituciones de avanzar hacia una nuevos estadios de desarrollo en materia de gestión de la calidad, con una mayor autonomía y, también, con modelos de gobernanza acordes con los objetivos estratégicos que las diversas instituciones se autoimpusieron.

La legislación nacional dio un paso más en 2018, con la promulgación de la ley 21.091, la que, entre otros aspectos, actualiza la normativa sobre acreditación de la educación superior y hace obligatoria la acreditación de la dimensión aseguramiento de la calidad, lo que debería expresarse en una renovada gestión de la calidad del conjunto de instituciones que conforman el sistema nacional.

La metodología de trabajo de CINDA en aspectos específicos de la gestión de la calidad ha sido del tipo bottom up, en la que particularmente interesa acoger y reflexionar, de manera conjunta, el quehacer de las distintas universidades en temas específicos. Las distintas redes de vicerrectoras y vicerrectores y de los grupos operativos de trabajo (GOP) son una clara expresión de este esfuerzo metodológico.

Una de estas iniciativas se materializó en el proyecto denominado: “Fortalecimiento de la Gestión de Calidad en las Universidades Chilenas. Resultados de tres décadas de Aprendizaje Nacional”. Son precisamente las reflexiones del equipo de trabajo constituido para el efecto, por un espacio de dos años, las que dan origen a la presente publicación.

El GOP – Gestión de la Calidad se propuso como objetivo general de trabajo: “proponer orientaciones para la gestión institucional de la calidad en las universidades chilenas que facilite su alineamiento con la ley 21.091 y, a la vez, abra espacios de desarrollo estratégico relevantes al país dentro de estándares de frontera”.

En términos específicos se definió:

Generar un marco de referencia que, recogiendo buenas prácticas nacionales e internacionales, aporte criterios de efectividad para el diseño e implementación de sistemas internos de gestión de la calidad en las IES chilenas.

Obtener un diagnóstico del estado de la gestión de la calidad en las universidades chilenas integradas al GOP, con referencia a las demandas de la ley 21.091 y a los criterios identificados en el marco de referencia del proyecto.

Plantear una propuesta sobre requisitos y criterios orientadores para la revisión y fortalecimiento de los sistemas institucionales de aseguramiento de la calidad, en la perspectiva del mejoramiento continuo de las instituciones de educación superior, de las exigencias de la ley 21.091 y de las necesidades de desarrollo nacional.

El libro que presentamos a la comunidad nacional está estructurado en dos partes, antecedido de una introducción. En la primera parte se hace referencia al marco conceptual de la gestión de la calidad, en la que, además, se explora el estado del arte internacional en este ámbito. Junto a lo anterior, se presentan los resultados de una consulta a las universidades del GOP sobre sus percepciones del estado del arte en materia de gestión de la calidad interna.

En la segunda parte se desarrollan sugerencias para el mejoramiento de la gestión de la calidad interna en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación, gestión estratégica, aseguramiento de la calidad, vinculación con el medio, investigación, concluyéndose con un capítulo denominado: “Orientaciones para consolidar sistemas integrados de gestión de la calidad”.

Como se señalará al comienzo, las reflexiones y propuestas de este libro corresponden a autoras y autores, listados en orden alfabético, de las universidades a las cuales pertenecen.

- Pontificia Universidad de Chile: Silvia Castillo, Gonzalo Pizarro y Tamara Ramírez.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Adolfo Contreras y Alejandro Sotomayor<sup>1</sup>.
- Universidad Austral de Chile: Nanc y Ampuero y Reinaldo Tan.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción: Camilo Miranda, Humberto Vergara y Mabel Tornel.
- Universidad Católica del Norte: Ariel Areyuna, Orlando Castro, Érika Paquis y Angélica Velásquez.
- Universidad Católica de Temuco: Felisa Solar.
- Universidad de Antofagasta: Alejandro Espinoza y Ricardo Guíñez.
- Universidad del Bío-Bío: Patricia Letelier y Flavio Valassina.
- Universidad de Chile: Gabriel Aguirre, María Cecilia Dooner, Rafael Olguín, Carlos Rilling y Soledad Santana.
- Universidad de Concepción: Luis González, Mónica Núñez y Paulina Rincón.
- Universidad de La Frontera: Pamela Leal, Manuel Morales, Juan Carlos Parra, Héctor Poblete y Martha Ramírez.

---

1. Hasta septiembre 2022, en representación PUCV en el proyecto

- Universidad de los Lagos: Mauricio Barra, Francisco Núñez y Alex Pavié.
- Universidad de Talca: Carolina Gajardo, Álvaro Rojas y Juan José Troncoso.
- Universidad Técnica Federico Santa María: Hugo Alarcón, María Alicia García,
- Irene Ortega, Lilian Smith, Javiera Tapia y Claudio Troncoso.

CINDA agradece a las universidades participantes por el respaldo y facilidades otorgadas a las personas que contribuyeron al logro de los objetivos del proyecto y, muy particularmente, a la Universidad de Santiago de Chile, a través del Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior, por facilitar el trabajo de Mario Letelier como coordinador del proyecto y editor de este libro.

**Álvaro Rojas Marín**  
Director Ejecutivo CINDA





## Índice

<b>Parte 1 Antecedentes de Contexto</b>	17
Marco Conceptual Sobre Gestión de la Calidad	19
Estado del arte internacional sobre gestión de la calidad en las universidades	91
Potenciales impactos y alcances del marco regulatorio legal vigente para el aseguramiento de la calidad de las universidades	131
Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas: experiencias, aprendizajes y desafíos futuros	221
<b>Parte 2 Propuestas para el fortalecimiento de los actuales sistemas internos de gestión de la calidad en las universidades chilenas</b>	303
Docencia y resultados del proceso de formación	305
Gestión estratégica y recursos institucionales	367
Alcances a la dimensión de aseguramiento interno de la calidad y criterios 9 y 10	393
Vinculación con el medio	403
Investigación, creación e innovación	429
Orientaciones para consolidar sistemas integrados de gestión de la calidad	441



# **Parte 1**

## Antecedentes de Contexto



# Marco Conceptual Sobre Gestión de la Calidad

Ariel Areyuna, Universidad Católica del Norte

Adolfo Contreras, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Silvia Castillo Ibáñez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Luis González, Universidad de Concepción

Mónica Núñez, Universidad de Concepción

Gonzalo Pizarro, Pontificia Universidad Católica de Chile

Tamara Ramírez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Paulina Rincón, Universidad de Concepción

Felisa Solar, Universidad Católica de Temuco

Alejandro Sotomayor<sup>1</sup>, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Claudio Troncoso, Universidad Técnica Federico Santa María

---

1. Hasta septiembre 2022, en representación PUCV en el proyecto.



## Índice

	Marco conceptual sobre gestión de la calidad	19
<b>I</b>	<b>Evolución histórica del concepto de calidad de cara a la educación superior</b>	<b>25</b>
<b>II</b>	<b>El aseguramiento interno de la calidad en la educación superior</b>	<b>28</b>
2.1	La calidad total en la educación superior	29
2.2	Presiones externas sobre la organización interna de las instituciones de educación superior	30
2.3	Conceptualización de aseguramiento interno de la calidad	31
2.4	Conceptualización de los sistemas de aseguramiento de la calidad	33
<b>III</b>	<b>Calidad y universidades chilenas</b>	<b>39</b>
3.1	Las universidades en Chile: hitos o etapas claves	39
3.2	Avance a sistemas internos de aseguramiento de la calidad	49
3.3	Un ejemplo práctico: calidad en las declaraciones estratégicas de las universidades chilena	59



---

<b>IV</b>	<b>Calidad, cultura de calidad y gestión de la calidad: propuesta conceptual del grupo de trabajo</b>	62
4.1	Definiciones de calidad	62
4.2	Cultura de la calidad	65
4.3	Distinción entre aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad	68
4.4	Algunas recomendaciones prácticas desde la literatura para que las ies puedan avanzar hacia una cultura de la gestión de la calidad	70
<b>V</b>	<b>Conclusiones y reflexiones</b>	72
	Referencias bibliográficas	78

---



## **Marco Conceptual Sobre Gestión de la Calidad**

### **I. Evolución histórica del concepto de calidad de cara a la educación superior**

Por décadas, académicos e investigadores han buscado una definición universal de calidad, aportando en una diversidad de visiones que dan cuenta de la complejidad de este constructo. Si bien el concepto de “calidad” ha sido un elemento inherente a todas las actividades realizadas por el hombre, desde la concepción misma de la civilización humana, éste ha ido adquiriendo algunos matices acordes con el contexto histórico, político y económico de la época. Es así como transitamos desde la búsqueda de calidad asociada a la identidad o precedencia del producto (Edad Media); incorporando la labor de inspección como parte del proceso productivo (Era Industrial); estandarizando las condiciones de producción y los métodos de trabajo, apareciendo los primeros departamentos de control de calidad (fines del siglo XIX).

Es en el siglo XX cuando se genera una complejización en temáticas referidas a calidad que revoluciona lo que hasta la fecha se había implementado, partiendo en 1924 con Walter Shewhart, dando inicio a la era del control estadístico de la calidad e incorporando el ciclo PHVA, que propone un enfoque de gestión que busca probar cambios en los procesos o soluciones a problemas, e impulsar su optimización continua a través del tiempo (Shewhart & Deming, 1939). Durante la Segunda Guerra Mundial, además del control estadístico de la calidad, se inicia la etapa conocida como de “aseguramiento de la calidad”. En esta etapa se intensifica la búsqueda de estándares de la calidad y, en 1943, se crean

las primeras normas de la calidad (Z1 <sup>2</sup>) (Cruz, 2016). Posterior a esta época, los avances en temáticas de calidad siguen dos rutas diferentes, occidente continúa con el enfoque basado en la inspección, mientras que oriente, específicamente Japón, se enfoca en la prevención, es decir, producir artículos correctos desde el principio; esto lo consigue implementando el ciclo de mejora continua propuesto por Deming. Esta forma de ver la gestión de la calidad se encuentra vigente a la fecha y aplica transversalmente en todo el mundo.

En el transcurso de los años, el concepto de calidad fue insertándose en diversos espacios productivos y de servicios, que progresan y complejizan los focos o énfasis con que la calidad se percibe, se mide y se controla, pudiéndose identificar cuatro etapas:

**Figura 1.** Etapas evolución concepto de la calidad



Fuente: Elaboración Equipo GOP-Chile, 2022.

Si bien el registro sobre la evolución de la calidad alude principalmente a escenarios y realidades de la industria y la producción, esta no es de exclusivo interés de dicho mundo, sino también ha permeado las definiciones estratégicas de la educación, en todos sus niveles formativos. Brookes y Becket (2007) señalan que la introducción de conceptos de gestión de calidad en la educación superior se ha producido principalmente por procesos impulsados externamente, relacionados con mayores demandas de responsabilidad y eficiencia en el sector, levantando sospechas respecto del potencial aporte a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente cuando se intenta realizar una transferencia de las experiencias sin la necesaria adaptación y adecuación, sin desconocer sus ventajas en el ámbito de la rendición de cuentas (Prata-savitskaya & Stensaker, 2010).

2. Las primeras normas de calidad norteamericanas funcionaron precisamente en la industria militar y fueron llamadas las normas Z1, fueron de gran éxito para la industria norteamericana y permitieron elevar los estándares de calidad (Cruz, 2016).

No obstante la importancia creciente de los procesos que buscan instalar a la calidad en educación superior y que el aumento de trabajos que intentan difundir su relevancia se ha multiplicado, aun no se ha producido un consenso respecto de su definición de manera clara y ampliamente aceptada (Camisión Cruz, y González, 2016). González y Espinoza (2008), en coincidencia con otros autores, señalan que la definición de calidad en educación superior es un concepto relativo, no definible, al ser una propiedad absolutamente personal, condicionada a las circunstancias y los valores de quien la usa.

Una de las clasificaciones más usadas en el marco de la educación superior corresponde a la propuesta ya clásica de Harvey y Green (1993), que propone cinco enfoques, a saber:

1. La **calidad como condición excepcional**: es una concepción tradicional; equivalente a la excelencia o a la presencia de “algo especial”. En esta conceptualización, González y Espinoza (2008), reconocen tres variantes:

1.1 Calidad vista como algo de clase superior, con carácter de elitista y de exclusividad.

1.2 Calidad equivalente a *excelencia*, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas.

1.3 Calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.

2. La **calidad como perfección o consistencia**: esta concepción se sustenta en los principios de “cero defectos” y de “hacer las cosas bien a la primera”, lo que implica evitar los errores en cada etapa del proceso, implicando la responsabilidad de todos quienes participan de este, como un elemento de la cultura compartida.

3. La **calidad como ajuste a un propósito**: concepción que se ajusta a la búsqueda del cumplimiento de los propósitos o la misión, reconociendo para ellos los grupos de interés para los que busca generar el servicio de calidad. González y Espinoza (2008) plantean que usar este enfoque en educación superior implica establecer claramente misión o propósito, y ser eficiente y efectivo en el logro de los objetivos propuestos. Los procesos de autorregulación son fundamentales, en línea de garantizar la aplicación y monitoreo de los mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar la calidad deseada.

4. La **calidad como valor agregado**: esta concepción deriva de la obligación de las instituciones de rendir cuentas (*accountability*), frente a los organismos que financian y a los grupos de interés o beneficiarios del servicio, y se ha estado usando en educación superior desde mediados de los ochenta, asociándola a costo del servicio y a procesos eficientes y efectivos (González y Espinoza, 2008).

5. La **calidad como transformación**: es una concepción basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto y representa la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación (Harvey & Burrows, 1991), asumiendo la responsabilidad en el estilo y la forma de aprender (Müller & Funnell, 1992).

CINDA, por su parte, en 1990, propone una definición de calidad coincidente con la propuesta de Harvey y Green (1993), concordando en su carácter polisémico y sosteniendo que “no existe como tal”, y que debe abordarse más bien como un término de referencia de carácter comparativo, en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un marco previamente establecido (González y Espinoza, 2008).

## **II. El Aseguramiento Interno de la Calidad en la Educación Superior**

Aunque la idea de “calidad” es connatural a la universidad, la noción de “mejoramiento continuo” es más bien reciente. Este concepto está vinculado a los enfoques de calidad total desarrollados germinalmente por Juran y Deming. Por su parte, los sistemas de aseguramiento interno de la calidad en la Educación Superior son, directa o indirectamente, tributarios de las teorías de calidad total, pero no fue sino hasta las crisis financieras de principios de la década de 1980 y el surgimiento del liderazgo conservador en las democracias occidentales que comenzó un movimiento para desarrollar indicadores de desempeño en el sector de la educación superior (Kells, 1992). La tributación directa se produce principalmente en Estados Unidos, donde la incorporación de la calidad total en la industria —como respuesta a la creciente competitividad japonesa, pero especialmente a la presión de la expansión de la matrícula y proliferación de nuevos proveedores— permeó rápidamente la educación superior, abriéndose cada vez más a dinámicas de mercado, que buscan racionalizar y objetivar por medio de indicadores (Slaughter & Rhoades, 2004).

En Europa y Latinoamérica el aseguramiento interno de la calidad se presenta más como una respuesta adaptativa al aseguramiento externo de la calidad, inspirado a su vez en modelos de calidad total, como Baldrige y EFQM. Estos modelos son promovidos por los Estados en un contexto de nueva gestión pública, focalización del gasto público e internacionalización, tanto de la educación superior como de los mercados de trabajo.

## **2.1 La calidad total en la educación superior**

A fines de los 80 aparecieron ya los primeros registros de la implementación de prácticas de TQM en instituciones académicas. En Spensbauer (1987) se describió el proceso vivido por Fox Valley Technical College, en Wisconsin. Ellen E. Chaffee y Lawrence Sherr (1992) hablan de instituciones que aplicaban prácticas de TQM: cuatro colleges de diversa naturaleza, siete universidades y once campus de un sistema universitario estatal. Para la época, TQM era promovida por la American Association of School Administrators, y por dos agencias acreditadoras: la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) y el Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET).

En 1991, IBM lanzó la TQM Competition, que seleccionó nueve universidades para implementar iniciativas de calidad, recibiendo un millón de dólares en dinero o tres millones en equipamiento. Más tarde se desarrolló una experiencia aún más ambiciosa, TQM University Challenge, sustentada por IBM, Milliken, Motorola, Procter and Gamble y Xerox; se apoyó a ocho proyectos piloto de “campus TQM” que, además, incorporaban la calidad total en los contenidos de los programas formativos. En su trabajo, Dew y Nearing señalaron varias iniciativas de organizaciones sin fines de lucro y destacaron la reacción de algunas agencias acreditadoras. Es necesario señalar que varias agencias acreditadoras evolucionaron paulatinamente en sus conceptualizaciones en torno al aseguramiento de la calidad, pero no necesariamente en función de TQM: es el caso de la Higher Commission of the North Central Association o la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) y la Middle States Commission on Higher Education (Think-Insights, 2022) .

TQM influyó también de forma importante la educación superior europea. La European Foundation for Quality Management (EFQM), su modelo de excelencia para la gestión empresarial y el European Quality Award tuvieron en ello un rol fundamental.

Rosa y Amaral (2007) contextualizan la aparición de la TQM relacionándola con el concepto de “managerialism” por una parte, y, por otra, con la necesidad de asegurar la calidad en un sistema que se masificaba, donde el mercado tenía un rol creciente y el Estado buscaba cambiar su rol desde el control hacia la supervisión (Think-Insights, 2022).

Estos esfuerzos e iniciativas coinciden temporalmente con aquellos desarrollados en Europa desde varias décadas, con el Aseguramiento de la Calidad desarrollado en la forma de procesos de “auditorías de calidad” (*quality audits*) basados en los propósitos de las universidades.

Es el enfoque que tuvo en sus orígenes, en Reino Unido, el Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), en Holanda, la Association of Universities in the Netherlands (VSNU), y los organismos similares en distintos países. No había estándares definidos para la evaluación, que se resumía en un informe de auditoría (Westerheijden, Stensaker, Rosa, & Corbett, 2014). Con la suscripción del acuerdo de Bolonia y la posibilidad de movilidad de profesionales entre países europeos, se comenzó a trabajar en acreditación, pero solo en los últimos 20 años o menos.

## **2.2 Presiones externas sobre la organización interna de las instituciones de educación superior**

Han pasado ya cuarenta años desde que Di Maggio & Powell (1983) se preguntaron por qué las organizaciones eran tan similares unas a otras, y por qué esta similitud se presentaba como una tendencia. A esta situación la definen como “isomorfismo” y la atribuyen a tres tipos de fuerzas: coercitivas, mimetizantes y normativas. Las presiones coercitivas se pueden plantear en forma directa o indirecta por parte de otras organizaciones, respecto de las cuales las organizaciones experimentan algún tipo de dependencia, o por parte de la sociedad en la que la organización funciona (Dimaggio & Powell, 1983). En el caso particular de fuerzas que promueven el isomorfismo en las instituciones de educación superior (IES), la exigencia de rendición de cuentas y la promoción de una apropiada gobernanza son necesarias para preservar el pacto entre la educación superior y la sociedad; son temas centrales para los países en desarrollo y los gobiernos buscan asegurarse de que las IES aborden las necesidades de la sociedad en términos de graduados calificados e investigación para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos (Hendel & Lewis, 2005). A

su vez, existen múltiples razones que promueven estos mecanismos de rendición de cuentas, desde los gobiernos que promueven una escasa asignación de recursos en función de los resultados de las instituciones (Kai, 2014), hasta instancias institucionales que promueven el seguimiento y la mejora continua de los procesos y resultados (Shavelson, 2010).

Así, los sistemas de aseguramiento externo de la calidad son una clara fuerza generadora de isomorfismo en el nivel institucional, ya sea por su estatus preceptivo o por su influencia en el prestigio de las instituciones.

Stensaker & Norgard (2001) señalan que las universidades están sometidas a un dilema: por una parte, deben innovar y mantener una misión organizacional específica; por otra, deben integrarse a una “industria” interconectada, internacionalizada y estandarizada.

A su vez, los sistemas nacionales de aseguramiento externo de la calidad viven también, ellos mismos, sus propios procesos de isomorfismo. Zapp y Ramírez (2019) sugieren que tanto la internacionalización como las presiones isomórficas institucionales confluyen hacia un “régimen global de Educación Superior”. Para ello se basan en tres conjuntos de evidencia:

1. Red creciente de organizaciones internacionales, que se manifiesta continuamente a través de conferencias y programas colaborativos.
2. Expansión del universo de agencias acreditadoras, tanto nacionales como internacionales, y tendencias de reconocimiento mutuo.
3. Conformación de marcos de cualificaciones.

### **2.3 Conceptualización de aseguramiento interno de la calidad**

El Centro Interuniversitario de desarrollo, CINDA, define el aseguramiento de la calidad como: el conjunto de mecanismos destinados a garantizar, promover y certificar la calidad de las instituciones de educación superior. El aseguramiento de la calidad propone un compromiso con el desarrollo de la educación superior impulsando en las instituciones, sus unidades, carreras o programas la capacidad para analizar su quehacer y potenciar el logro de sus propósitos declarados con responsabilidad y con vistas a resguardar la calidad de su propuesta formativa y la soste-

nibilidad de su desarrollo futuro. (Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA), 2022)

Esta definición coincide con lo planteado por Orellana (2015), quien propone que la calidad en educación superior puede ser analizada desde dos dimensiones: la primera desde la perspectiva de la transformación de sus prácticas internas, referida a la optimización de sus procesos que impacta en la práctica académicas, respondiendo además a los marcos normativos vigentes; y la segunda desde la modificación de su relación con el entorno significativo, dando garantía de fe pública del conocimiento en el marco de su compromiso con aportar a las problemáticas y desafíos de la sociedad.

Por su parte, para la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), el aseguramiento de la calidad es un concepto que describe “... todas las actividades dentro del ciclo de mejoramiento continuo” (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). Asimismo, en el glosario confeccionado por Vlăsceanu, Grünberg y Parlea (2004), el aseguramiento de la calidad es presentado como un concepto ampliamente abarcador, que se refiere a un “proceso de evaluación continuo —en marcha (evaluación, monitoreo, garantía, mantenimiento y mejoramiento)— de la calidad de un sistema de educación superior, de instituciones o programas”. El aseguramiento interno de la calidad se presenta como “prácticas institucionales con miras al monitoreo y el mejoramiento de la educación superior”. Siguiendo a Vlascenau et al. (2004), el aseguramiento de la calidad es a menudo considerado parte de la gestión de la calidad, como el “conjunto de medidas tomadas regularmente a nivel de sistema o de institución en orden a asegurar la calidad de la educación superior con énfasis en el mejoramiento continuo como un todo”. Ya en este punto los autores advertían que, algunas veces, “aseguramiento de la calidad” y “gestión de la calidad” son usados como sinónimos.

El uso de los términos “aseguramiento” y “gestión” es doblemente dispar. Por una parte, está el hecho de que a veces sean tratados como sinónimos. Manatos, Sarrico y Rosa (2017) plantean que, a menudo, se usa “aseguramiento” en vez de “gestión”, cuando es evidente que se habla de esta última, solo para eludir la palabra “management”. Por otra parte, a menudo actores relevantes se refieren solo a uno o solo a otro concepto, fusionando finalmente ambas definiciones. El foco de esta sección del capítulo está

puesto en el aseguramiento interno de la calidad, pero se hará referencia a la “gestión de la calidad” en los momentos en que sea pertinente aclarar las evoluciones más recientes del área.

## 2.4 Conceptualización de los sistemas de aseguramiento de la calidad

En cuanto a la conceptualización de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad, Sánchez-Puchol, Pastor Collado y Casanovas (2018) revisaron varias definiciones. De las fuentes examinadas se han seleccionado aquellas que pertenecen a artículos académicos o libros gubernamentales, y que se refieren exclusivamente al aseguramiento interno de la calidad, excluyendo otro tipo de publicaciones, así como las referencias a sistemas de gestión de la calidad o que incluyen el aseguramiento externo de la calidad (Sánchez Puchol, Pastor Collado, & Casanovas Garcia, 2018)

**Tabla 1.** Algunas definiciones de sistema interno de aseguramiento de calidad

Texto	Definición
<p>Sârbu, R., Ilie, A. G., Enache, A. C. &amp; Dumitriu, D. (2009). The quality of educational services in higher education—assurance, management or excellence. <i>Amfiteatru Economic</i>, 11(26), 383-392.</p>	<p>“el sistema de aseguramiento de calidad en educación superior se refiere al mecanismo por medio del cual la universidad garantiza, tanto a clientes internos (empleados, estudiantes) como externos, confianza en que todas las condiciones son adecuadas para lograr los estándares asumidos. Puede definirse como un conjunto de políticas, sistemas y procesos dirigidos al mantenimiento y fortalecimiento de la calidad educacional, apoyándose en la permanente evaluación y comparación entre resultados esperados y obtenidos, con una mirada que identifique fuentes de actividades disfuncionales”.</p>

<p>Tavares, O., Sin, C., Videira, P. &amp; Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. <i>Assessment &amp; Evaluation in Higher Education</i>, 42(8), 1293-1305.</p>	<p>“un sistema de aseguramiento interno de la calidad implicaría la existencia de una política de calidad, la creación de mecanismos y estructuras formales, la participación de los stakeholders, la articulación con los sistemas de información, la transparencia de la información y la mejora continua de la calidad. (...). Asimismo, se espera que el aseguramiento de la calidad interna mejore los propósitos principales de las instituciones: enseñanza y aprendizaje, investigación y actividades relacionadas con la participación de la comunidad (...). Un sistema interno formalizado implica un enfoque coherente y estructurado, destinado a garantizar la calidad en todos los aspectos de las actividades de la institución. Esto presupone la existencia de una política de calidad articulada con la consecución de los objetivos de la institución, así como procedimientos internos claramente definidos, responsabilidades y medios necesarios para alcanzar estos objetivos”.</p>
<p>Mårtensson, K., Roxå, T. &amp; Stensaker, B. (2014). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. <i>Studies in Higher Education</i>, 39(4), 534-545.</p>	<p>“hay evidencia creciente de que las instituciones de educación superior han construido también esquemas internos de aseguramiento de calidad —aquí entendidos como sistemas formales de evaluación y monitoreo de su provisión de enseñanza y aprendizaje, bajo fuerte control organizacional y administrativo”.</p>

<p>IUCEA (2010). A Road map to Quality. Handbook for Quality Assurance in Higher Education (Nº. 4. Implementation of a Quality Assurance System). The Inter-University Council for East Africa/DAAD 2010.</p>	<p>“Un sistema interno de aseguramiento de calidad (sistema IQA) es un sistema orientado a establecer, mantener y mejorar la calidad y los estándares de enseñanza, scholarship (experiencia de aprendizaje de los estudiantes), investigación y servicio a la comunidad. El objetivo general es promover y mejorar, conscientemente, la calidad de las actividades centrales de la institución como un todo”.</p>
<p>Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P. &amp; Amaral, A. (2017). Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation? Quality Assurance in Education, 25(3), 329-342.</p>	<p>“Los componentes estructurales/de gestión de los sistemas IQA abarcan estructuras, procesos y procedimientos diseñados para asegurar la calidad (...). Seis aspectos emergieron como relevantes para caracterizar los sistemas: estructura de documentación; estructuras de coordinación y apoyo; alcance y cobertura de procesos; mecanismos de aseguramiento de calidad; sistemas de información de apoyo; y vínculo con el gobierno y la administración de la institución”.</p>

Fuente: Extraído de Sanchez-Puchol, Pastor Collado & Casanovas (2018).

Si bien es difícil arribar a una definición única que integre todos estos aportes, los autores del presente consideran que una definición única de un sistema interno de aseguramiento de la calidad, debe considerar *la articulación armónica y coherente de políticas, sistemas, estructuras, procesos y procedimientos, coordinados para facilitar el permanente monitoreo y mejora continua de los procesos institucionales, donde el objetivo es garantizar tanto los compromisos internos de calidad de la institución, como las exigencias del medio externo al respecto.*

Como se ha comentado, para poder asegurar la calidad de manera confiable es necesario contar con un sistema interno de aseguramiento de la calidad, que establezca los procesos y herramientas que permitan el cumplimiento de ese propósito.

Un ejemplo clásico de implementación de sistema de calidad es la ISO 9001:2015, que en su definición engloba al aseguramiento de la calidad en la gestión de la calidad. Esta norma plantea requisitos a los sistemas de gestión de la calidad, con el fin de que la institución u organización pueda demostrar capacidades para proporcionar regularmente servicios que satisfagan los requisitos del cliente y facilitar oportunidades de aumentar su satisfacción (ISO, 2015).

Esta norma cuenta con un foco en los procesos que contempla el ciclo PHVA y el pensamiento basado en riesgos. Tal como menciona la norma, el enfoque por procesos permite a la institución una planificación de sus procesos e interacciones, el ciclo PHVA permite asegurarse de que los procesos se gestionan adecuadamente y que las oportunidades de mejora sean atendidas; también, que el pensamiento basado en riesgo permita determinar posibles desviaciones del sistema y los procesos e implementar acciones correctivas (ISO, 2015).

Sin embargo, la incorporación de la norma ISO en la educación superior no ha estado exenta de críticas. De hecho, solamente un número relativamente bajo de IES de Norteamérica (9%) y África (15%) usa los procesos de certificación ISO o EFQM como herramienta (Martín & Parikh, 2017).

Algunos sistemas externos para el aseguramiento de la calidad han definido estándares de calidad para los sistemas internos. Entre ellos, es posible reparar en los estándares y guías europeos de ENQA (ESG) (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015)

Para ENQA, un sistema de aseguramiento interno de la calidad debe cumplir con las siguientes exigencias:

- Las instituciones tienen políticas de aseguramiento de calidad que son públicas y que se materializan a través de estructuras y procedimientos, los que involucran *stakeholders* internos y externos.
- Las instituciones tienen procesos de diseño y aprobación de

programas, orientados al cumplimiento de objetivos institucionales y resultados esperados de aprendizaje, y considerando los marcos de cualificaciones existentes.

- Se asegura que los programas sean provistos de manera de estimular un rol activo de los estudiantes, y la evaluación refleja este enfoque.
- Se aplican consistentemente regulaciones definidas y publicadas previamente, en todo el ciclo de vida del estudiante: admisión, progresión, reconocimiento y certificación.
- Se asegura la competencia de los profesores, incluyendo procesos transparentes y justos para el reclutamiento y desarrollo de estos.
- Se asegura el financiamiento necesario para las actividades de enseñanza-aprendizaje y se asegura que los estudiantes tengan acceso a recursos de aprendizaje y apoyo.
- Las instituciones recolectan, analizan y usan información relevante para la gestión efectiva de sus programas y otras actividades.
- Las instituciones publican información clara, segura, objetiva, actualizada y accesible sobre sus programas y actividades.
- Se implementan continuamente procesos externos y cíclicos de aseguramiento externo de la calidad.

Diversos países, como Alemania, Reino Unido, España y varios Estados del sudeste asiático, han implementado mecanismos oficiales para la certificación de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad, con la finalidad de que sean estos mismos los que acrediten los programas de la institución.

A modo de ejemplo, es posible presentar los principios establecidos por el Consejo de Acreditación de Alemania (Kultusministerkonferenz, 2017) para acreditar sistemas internos. Las instituciones tienen principios para la enseñanza que se reflejan en los currículos de sus programas y, análogamente, los sistemas de gestión de calidad son consistentes con tales principios y garantizan la implementación sistemática de procesos de aseguramiento de la calidad.

Respecto de las diferencias entre un sistema como el que reflejan los estándares de ENQA y otro orientado a la acreditación:

mientras al primero se le exige capacidad de orientación y apoyo a los programas, para el segundo se propone un rol más externo respecto de los programas; es interno en lo formal y adopta los valores institucionales, pero debe actuar como un sistema externo, más orientado al juicio que al apoyo.

Por otra parte, Chile cuenta desde 2018 con una definición prescriptiva de “sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad”, introducida en la Ley de Educación Superior N° 21.091:

El sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional. (Congreso de Chile, 2018)

En términos más globales, en 2010, la European University Association desarrolló un estudio, dirigido por Loukkola & Zhang (2010), orientado a definir los procesos de aseguramiento de la calidad en el marco de un proyecto mayor sobre las culturas de calidad. El estudio abarcó 222 instituciones de 36 países europeos. Prácticamente todas las instituciones incluían la enseñanza-aprendizaje en el marco del aseguramiento interno de la calidad, y un 80% incluía también la investigación. El 75% incluía los servicios a estudiantes y el 65% el gobierno y administración. El servicio a la sociedad era abordado por algo menos del 50%. Así, en general, estos sistemas están más orientados hacia los procesos formativos.

Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad son bastante jóvenes si se compara con la antigüedad de las instituciones. El 8% fue creado antes de 1990, el 19% en los años 90, el 57% entre 2000 y 2009 y el 16% aún se encontraba en formación al año 2010. Las motivaciones para constituir estos sistemas eran variadas, y normalmente las instituciones declaraban varias motivaciones simultáneas. El 52% aludió a requerimientos externos, el 44% a interés de los distintos estamentos y el 41% a directrices del liderazgo superior.

Estos datos fueron complementados por el estudio de Martin y Lee (2018), en el que la UNESCO consideró 311 instituciones de todo el mundo (Martin & Lee, 2018). Los autores constataron que

los aspectos cubiertos por el aseguramiento de la calidad siguen siendo enseñanza y aprendizaje (96%), gobierno y administración (74%) e investigación (73%), empleabilidad de graduados (72%) y la cooperación internacional (67%). Menos presencia tiene el alcance en la comunidad y la generación de ingresos.

El 82% contaba con una política institucional de calidad y el 76% la incluía claramente en su plan estratégico. En más del 80% se declaraba el involucramiento del rector o vicerrector en este sistema y cerca de un 70% incluía al organismo colegiado superior. Cerca de un 75% contaba con una persona dedicada especialmente a este propósito, a nivel institucional, y más del 60% declaraba la existencia de una unidad institucional.

### **III. Calidad y Universidades Chilenas**

#### **3.1 Las universidades en Chile: hitos o etapas claves**

La creación de la Universidad de Chile, en 1843, en el contexto de la instauración de las bases de la República de Chile y en el seguimiento intelectual a las líneas de la Ilustración y del positivismo, surge de la preocupación por lograr el afianzamiento identitario y territorial, y de consolidar el progreso nacional. En este afán, el Estado contrata a científicos y exploradores extranjeros que, en el devenir de esos años, fueron aportando con sus indagaciones al conocimiento del país y se incorporarían al profesorado de la Universidad de Chile (Serrano, 1994; Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 1992).

En años posteriores, en la tarea de contribuir al crecimiento nacional a partir de visiones fundacionales propias, surgen la Universidad Católica de Chile en 1888, en Santiago y en otras zonas del país, la Universidad de Concepción en 1919, la Universidad Técnica Federico Santa María en 1926, la Universidad Católica de Valparaíso en 1928, la Universidad Austral de Chile en 1954, y la Universidad Católica del Norte, en 1956 (inicialmente Universidad del Norte), todas instituciones que nacen de iniciativa no estatal. En 1947 se había fundado la segunda universidad estatal del país: la Universidad Técnica del Estado, que en su historia une a la Escuela de Artes y Oficios, creada en 1849, y la Escuela de Ingenieros Industriales, constituida en 1949 (en 1981 su nombre cambia a Universidad de Santiago de Chile) (Muñoz, Norambueña, Ortega y Pérez, 1987; USACH, 1983).

En 1981 se produce un cambio estructural en el sistema chileno de educación superior, a través de la implementación de sucesivas

normas jurídicas que tienen su origen en el Decreto Ley N° 3541 de diciembre de 1980 (Geoffroy, 2014). En cuanto a la estructura organizacional de las universidades, las sedes regionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado se constituirán en instituciones independientes (derivadas). De este modo, surgen las universidades de Antofagasta, Atacama, La Serena, Valparaíso, La Frontera, Magallanes, Talca, en 1981; de Tarapacá, en 1982; Arturo Prat, en 1984; Playa Ancha, Metropolitana de Educación (1981: ASCP), en 1985; Bío-Bío, en 1988; Los Lagos y Tecnológica Metropolitana en 1993 (esta última, inicialmente había derivado en el Instituto Profesional de Santiago). Por su parte, las sedes de la Universidad Católica de Chile adquieren autonomía, constituyéndose en las universidades Católica de la Santísima Concepción, Católica del Maule, y Católica de Temuco, en 1991. La Universidad Católica solo mantuvo su sede en Villarrica, IX Región, en cumplimiento de su misión formadora en La Araucanía.

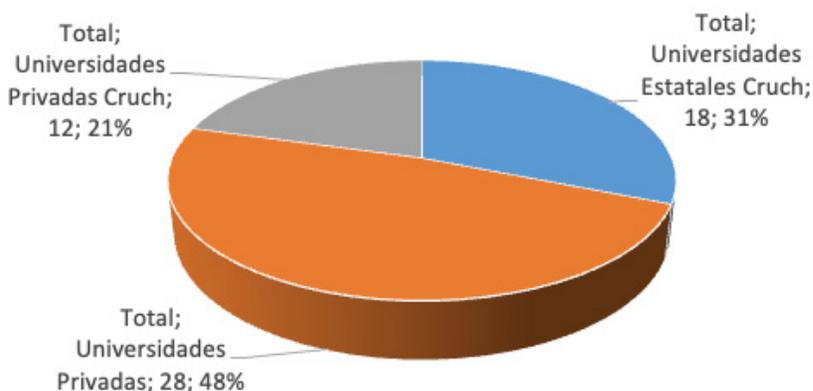
La legislación, además, permitió la creación de nuevas universidades, institutos y centros de formación técnica. Algunas de las universidades fueron sucesoras de proyectos educacionales de formación profesional, de larga data, como la Universidad Diego Portales (Instituto IPEVE, 1963) y la Universidad Adolfo Ibáñez (Escuela de Negocios de Valparaíso, 1953); o bien, de impronta confesional, como la Universidad de los Andes.

Entre 1981 y 1989 se crearon once universidades. En 1982: Diego Portales, Gabriela Mistral, Central de Chile; en 1988: Mayor, Finis Terrae, La República, y en 1989: Andrés Bello, Adolfo Ibáñez, ARCIS, y Las Américas.

En los últimos años, frente al imperativo de responder a requerimientos de formación en espacios regionales y de potenciar la educación pública universitaria, fue aprobada por ley, en 2015, la creación de dos instituciones estatales: la Universidad de Aysén y Universidad de O'Higgins.

En 2022, de acuerdo con el Reporte SIES del Ministerio de Educación, el país cuenta con 58 instituciones universitarias.

**Gráfico 1.** Distribución del total de universidades de acuerdo a adscripción al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH)



**Tabla 1.** Lista general de universidades chilenas, de acuerdo a adscripción al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH)

Universidades Estatales/ Privada	Universidad
Universidades Estatales Cruch	Universidad Arturo Prat
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Antofagasta
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Atacama
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Aysén
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Chile
Universidades Estatales Cruch	Universidad de La Frontera
Universidades Estatales Cruch	Universidad de La Serena
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Los Lagos
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Magallanes
Universidades Estatales Cruch	Universidad de O'Higgins
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

<b>Universidades Estatales/ Privada</b>	<b>Universidad</b>
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Santiago de Chile
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Talca
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Tarapacá
Universidades Estatales Cruch	Universidad de Valparaíso
Universidades Estatales Cruch	Universidad del Bío-Bío
Universidades Estatales Cruch	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Universidades Estatales Cruch	Universidad Tecnológica Metropolitana
Universidades Privadas Cruch	Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidades Privadas Cruch	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Universidades Privadas Cruch	Universidad Alberto Hurtado
Universidades Privadas Cruch	Universidad Austral de Chile
Universidades Privadas Cruch	Universidad Católica de la Santísima Concepción
Universidades Privadas Cruch	Universidad Católica de Temuco
Universidades Privadas Cruch	Universidad Católica del Maule
Universidades Privadas Cruch	Universidad Católica del Norte
Universidades Privadas Cruch	Universidad de Concepción
Universidades Privadas Cruch	Universidad de Los Andes
Universidades Privadas Cruch	Universidad Diego Portales

<b>Universidades Estatales/ Privada</b>	<b>Universidad</b>
Universidades Privadas Cruch	Universidad Técnica Federico Santa María
Universidades Privadas	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Universidades Privadas	Universidad Adolfo Ibáñez
Universidades Privadas	Universidad Adventista de Chile
Universidades Privadas	Universidad Andrés Bello
Universidades Privadas	Universidad Autónoma de Chile
Universidades Privadas	Universidad Bernardo O'Higgins
Universidades Privadas	Universidad Bolivariana
Universidades Privadas	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez
Universidades Privadas	Universidad Central de Chile
Universidades Privadas	Universidad de Aconcagua
Universidades Privadas	Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS
Universidades Privadas	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC
Universidades Privadas	Universidad de Las Américas
Universidades Privadas	Universidad de Viña del Mar
Universidades Privadas	Universidad del Alba
Universidades Privadas	Universidad del Desarrollo

<b>Universidades Estatales/ Privada</b>	<b>Universidad</b>
Universidades Privadas	Universidad del Pacífico
Universidades Privadas	Universidad Finis Terrae
Universidades Privadas	Universidad Gabriela Mistral
Universidades Privadas	Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICIT
Universidades Privadas	Universidad La República
Universidades Privadas	Universidad Los Leones
Universidades Privadas	Universidad Mayor
Universidades Privadas	Universidad Miguel de Cervantes
Universidades Privadas	Universidad San Sebastián
Universidades Privadas	Universidad Santo Tomás
Universidades Privadas	Universidad SEK
Universidades Privadas	Universidad Tecnológica de Chile INACAP

Fuente: SIES, 2022.

En lo que cabe a la demanda educacional, para 2022 SIES informa el siguiente volumen de matrícula por institución (según 57 instituciones):

<b>Institución</b>	<b>Matrícula total pregrado 2022</b>	<b>Matrícula total posgrado 2022</b>	<b>Matrícula total postítulo 2022</b>	<b>Matrícula total 2022</b>
Universidad Andrés Bello	50.243	6.566	836	57.645
Universidad San Sebastián	38.275	3.804	2.112	44.191

<b>Institución</b>	<b>Matrícula total pregrado 2022</b>	<b>Matrícula total posgrado 2022</b>	<b>Matrícula total postítulo 2022</b>	<b>Matrícula total 2022</b>
Pontificia Universidad Católica de Chile	30.636	5.237	7.039	42.912
Universidad de Chile	34.833	6.644	1.427	42.904
Universidad Autónoma de Chile	29.741	454	1.154	31.349
Universidad de Concepción	27.452	2.341	635	30.428
Universidad Santo Tomás	26.033	594	656	27.283
Universidad de las Américas	26.012	237	975	27.224
Universidad de Santiago de Chile	23.787	1.423	712	25.922
Universidad Mayor	20.729	2.898	841	24.468
Universidad Técnica Federico Santa María	21.527	791	158	22.476
Universidad del Desarrollo	15.279	1.406	3.454	20.139
Universidad Diego Portales	16.318	1.178	1.935	19.431
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	16.942	1.372	5	18.319
Universidad Austral de Chile	17.587	557	137	18.281

<b>Institución</b>	<b>Matrícula total pregrado 2022</b>	<b>Matrícula total posgrado 2022</b>	<b>Matrícula total postítulo 2022</b>	<b>Matrícula total 2022</b>
Universidad De Valparaiso	15.216	1.010	1.017	17.243
Universidad de los Andes	8.772	1.683	5.756	16.211
Universidad Católica de la Santísima Concepción	13.497	356	492	14.345
Universidad Central de Chile	11.994	2.068	191	14.253
Universidad Adolfo Ibáñez	9.941	1.928	648	12.517
Universidad Católica de Temuco	11.255	324	696	12.275
Universidad Católica del Maule	11.494	347	114	11.955
Universidad de La Frontera	11.164	683	94	11.941
Universidad del Bío-Bío	11.580	314	37	11.931
Universidad de Talca	10.708	902	176	11.786
Universidad Católica del Norte	10.748	414	130	11.292
Universidad Finis Terrae	8.500	1.168	752	10.420
Universidad de Tarapaca	10.266	118		10.384
Universidad Arturo Prat	10.148	124		10.272

<b>Institución</b>	<b>Matrícula total pregrado 2022</b>	<b>Matrícula total posgrado 2022</b>	<b>Matrícula total postítulo 2022</b>	<b>Matrícula total 2022</b>
Universidad de Los Lagos	9.491	100	-	9.591
Universidad Bernardo O'Higgins	7.366	1.595	303	9.264
Universidad de Viña del Mar	8.327	819		9.146
Universidad Tecnológica de Chile Inacap	9.117	-	-	9.117
Universidad Tecnológica Metropolitana	8.601	137	184	8.922
Universidad Alberto Hurtado	7.095	1.047	444	8.586
Universidad de Antofagasta	7.699	141	56	7.896
Universidad de la Serena	7.576	185	23	7.784
Universidad de Atacama	7.603	43	11	7.657
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación - UNIACC	6.443	576	146	7.165
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	6.647	351	34	7.032
Universidad Pedro de Valdivia	6.476	98	20	6.594

<b>Institución</b>	<b>Matrícula total pregrado 2022</b>	<b>Matrícula total posgrado 2022</b>	<b>Matrícula total postítulo 2022</b>	<b>Matrícula total 2022</b>
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	6.172	59	231	6.462
Universidad de Aconcagua	6.302	94		6.396
Universidad de O'Higgins	5.030	7	-	5.037
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	3.926	171	26	4.123
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	3.818	71	57	3.946
Universidad de Magallanes	3.856	65	-	3.921
Universidad Miguel de Cervantes	1.011	1.493	818	3.322
Universidad SEK	2.562	98	40	2.700
Universidad Adventista de Chile	2.544	82	43	2.669
Universidad Gabriela Mistral	1.812	118	51	1.981
Universidad Bolivariana	1.342	26		1.368
Universidad de Aysén	604	-	-	604

Institución	Matrícula total pregrado 2022	Matrícula total posgrado 2022	Matrícula total postítulo 2022	Matrícula total 2022
Universidad de Santiago de Chile (*carrera en convenio U. Iberoamericana)	542	-	-	542
Universidad Católica del Maule (*carrera en Convenio U. ARCIS)	262	262		524
Universidad Los Leones	226	-	-	226
Universidad Tecnológica Metropolitana (*carrera en convenio U. del Pacífico)	90	-	-	90
Total				772.462

Fuente, SIES 2022.

### 3.2 Avance a sistemas internos de aseguramiento de la calidad

La atención de las instituciones nacionales de educación superior por resguardar los procesos formativos y contar con cuerpo académico experto en sus áreas profesionales ha estado presente desde las primeras etapas de su desarrollo. Ahora bien, esta preocupación no se sostenía en conceptos de calidad o de aseguramiento de esta, sino en logros formativos asociados a las titulaciones profesionales (pregrado), considerando el aporte del Estado, solidez de cuerpos académicos colegiados y aprendizaje de “buenas prácticas” de universidades referentes.

Como primer elemento a destacar de las estructuras organizacionales de las instituciones universitarias cabe reconocer la impronta que marca en estas dimensiones la Universidad de Chile, espe-

cialmente en lo que son las funciones del mundo académico, los procesos formativos y las normativas de regulación (Muñoz Sierpe, 1909). Avanzados los años, y a medida que se fundan las primeras universidades privadas, confesionales y laicas, y consolidan sus proyectos formativos, con financiamiento del Estado desde 1923, éstas van estableciendo dinámicas propias de gobierno y gestión académica, pero que, en el marco de la normativa de titulación profesional, hasta mediados de 1950 están supeditadas a la examinación de la Universidad de Chile, en su rol de Estado Docente (Universidad de Chile, 1954). En el caso de la Universidad Católica de Chile, esto daba lugar, en momentos determinados de su historia, a constantes peticiones de autonomía (Cifuentes, 1910, pp. 26-27).

En las primeras décadas del siglo XX se constata la atención del Estado por favorecer el conocimiento de los sistemas de formación universitario europeo y norteamericano, tanto en gestión, como se diría en nuestros tiempos, como en profundizar acerca de las actualizaciones profesionales llevadas a cabo en otros países. Los viajes de Pedro Aguirre Cerda, Amanda Labarca y Enrique Molina a Estados Unidos, entre 1918 y 1919, a universidades norteamericanas, así lo testimonian<sup>3</sup>. Enrique Molina en *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros*, señala elementos claves que las universidades en Chile deberían atender, tales como la investigación científica y, junto con ello, la carrera académica de los profesores; la extensión, en cuanto medio de vincular a las instituciones con la sociedad; la preocupación por la vida estudiantil en ámbitos formativos y de financiamiento, y la permanente actualización de los planes de estudios (Molina, 1921, pp. 229-235), elementos que, a la fecha, podemos reconocer en el trabajo universitario y que, en el periodo de instalación de la Universidad de Concepción, guiarían su tarea como fundador y primer rector.

Por su parte, Pedro Aguirre Cerda, quien fue comisionado por el gobierno chileno entre 1918 y 1920 para conocer la enseñanza industrial en Estados Unidos, además de desempeñarse como consejero financiero de la Embajada de Chile en Washington, es otro ejemplo de lo señalado. Aguirre Cerda transfirió esa experiencia en su carrera política, pero de sobremanera en la creación de la Facultad de Industria y Comercio de la Universidad de Chile, en 1930. Siendo su primer decano. En unos de sus libros señala que

3. Amanda Labarca concentró su preocupación en los estudios secundarios. Al respecto, Labarca, A. *La escuela secundaria en Estados Unidos*, Santiago, Imprenta Universo, 1919.

la universidad, siguiendo a teóricos que conoció en su estadía, debe estar íntimamente unida a la industria, a la agricultura y al comercio, y esparcirse en todos los momentos de la vida (Aguirre Cerda, 1933). Y para esta tarea las instituciones nacionales, tenían como referentes los modelos universitarios de Alemania, Francia y Estados Unidos.

La Universidad Católica, en forma paralela a las iniciativas del Estado, fue profundizando sus lazos con instituciones católicas y laicas europeas, que serían referente en su quehacer y en el perfeccionamiento de su cuerpo académico, tales como las universidades españolas, francesas y la Universidad de Lovaina en Bélgica. La Universidad Católica, en 1919, año crítico por sus problemas de financiamiento, que se resuelven gracias al aporte de benefactores, recibe el apoyo de muchos de sus profesores. Ramón Salas Edwards lo ejemplifica. Con estudios en la Universidad de Chile y perfeccionamiento en el extranjero, resguarda, junto con otros profesores, las mejoras de las instalaciones docentes y las adquisiciones de laboratorios de ciencias e ingeniería para atender la formación en esas áreas (Krebs, Muñoz y Valdivieso, 1994, pp. 145-146).

En la intención de robustecer la educación superior, a la experiencia de profesores extranjeros y el perfeccionamiento selectivo de sus profesores en universidades del exterior, se observarán los acuerdos de colaboración en las décadas de 1950 y 1960, que darán lugar a intercambios académicos y a las formalizaciones de convenios entre universidades (Pacheco Gomez, 1965). Mediante estos mecanismos, se impulsaron carreras académicas y modernizaciones institucionales, siendo el desarrollo de la investigación en los centros universitarios un anhelo cada vez más creciente (Hax y Ugarte, 2014, p. 111).

En la búsqueda de resguardar la formación universitaria, constituyéndose en un organismo que colabora en la instalación de dispositivos de calidad en la gestión, se sitúa la creación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, en 1954. A través de esta organización se buscó coordinar a las ocho instituciones que, a esa fecha existían en el país. El CRUCH tuvo por mandato, de acuerdo con la Ley 11.575, “mejorar el rendimiento y calidad del proceso formativo” (Rojas, 2014). Esta institución fue clave en cohesionar la preocupación de las instituciones por temas de su desarrollo, pero también en traspasar aprendizajes en gobernanza y administración universitaria que asentaron lengua-

jes comunes y reciprocidades en el trabajo de las instituciones, como fue el caso de abordar la modernización de los sistemas de admisión (Himmel, 2014). Con la transformación de la educación superior después de 1980, se incorporan al CRUCH las nuevas universidades regionales y, en 2019, se insertan en ese espacio dos de las nuevas universidades privadas: Alberto Hurtado y Diego Portales, y en 2020 la Universidad de los Andes. De ese modo, en 2022 la representatividad de las universidades se desagrega en 18 universidades estatales, nueve universidades privadas tradicionales y tres privadas.

Entre 1967 y 1973 el país fue escenario de un periodo crítico de transformación social y política. Esto se vio acompañado en el ámbito universitario por el incremento de la matrícula y las demandas estudiantiles por transformaciones institucionales que se fueron situando en las universidades, tales como la representatividad mediante la triestamentalidad en la toma de decisiones universitarias, la organización del profesorado en departamentos y facultades, de igual manera que en las universidades norteamericanas, e identificación de las funciones y roles del profesorado con foco en la enseñanza (docencia) en escuelas profesionales, o en la investigación teórica aplicada a través de institutos (Brunner, 1986, p. 38). El impulso a la investigación en las universidades fue resultado de las demandas de la Reforma Universitaria, evidenciado en la creación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), en mayo de 1967, y el financiamiento por parte del Estado a la investigación científica (Brunner, 1992, p. 32).

Los cambios observados en las universidades, luego de la Reforma, fueron relevantes, con mayores o menores éxitos, pero luego de 1973 vivirían éstas las decisiones políticas y económicas que se resolvieron para el país<sup>4</sup>.

Luego de 1973, las universidades son intervenidas mediante rectores delegados, quienes asumen el control de las instituciones y,

---

4. En lo que respecta a la Universidad Católica de Chile la Reforma Universitaria, además de impactar en el nombramiento del primer rector no sacerdote, el arquitecto Fernando Castillo Velasco, como en el énfasis del desarrollo de la investigación y compromiso de su quehacer con el país, también fue relevante en la implementación de mecanismos que se han mantenido a la fecha: sistema de crédito para medición de volumen del trabajo académico estudiantil, sistematización y formalización de aprobaciones de programas académicos, y desarrollo de currículum flexible, mínimo y complementario en el pregrado. En general, mecanismos de gestión académica que también fueron traspasados a las sedes que tenía en el país.

con resoluciones políticas, abordan la reestructuración de claustros, desvinculación de profesores, estudiantes y personal administrativos (exonerados), término de la libertad académica y cierre o restricciones a unidades de estudios y programas académicos en diversos ámbitos (Rifo Melo, 2020). Las ciencias sociales, en especial la sociología, la ciencia política y la economía, fueron reflejo de esa realidad. Si bien no existe un estudio sobre las rutas de los académicos exonerados, sí es posible señalar que muchos de ellos se vieron obligados a salir al extranjero, pero un número no menor continuó el ejercicio docente en universidades que nacieron en la década 1980. En ese sentido, la Universidad Diego Portales se constituyó en un espacio relevante para profesores de diversas disciplinas. También los centros de investigación que se formaron en el país, especialmente de investigación en ciencias sociales. En esto es posible referenciar, en dos polos de acción intelectual y político, a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, y a la Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN (Huneus, Cuevas y Hernández, 2014).

El Decreto Ley N° 3541, de diciembre de 1980, que contenía un único artículo, autorizó la reestructuración de las universidades, incluyendo a la Universidad de Chile. Esto consideraba ...dictar todas las disposiciones que fueren necesarias al efecto y, en especial, aquellas destinadas a fijar su régimen jurídico y a regular el establecimiento de corporaciones de esta naturaleza, pudiendo en ejercicio de estas atribuciones, dictar normas estatutarias o de procedimientos para regular su estructura orgánica<sup>5</sup>.

Lo cual se cumpliría en un año de plazo, con la promulgación de tres nuevos Decretos Leyes.

La legislación establecida por los decretos con Fuerza de Ley (DFL) de 1980 y 1981, respecto de las universidades y creación de nuevas instituciones, institutos profesionales y centros de formación técnica, favoreció la provisión privada en el ámbito educativo (Pulido-Rocatagliata y Espinoza-Díaz, 2018), con participación del Estado en normativas marco, restricciones en el financiamiento de las universidades y regulación de la oferta y demanda educativa por parte del mercado. De acuerdo con la fundamentación de los cambios en la normativa universitaria, se indicaba que “...

---

5. Decreto Ley N°3541. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=7169&f=1980-12-13> (Verif. marzo 2023).

se orienta básicamente a abrir el esquema de nuestra educación superior, reforzando así la libertad de enseñanza de modo amplio, aunque responsable, e introduciendo elementos competitivos que favorezcan el mejoramiento de la calidad académica”<sup>6</sup>.

La nueva normativa fue el resultado del trabajo de dos comisiones, una de ellas, de 1979, liderada por el abogado e historiador Gonzalo Vial, ministro de Educación, y que dio como resultado un anteproyecto normativo, que sería modificado al pasar a una comisión interministerial, en 1980, encabezada por el Ministerio del Interior y otras carteras ministeriales: Hacienda, Educación, Justicia y Trabajo (Muga, Alfonso, 1990, pp. 40-42). En un estudio sobre la educación superior chilena se indica que la transformación de 1980 y 1981, fue una respuesta a la “... presión histórica de las capas medias de la población para elevar su nivel educativo e incrementar sus posibilidades de movilidad social” (González, Latorre y Magendzo, 1987, p. 108), pero que, en sus resultados, dichos grupos sociales se verían lesionados por la realidad que en verdad se concretó.

Los cambios a la educación superior se sustentaron en una serie de decretos con Fuerza de Ley. Los DFL N°1 y N°2, ambos de diciembre de 1980, que fijaron el marco regulatorio de las universidades; el N°3, también de diciembre de 1980, abordó la revisión de las remuneraciones en las universidades; el N°4, de enero de 1981, estableció nuevo financiamiento de las universidades, y el N°5, de febrero de 1981, dictó normas respecto de los institutos profesionales (Consejo de Rectores de Chile, 1981). A los que se suman, ese mismo año, el N°22, que crea un programa de becas; el N°24, que define y fija normas para los centros de formación técnica; el N°33, que crea el Fondo Nacional de Desarrollo Científico (FONDECYT) y regla el financiamiento de a investigación científica y tecnológica, y el N°50, que complementó los DFL N°1, N°2 y N°24.

El DFL N°1 definió las conceptualizaciones de los grados académicos de licenciado, magíster y doctor, agregando que dichos grados solo podían ser otorgados por las universidades. En este ámbito, el Art. 12, restringió solo a las universidades las titulaciones profesionales de las carreras de Agronomía, Arquitectura, Bioquímica, Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil, Ingeniería

---

6. Declaración del Ministerio del Interior sobre nueva legislación universitaria. En: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, *Nueva Legislación Universitaria*, febrero de 1981, p. 41.

Forestal, Medicina, Odontología, Psicología, Química Farmacéutica y Veterinaria. La Licenciatura en Derecho era impartida por universidades, pero la titulación se reservaba, como se daba históricamente, a la Corte Suprema. El resto de las titulaciones profesionales, no señaladas en el Artículo 12, podían impartirse en universidades, pero también en institutos profesionales. Incluyendo en ello a las pedagogías. Años más tarde, en 1990, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) ratificaría estos aspectos, pero tras interminables demandas por resguardo de la educación, y mediante enmiendas posteriores, se estableció que solo las universidades pueden formar y titular a los educadores. A lo que se agregaron además las titulaciones de Periodismo y Trabajo Social.

El nuevo marco normativo, en su implementación, contribuyó al desarrollo de un sistema universitario altamente desregulado, que sumaba la existencia de una oferta académica cuyos logros formativos, en muchos casos, no estaban asegurados para los jóvenes que ingresaban a las nacientes instituciones universitarias (Barroilhet, 2019) Junto a las universidades que fueron denominadas “tradicionales”, cubriendo en esta denominación a aquellas que existían hasta 1981 y las universidades regionales “derivadas”, se fueron sumando al sistema nuevas instituciones universitarias, en su mayor parte orientadas a la formación profesional con menores inversiones en infraestructura docente (Persico y Persico, 1996), muchas de las cuales fueron denominadas en sus primeros años “de tiza y pizarrón”. De acuerdo con estudios posteriores, el avance a la creación de carreras más complejas por parte de las nuevas instituciones, en cuerpo docente e infraestructura (laboratorios, clínicas e internados), como las carreras de la salud, se vería asociado a la necesidad de cubrir nuevos ámbitos disciplinares y, con ello, captación de demanda formativa, pero también al prestigio de consolidar y posicionar al centro universitario frente al resto de las instituciones en el país (Fernández y Bernasconi, 2014).

Las universidades tradicionales y la regionales que surgieron, al definirse el aporte estatal a través de aportes fiscales directos e indirectos, vivieron situaciones críticas de financiamiento, lo que las llevó a recurrir a mecanismos de apoyo en esta materia. Por su parte, las nuevas universidades, institutos profesionales y centro de formación técnica debían financiarse mediante los aranceles de las carreras, lo que se modificó en 1989 (Bernasconi y Rojas, 2003).

El regreso a la democracia, en los años 1990, llevó a las autorida-

des de gobierno a enfrentar múltiples flancos de atención, entre los cuales estaba la situación de la educación superior. En este sector habrá decisiones sobre el marco regulatorio, el financiamiento a las instituciones y un mayor impulso al desarrollo de la investigación (Bunner, 2011, p. 31).

Luego de dos años de análisis, y días antes del término de la dictadura, se promulgó, el 7 de marzo de 1990, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18962 (LOCE)<sup>7</sup>. Esta normativa daba continuidad en gran parte al DFL N°1 de 1980, pero, en contraparte, sentó las bases del sistema nacional de aseguramiento de la calidad en nuestro país, al crear una institucionalidad asociada a la regulación en la creación de nuevas instituciones educativas.

La LOCE cubría en su dictamen todos los niveles formativos y no solo el terciario. Dispuso normativas para la educación superior mediante un capítulo específico (Título III. Reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior) que, cabe indicar, en su mayor parte, sería ratificado por la Ley 21.091 sobre educación superior, de mayo de 2018, que recoge en el articulado ciertas conceptualizaciones de las funciones de las universidades que en su base están situadas en el DFL N°1 de 1980, como las definiciones de grados académicos y titulaciones profesionales universitarias. Para la LOCE, son instituciones de educación superior las universidades, los institutos profesionales, los centros de formación técnica y la Academia Nacional de Estudios Políticos, además de las escuelas formadoras de las Fuerzas Armadas, Carabineros y Policía de Investigaciones.

Lemaitre sostiene que, antes de 1981, en un contexto universitario de alta selectividad estudiantil, financiamiento estatal, además de regulaciones internas y organización colegiada en centros universitarios, “No parecía necesario contar con mecanismos de evaluación externa, ya que existían mecanismos internos de monitoreo y aseguramiento de la calidad” (Lemaitre, , 2004, p. 89; 2011), agregando que, al existir pocas instituciones, la calidad era un resultado inevitable (Lemaitre, 2015, p. 305). Pero esto deviene en situaciones críticas en el transcurso de la década de los ochenta, especialmente referidas a los procesos de examinación de las nuevas instituciones que el DFL N°1 de 1980 había asignado a las universidades “tradicionales”. Estas debían realizar actividades

---

7. Biblioteca del Congreso Nacional, Ley N°18962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330> (Verif. Marzo 2023)

sistemáticas de apoyo y monitoreo, destinando capacidades internas a esta labor, sin seguridad de que las evaluaciones realizadas tuvieran resultado. De acuerdo con Bernasconi y Rojas "...a fines de los años '80 se imponía la convicción de que los mecanismos de regulación vigentes habían sido insuficientes para encauzar la diversificación del sistema y resguardar su desarrollo conforme a exigencias de calidad y de estabilidad congruentes con el interés público" (Bernasconi y Rojas, 2003, p. 147). En ese complejo escenario, la LOCE decretó, en el Párrafo 2, Artículo N°32, la creación del Consejo Superior de Educación (CSE), organismo que se instalaría en julio de 1990.

La Ley estableció para el Consejo múltiples funciones, tales como la revisión de los nuevos proyectos educativos para decisiones de licenciamiento, a través de la acreditación (que se denominó "examinación") de planes de estudios y evaluación de los estudiantes. El CSE podía recomendar al Ministerio de Educación sanciones a las instituciones que no cumplieran con los requerimientos de la examinación, y constituir comisiones de apoyo en temas de educación superior (Lemaitre, 1997).

La gestión del CSE comprendía la evaluación de las propuestas de universidades e institutos profesionales; la Ley General de Educación agregaría los centros de formación técnica, en 2009. La evaluación cubría ámbitos académicos, docentes, financieros y administrativos, además de examinación a estudiantes, revisión de programas académicos y auditorías financieras (Lemaitre, 1992). La examinación de la institución tenía un plazo de seis años, tras lo cual el Consejo podía otorgar la autonomía. De no ser así, se daba una continuidad en la examinación por cinco años más, tras lo cual estaba la decisión de dar autonomía o, bien, presentar requerimiento de cierre al Ministerio de Educación.

El CSE fue un agente de relevancia en la socialización de mecanismos e instrumentos de aseguramiento de la calidad. En su cometido, fueron claves los seminarios que difundieron las experiencias nacionales e internacionales, y el levantamiento público de datos de las universidades a través de INDICES Educación Superior, además de la construcción de procedimientos evaluativos de revisión externa que contribuyeron a la inserción en el país de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

### Evolución de la situación de instituciones de educación superior, 1980 - 2005

	Universidades	Institutos profesionales	Total
Instituciones creadas entre marzo de 1981 y marzo de 1990	40	80	120
Instituciones creadas entre julio de 1990 y diciembre de 2005	10	10	20
Instituciones certificadas autónomas	24	11	35
Instituciones cerradas por disposición del CSE	13	25	38

Fuente: (CNAP-Chile, 2007)

El Marco de Política para la Educación Superior, del Ministerio de Educación, formulado en 1997, definió rutas de acción en cuanto: promoción de la calidad del sistema y de sus programas de formación técnica, profesional y de pre y posgrado; fomento a la equidad en sus distintas dimensiones; aporte de la educación superior al desarrollo de la cultura; vinculación con el desarrollo nacional y fomento de la investigación; contribución al desarrollo regional; mejoramiento de las oportunidades de inserción internacional de las instituciones y de los profesionales, y desarrollo de un sistema de educación superior complejo y adecuado a las necesidades del país (Chile, Ministerio de Educación, 1998, p. 7).

Un hito relevante lo constituye la creación del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), en 1998. Lo que se lograría con financiamiento del Banco Mundial.

En plena expansión de la matrícula universitaria, el programa MECESUP financió acciones de mejoramiento académico e infraestructura en las 25 universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). La renovación y modernización de bibliotecas, salas de clase, laboratorios y servicios estudiantiles cuentan como logros importantes en este ámbito. Ellos contribuyeron a cambiar la fisonomía de la infraestructura de muchas universidades del país, a mejorar la calidad de los espacios a disposición de los estudiantes y a regenerar la vida universitaria en general<sup>8</sup>.

Atendiendo a requerimientos del Ministerio de Educación, cuerpos académicos de universidades del CRUCH fueron llamados a colaborar en el desarrollo del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Esto a través de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), creada en marzo de 1999, y de la

8. Recuperado de: [http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3586&id\\_contenido=14892](http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892) (Verif. Marzo 2023)

Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP). Esta última continuaba el trabajo que venía desarrollando, desde 1990, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en la evaluación de programas de posgrado. En 1999 la CONAP tendrá gestión independiente de CONICYT.

En el ámbito del pregrado, la CNAP debía proponer las bases institucionales y el diseño de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, además de llevar a cabo procesos experimentales de acreditación (Barroilhet, 2019).

Como resultado de la gestión en procesos de acreditación guiados por la CNAP y CONAP, y de la colaboración de la CNAP con el Ministerio de Educación en el proyecto de ley que se presentó a decisión del Congreso, en octubre de 2006 fue promulgada la Ley 20.129 (Congreso Nacional, 2006), mediante la cual se creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y la Comisión Nacional de Acreditación (Congreso de Chile, 2018; Mínguez Vallejosa y Díaz Manrubia, 2020).

La Ley estableció, como principales dispositivos de aseguramiento de la calidad, el fortalecimiento de las acreditaciones de pregrado, posgrado e institucional.

La consolidación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, fue elemento clave en la promulgación de la Ley 21.091 sobre educación superior, de mayo de 2018.

Al analizar los elementos que han configurado la instalación del aseguramiento interno de la calidad, más allá de la rendición de cuentas externa, es posible identificar tres temáticas marco, cada una de ellas con realidades que configuran el avance a la solidez de una política de calidad: preocupación por proyectos educativos de calidad; avance en la rendición externa y consolidación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad sobre la base de la mejora continua e innovación.

### **3.3 Un ejemplo práctico: calidad en las declaraciones estratégicas de las universidades chilenas**

Se ha constatado que, desde los años 90, las universidades chilenas han manifestado su preocupación de establecer proyectos educativos de calidad, lo que se ha ido fortaleciendo con la implementación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad. Es por lo anterior que se considera relevante analizar si las uni-

versidades chilenas incorporan en la actualidad el concepto de “calidad” en sus definiciones estratégicas (misión, visión y valores), considerando que estas declaraciones son las que entregan los lineamientos y la dirección futura a una institución; además, dan orientaciones de comportamiento a sus miembros y las bases para el establecimiento de una política de calidad.

Para establecer el análisis, se revisaron las declaraciones estratégicas de las 30 universidades pertenecientes al CRUCH, buscando nociones asociadas a las definiciones examinadas en los apartados anteriores, en las que la calidad se relaciona con conceptos tales como, “excelencia”, “aseguramiento de la calidad”, “mejoramiento continuo”, “cumplimiento de propósitos”, entre otros. Sin embargo, en los casos en que no se observó en las declaraciones de misión, visión y valores lineamientos respecto de “calidad”, se revisó el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, para establecer si se consideraba como parte de sus objetivos o acciones.

De acuerdo con el análisis, se ha determinado que el 70% de las instituciones incorpora en su misión los conceptos de “calidad” y “búsqueda de excelencia”, mientras que el 80% de las instituciones lo incorpora en su declaración de visión. Asimismo, el 50% de las instituciones considera en ambas definiciones estratégicas (misión y visión) el desarrollo de su quehacer en un marco de calidad y excelencia. Al revisar la calidad como parte de los valores institucionales, el porcentaje de universidades que la considera es menor, alcanzando el 47%. Con base en estos hallazgos, se puede afirmar que en la actualidad las instituciones están considerando como un propósito fundamental la búsqueda de la calidad no tan solo en sus procesos académicos, sino también en la gestión administrativa que involucra todo su quehacer. Es una forma de comunicar a su comunidad, tanto interna como externa, su preocupación por cumplir sus propósitos con altos estándares de calidad y estableciendo procesos de mejora continua.

Por otra parte, es importante incluir la calidad como un valor institucional, dado que, como señalan Thompson y Arzola (2018), los valores son las creencias, rasgos y normas de conducta que se espera que los funcionarios exhiban al realizar su trabajo en la organización y perseguir su visión estratégica. Los valores plasman la cultura de una organización, siendo un factor importante para favorecer la implementación de una cultura de calidad en todos los niveles de la institución.

Tan solo dos instituciones no consideran en sus definiciones estratégicas y en su misión o visión conceptos asociados a “calidad”; sin embargo, al revisar sus planes de desarrollo estratégicos, se puede observar que establecen la gestión de calidad como un eje estratégico o como parte de los objetivos estratégicos. Así, termina siendo, de igual forma, un eje central de trabajo en su planificación. Lo anterior se pudo observar también en las instituciones analizadas, las cuales, a través de los objetivos y acciones planteadas en sus planes de desarrollo estratégicos, muestran un importante interés en la implementación de un sistema integral de calidad y mejora continua de todos sus procesos institucionales (académicos y administrativos). Finalmente, dichas instituciones han establecido una “política de calidad”, la cual permite dar claridad y lineamientos respecto a los objetivos que se espera alcanzar en términos de calidad en la institución.

En el contexto de la ejecución del Proyecto PUC19102, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se realizó una indagatoria a universidades que cuentan con una política de calidad establecida y los puntos relevantes de estas políticas (Ministerio de Educación, 2022). Se consideró a las 30 universidades pertenecientes al CRUCH, de las cuales se levantó información de 16 instituciones; además, de un total de 27 universidades privadas, no adscritas al CRUCH, se consideró a aquellas instituciones con al menos cinco años de acreditación, quedando cinco universidades en el análisis.

Del análisis se puede determinar que el grupo de instituciones implementan su política o sistema de calidad teniendo como referentes cuatro de las cinco dimensiones de la acreditación institucional planteadas en la Ley 21.091 de 2018 sobre educación superior: docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; vinculación con el medio, e investigación, creación y/o innovación. Determinadas instituciones enfocan la política en docencia y resultados del proceso de formación; docencia y resultados del proceso de formación y gestión estratégica y recursos institucionales, o bien, en todas las áreas (Congreso de Chile, 2018).

En cuanto a los contenidos o principales lineamientos que establecen las políticas de calidad analizadas, se observó que algunas instituciones basan sus sistemas de calidad en la Norma ISO y, dentro de dicho sistema, integran elementos de acreditación y estudios de opinión; también, son políticas alineadas a los propósi-

tos institucionales y Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, que consideran lineamientos para el establecimiento de mecanismos de mejora continua.

Todos estos elementos, presentes en la planificación de las universidades (declaraciones estratégicas y políticas de calidad), reflejan la real preocupación por avanzar continuamente en entregar una formación de excelencia a los estudiantes, y también de hacerlo de una manera formal, con propósitos claramente establecidos para facilitar la evaluación de su cumplimiento y avance en el corto, mediano y largo plazo, formando las bases para establecer una cultura de la calidad en todos los miembros de la comunidad que conforma una universidad.

#### **IV. Calidad, Cultura de Calidad y Gestión de la Calidad: Propuesta Conceptual del Grupo de Trabajo**

##### **4.1 Definiciones de calidad**

En este punto parece relevante repasar brevemente las definiciones clásicas de calidad planteadas al analizar la evolución del concepto de “calidad”.

Harvey y Stensaker (2008) y Maassen (2019) rescatan y sistematizan el trabajo realizado hace ya casi 30 años por Harvey y Green (1993), respecto de las definiciones de calidad.

Estas definiciones, que han orientado la reflexión respecto a estos temas, giran en torno a cinco sentidos diferentes:

1. **Excepcional:** un concepto vinculado a la idea de “excelencia”, hacer las cosas realmente bien, asociado a estándares excepcionalmente altos de rendimiento académico. La calidad se logra si se superan los estándares, aunque en gran medida implica un estándar difícil de alcanzar en plenitud. Una institución se puede acercar muchísimo a ello, pero nunca alcanzarlo plenamente.

2. **Perfección o consistencia:** se centra en el proceso y establece las especificaciones que pretende cumplir. La calidad, en este sentido, se resume en las ideas interrelacionadas de cero defectos y hacer las cosas en el primer intento. En este enfoque, hay un cumplimiento pleno de un conjunto de especificaciones establecidas, no hay fallas. Se observa un ajuste con un conjunto de especificaciones y, además, una prevención de los errores, más que invertir grandes montos de energía en corregirlos o subsanarlos.

3. **Ajuste a los propósitos:** juzga la calidad, por la medida en que un producto o servicio cumple su propósito declarado. A diferencia de las definiciones anteriores que destacan lo excepcional, esta es una concepción funcional, que releva el ajuste con lo originalmente planteado para el producto o servicio.

4. **Relación calidad-precio:** evalúa la calidad mediante el retorno de la inversión o el gasto. Descansa sobre la noción de que se “obtiene aquello por lo cual se paga”, y una visión subyacente de competitividad en un mercado de oferta y demandas por parte de consumidores.

5. **Transformación:** esta visión ve la calidad como un proceso de cambio, que en la educación superior agrega valor a los estudiantes a través de su experiencia de aprendizaje. Aquí no se concibe a la educación como un servicio, si no como un proceso permanente de transformación del participante. (Harvey & Stensaker, 2008, p. 433)

En Chile, para la formación de pregrado, CNA-Chile ha utilizado tradicionalmente un concepto de calidad basado en dos niveles de consistencia para los programas académicos. Esta conceptualización es posible rastrearla hasta los lineamientos establecidos por la CNAP, quien define calidad como 1) consistencia interna: grado de ajuste de los propósitos y acciones de una carrera o institución a las orientaciones y prioridades definidas por su propia declaración de misión, y 2) consistencia externa, es decir, el grado de ajuste de los propósitos y acciones de una carrera o institución a las normas o requerimientos planteados por la comunidad académica, institucional, disciplinaria o profesional correspondiente (CNAP-Chile, 2007).

Se puede decir que esta noción de consistencia orientada a la consecución de objetivos, bastante cercana a la de ajuste a los propósitos de Harvey y Green (1993), ha orientado hasta aquí el devenir de las instituciones chilenas en lo que concierne al aseguramiento de la calidad. No obstante ello, sobre dicha definición original, que enfatiza aspectos de consistencia interna, externa y organización sistemática para la consecución de propósitos, las instituciones están paulatinamente haciendo las propias definiciones e integrando responsablemente lo señalado acerca de la búsqueda de la excelencia en la ley de Educación Superior N° 21.091:

Las instituciones de educación superior y el Sistema de que for-

man parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (p.1)

En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación del conocimiento e innovación. (Congreso de Chile, 2018, p. 2).

### **El modelo desarrollado por IAC-CINDA**

En particular, el modelo de acreditación, certificación y evaluación de calidad IAC-CINDA tiene un doble propósito: por una parte, busca verificar el grado en que una institución o programa satisface las exigencias planteadas en estándares o criterios de validez internacional y, por otra, promueve el mejoramiento continuo de las instituciones y sus programas. Este modelo ha tenido diversas validaciones: en el proyecto desarrollado originalmente en 2010-2011, con apoyo de la Unión Europea, que avanzó en la definición de calidad; luego, como parte del trabajo preparatorio para la CRES 2018, cuando se reforzó la conceptualización operacional de la calidad; finalmente, en el trabajo desarrollado como parte del IAC CINDA, que se aplicó en los procesos de acreditación en diversos países.

Los criterios o estándares puestos en práctica hacen explícitas las expectativas relativas al quehacer de instituciones y programas y, por tanto, su cumplimiento es requisito para la acreditación. Estos criterios se ajustan a parámetros internacionales y se aplican en el contexto en que opera la institución o programa.

Todo proceso conducente a la acreditación debe efectuarse en función de un conjunto de estándares o criterios previamente definidos por la institución, que guían tanto los procesos reflexivos de autoevaluación como la labor de los evaluadores externos. Sin embargo, es necesario subrayar que el énfasis principal de una institución o programa debe estar dado por el cumplimiento de su misión o perfil de egreso respectivamente. Por ello, los criterios adquieren su pleno sentido en el marco del cumplimiento de los

propósitos y fines definidos por la misión institucional y así deben interpretarse (CINDA, 2022)

## 4.2 Cultura de la calidad

La noción de “cultura de la calidad” está bastante instalada como una temática principal en el mundo de la educación superior. Involucra un componente simbólico y comunicacional dentro de las organizaciones, y alude a ciertos procesos instalados profunda e implícitamente con involucramiento de diferentes actores. Sin embargo, el concepto es difícil de definir, lo cual tiene el riesgo de que se convierta en un concepto de moda sin una adecuada comprensión profunda (AQ Austria /Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, 2014) .

Una definición preliminar es dada por Sursock (2011), quien establece que la noción de “cultura de la calidad” incluye: (i) valores, creencias, expectativas y compromisos compartidos con la calidad, y (ii) que se apoyan en elementos y procesos estructurales y administrativos que mejoran la calidad (Sursock, 2011, p. 7).

Según Maassen (2019), existen dos textos claves para entender el cambio de enfoque desde la estructura de las organizaciones educativas hacia la cultura en la mejora de la calidad de la educación superior europea. El primero, a comienzos de este siglo, es el informe de la Asociación Universitaria Europea (AUE) (European University Association, 2006), que hace públicos los resultados de tres versiones del proyecto de Cultura de la Calidad de la Asociación. El segundo texto se corresponde con el artículo ya mencionado de Harvey y Stensaker (2008), que discutía la comprensión, límites y vínculos respecto de la cultura de calidad en la educación superior.

El primer texto señala que la cultura de la calidad en educación superior se refiere a una cultura organizacional, que busca la mejora en la calidad de manera permanente y con dos componentes centrales: el primero de carácter psicológico, que implica compartir valores, creencias, expectativas y compromiso acerca de la calidad; el segundo, referido a la gestión con procesos definidos para la mejora de la calidad, que apunta a la coordinación de esfuerzos individuales (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). Esta comprensión de la cultura de la calidad muestra que las IES deben velar por ambos aspectos, los elementos estructurales y directivos (referidos a las institu-

ciones) y los elementos culturales y psicológicos (referidos al rol de los individuos), ya que se apoyan sinérgicamente entre sí y conducen al desarrollo permanente. Una cultura de calidad fuerte y sostenible no requiere solamente un sistema interno de calidad: se basa también en la confianza mutua entre todas las partes del proceso educativo, se construye paso a paso, acción por acción, hasta que se convierte en una realidad (Dzimińska, Fijałkowska & Sułkowski, 2018). Incluye los valores y conductas de cada uno de los miembros de la organización (Vettori, 2012).

Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink y Dolmans (2017) encuentran que, si bien, las “metas racionales” que enfatizan la planificación, el logro de metas y la eficiencia tienen un impacto en la ejecución de prácticas de mejora de la calidad, dicho pilar estructural/gerencial, debe ser acompañado por un pilar que destaque el valor organizacional/pilar psicológico para el desarrollo de una cultura de calidad, el fomento de una comunidad académica de enseñanza-aprendizaje, caracterizada por la colaboración, la preocupación explícita por el ánimo del personal y la participación, así como la promoción de la apropiación del proceso. Especialmente importante es la implementación de iniciativas longitudinales de desarrollo docente, que incorporan atención a las motivaciones del personal para la enseñanza, los valores y las identidades profesionales.

La European University Association (2006) señala que la autonomía institucional y los procedimientos de rendición de cuentas externa (accountability) son los dos factores que determinan la madurez de una cultura de calidad en una institución. Las instituciones caracterizadas por una cultura de calidad madura y exitosa suelen ser aquellas que gozan de un alto grado de autonomía.

Cuando los procedimientos de rendición de cuentas externos enfatizan la responsabilidad institucional y restan importancia al cumplimiento de las normas, las culturas de calidad institucional son más maduras y eficaces (European University Association, 2006). Sin embargo, al incorporar los conceptos planteados por Harvey y Stensaker (2008), el análisis se complejiza, ya que, tal como plantean los autores, existen diversas nociones de cultura y diversas definiciones de calidad y, por lo tanto, son muchísimas las intersecciones posibles.

Cuando los mecanismos de aseguramiento de la calidad internos en una institución operan como una forma de responder a de-

mandas externas o como procedimientos burocráticos, no estarían respondiendo a una cultura de la calidad vivida internamente (Harvey, 2018). En palabras de Vittori:

...desde esta perspectiva, se encontró que una cultura de la calidad no se puede equiparar simplemente con el sistema de aseguramiento de la calidad institucional —aunque el sistema forma una parte importante del mismo—, sino que se basa en los valores y prácticas compartidos por la comunidad institucional y deben nutrirse en muchos niveles y por varios medios al mismo tiempo... (Vettori, 2012, p. 3)

Otra razón por la cual el desarrollo de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad no necesariamente contribuye al fomento de una cultura de la calidad, es debido al propio escepticismo de muchos académicos respecto de los procesos de evaluación externa.

Newton (2002) revela que los profesores no aceptan pasivamente los cambios o demandas particulares de las políticas o sistemas de garantía de calidad, y que la implementación de las políticas se percibe como compleja y desigual. No son receptores inertes de los objetivos de gestión; son “creadores” y “modeladores” de dicha visión. Aunque se puede considerar que la rendición de cuentas “demuestra, de la manera más eficiente, la responsabilidad por el desempeño de ciertos resultados” (Kai, 2014, p. 40), los académicos en puestos directivos clave tienen sentimientos encontrados acerca de esta responsabilidad, es decir, desean conservar su libertad académica y “autonomía”, pero no se oponen a la idea de ser evaluados por agentes externos, siempre que mejore la calidad general (Ngwenya, 2003).

Esto es coincidente con los hallazgos de Cardoso, Rosa y Santos (2013) y de Watty (2006), quienes reportan que el aseguramiento de la calidad en muchas ocasiones es percibido como un control excesivo que afectará su desarrollo académico. En general, los académicos valoran la acreditación como un proceso moderadamente positivo, mientras que los directivos la evalúan como muy positiva (Cardoso, Rosa & Santos, 2013; Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman & Westerheijden, 2011).

La cultura de la calidad no debe verse como un conjunto de procedimientos, sino como un contexto que promueve el desarrollo del aprendizaje y la investigación transformadores. Si el objetivo es el aprendizaje y transformación organizacional, la cultura de la

calidad debe encarnar la reflexión profesional dentro de una comunidad de aprendizaje, en la cual los procesos de aseguramiento de calidad internos tendrían el objetivo de permitir y fomentar ese desarrollo reflexivo: una transformación cualitativa, que implica una forma de vida, una forma de pensar y una forma de alcanzar la comprensión (Harvey, 2018).

En resumen, una cultura de calidad “real” es epistemológicamente distinta, motivada internamente, guiada por la transformación e independiente de los protocolos de aseguramiento externo (Harvey, 2018).

### **4.3 Distinción entre aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad**

Así, en este punto del análisis ya es posible hacer una distinción entre aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad en la educación superior. Aunque tal como se dicho es una empresa difícil, ya que no existe una separación tan clara en la literatura (Manatos, Sarrico & Rosa, 2017), es posible afirmar que el aseguramiento de la calidad consiste en la existencia de mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que se logre un estándar de calidad deseado. En América Latina, los procesos y mecanismos de calidad descritos, a menudo se implementan en muchas instituciones como una forma de responder a estándares externos, en lugar de seguir una comprensión profunda y completa de la cultura de la calidad (González-Bravo, Stanciu, Nistor, Castro-Ramírez, Puentes-Soto & Valdivia-Peralta, 2020).

Para garantizar esta calidad y su mejora, el aseguramiento de la calidad debe ser un proceso cíclico y considerar al menos una medida de la calidad educativa, un juicio basado en estándares y una mejora basada en prioridades y planes (Dolmans, Wolfhagen & Scherpbier, 2003). Existen sistemas externos de aseguramiento de la calidad —por ejemplo, agencias gubernamentales o privadas— e internos, que la propia institución crea y administra (Cabrera Lanzo, 2018). El aseguramiento de la calidad implica un fuerte componente de responsabilidad, pruebas contra estándares y, en última instancia, control (Comisión Nacional de Acreditación, 2015, p. 4).

El aseguramiento de la calidad está siendo reemplazado actualmente por el concepto de “gestión de la calidad” (QM), que enfatiza el desarrollo y la mejora continuos, en lugar de simplemente responder a certificaciones externas. Tiene un fuerte componente

de cambio cultural, en el que los diferentes miembros de la organización están comprometidos con los procesos de mejora continua (González-Bravo, Nistor & Castro-Ramírez, 2021).

Las similitudes y diferencias en conceptos de calidad y valores organizacionales fueron estudiadas en Holanda por Kleijnen, Dolmans, Willems & van Hout (2011), quienes encontraron que las reparticiones universitarias efectivas tenían un compromiso de gestión de la calidad más estructurado, estrechamente ligado al trabajo diario y su mejora continua. Ese compromiso con la mejora continua suele implicar el trabajo en equipo, y la primera etapa es la adquisición de conocimientos adicionales seguida de un cambio de actitud, modificando la relación de cada persona y equipo con el entorno circundante (Taskov & Mitreva, 2015).

En Chile, muchas de las mejoras en la calidad fueron históricamente motivadas por factores externos a la legitimidad de las instituciones, más que por la instalación de una cultura de la calidad (CIPER-CHILE, 2012; Pedraja-Rejas & Rodríguez-Ponce, 2015; Proyecto Alpha, 2011).

Según Dzimińska et al. (2018), “gestión de la calidad” (QM) y “aseguramiento de la calidad” (*Quality Assurance*, QA) son términos que tienen un significado diferente. QM sería un conjunto de medidas tomadas regularmente en el sistema o institución para asegurar la calidad de la educación superior con énfasis en mejorar la calidad en su conjunto, en tanto que QA es concebido como un componente de QM que la hace posible (Dzimińska, Fijałkowska & Sułkowski, 2018).

La gestión de la calidad (QM) implica una mejora de la calidad en su conjunto (Dzimińska, Fijałkowska & Sułkowski, 2018), incluye la existencia de procesos de evaluación interna y externa, procesos de autoevaluación, mejora progresiva, seguimiento continuo de procesos, gestión de recursos e incorporación de medidas correctoras (Pulido-Rocatagliata & Espinoza-Díaz, 2018). También engloba políticas, conceptos, enfoques, ideas, sistemas y procesos diseñados para garantizar el mantenimiento y mejoramiento sistemático de la calidad dentro de una institución, teniendo un carácter más integral y una conexión más profunda con la toma de decisiones significativa (Pratasavitskaya & Stensaker, 2010). Esto está en línea con lo indicado por Dolmans et al. y Wolfhagen y Scherpbier (2003), quienes señalan que un sistema de aseguramiento de la calidad solo puede tener éxito si se cum-

plen tres condiciones en relación a las actividades de evaluación: 1) sistemáticas —relacionadas con todos los aspectos educativos y partes interesadas—, (2) estructurales —llevadas a cabo a intervalos regulares y con estándares—, e (3) integradas en el programa regular de la organización, con responsabilidades claramente definidas en torno a una garantía de calidad que forma parte integral y coherente de los patrones de trabajo regulares de la organización. Si se cumplen estas tres condiciones, estaríamos hablando de gestión de la calidad total, en tanto concepto que incorpora el aseguramiento de la calidad, lo amplía y lo desarrolla.

Si bien las políticas y los procesos de un sistema interno de calidad institucional —que ya instalado permanentemente tome la forma de ciclos de gestión de la calidad— apoyan el desarrollo de una cultura de la calidad (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015), el avance hacia una verdadera cultura de la calidad ocurre cuando los miembros de la comunidad académica dejan de preguntarse qué debe ser hecho y comienzan a preguntarse qué puede ser hecho mejor (Dzimińska, Fijałkowska & Sułkowski, 2018).

La instalación de una cultura de calidad puede ser un proceso tremendamente complejo, que requiere abordar la complejidad de los contextos y situaciones en que los procesos y actividades están integrados, con cambios institucionales estructurales, multitud de perspectivas y actores a considerar, intereses, contingencias, prácticas compartidas y conocimiento, normas y valores que forman la identidad institucional, creencias y suposiciones latentes que subyacen a las racionalidades y acciones. Todo proceso de desarrollo de una cultura de la calidad debe ser consciente de estos diferentes niveles y su relación (Vettori, 2012), e integrado, en tanto sistema abierto, con el entorno del cual forma parte (Sursock, 2011).

#### **4.4 Algunas recomendaciones prácticas desde la literatura para que las IES puedan avanzar hacia una cultura de la gestión de la calidad**

Antes que todo, se debe tener claro que la gestión de la calidad debe cubrir todas las actividades que garantizan tanto el cumplimiento de la política de calidad, como los objetivos y responsabilidades de la calidad, implementándolas a través de la planificación de la calidad, el control de la calidad, el aseguramiento de la calidad y los mecanismos de mejora continua (Milisiunaite,

Adomaitiene & Galginaitis, 2009). Esta complejidad obliga a que las intervenciones para mejorar los sistemas de gestión de la calidad al interior de las instituciones deban integrarse en el contexto organizacional en su conjunto (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017).

Esto implica, a su vez, que la multiplicidad de factores que faciliten una adecuada gestión y cultura de la calidad en una institución dependerá inevitablemente de las particularidades de la cultura organizacional y del desarrollo teórico y empírico en el área. No obstante, a continuación se enumeran algunas recomendaciones, en forma de una lista no exhaustiva, que apoyan la implementación de una cultura de gestión de la calidad.

1. Existencia de políticas, estructuras, regulaciones y herramientas para la gestión de la calidad, con una explícita preocupación por los elementos estructurales y los procedimientos formales (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). Desde la perspectiva de los autores, esto es fundamental en términos de las condiciones estructurales para la gestión de la calidad

2. Evaluar percepciones y expectativas de los estudiantes respecto de la gestión de la calidad (Tsiligiris & Hill, 2021), para abordar permanente las brechas existentes y las demandas emergentes (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). La satisfacción de estudiantes es un indicador central para la adecuada gestión de una cultura de la calidad.

3. Fomentar la responsabilidad y el compromiso individual y colectivo en la construcción de la cultura, con una participación de base del personal académico, administrativo y de estudiantes. Se sugiere buscar un adecuado equilibrio entre los enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba en el desarrollo organizacional, para mejorar la calidad y coordinar los esfuerzos individuales y para la toma de decisiones de mejora continua (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). Asimismo, el compromiso implica un esfuerzo activo por la mejora continua en la calidad del trabajo, con un sentido de apropiación colectiva del proyecto de mejora continua de la organización.

4. Promover culturas organizacionales flexibles y orientadas a las personas, asumiendo que existen multiplicidad de subculturas al interior de la organización, que deben ser articuladas en la búsqueda de la calidad (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017).

5. En términos de liderazgo, se sugiere que los directivos superiores manifiesten un compromiso con la transformación organizacional y tengan habilidades de liderazgo. Estas habilidades pueden materializarse en asignar recursos, crear asociaciones, influir en la gestión de personas, crear un clima de confianza y comprensión compartido, tener la capacidad para desempeñar múltiples roles y establecer y comunicar políticas (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). Deben ser capaces de asumir múltiples roles, y asignar tareas, pero al mismo tiempo motivar a quienes integran su comunidad, conociéndolos en sus diferentes conductas y actitudes y empoderándolos en la participación (Hildesheim & Sonntag, 2020) desde un punto de vista psicológico (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). En el plano de la comunicación, líderes que proporcionen información sobre estrategias y políticas, asignando tareas claras, así como requisitos y responsabilidades (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, Leppink & Dolmans, 2017). A través de la comunicación se transmite no solo la misión y visión, sino que el horizonte hacia el cual se espera que la institución transite, así como las mejores prácticas dentro y fuera de la organización (Hildesheim & Sonntag, 2020).

6. Estimular la generación y análisis crítico de sucesivos informes de evaluaciones externas e internas (por ejemplo, informes o resoluciones de acreditación), lo cual permitirá definir soluciones y acciones a superar (Cardoso, Rosa, Videira & Amaral, 2017). Asumir un enfoque sistémico de la organización, con una implementación de la calidad en el conjunto de la organización, en los niveles cultural y organizacional y no solo de los componentes de ella (Shawyun, 2021). Solo un sistema de gestión de la calidad que incluya los diferentes procesos y niveles organizativos, integrado en la gestión y gobernanza general de las universidades, podrá ser efectivo (Manatos, Rosa & Sarrico, 2018).

7. En resumen, conceptos como “liderazgo”, “comunicación”, “participación”, “objetivos de calidad”, “compromiso”, “valores de calidad”, “confianza”, “responsabilidad”, “reconocimiento” e “información” terminan jugando un rol central en la transformación cultural necesaria para una gestión de la calidad en la educación superior (Hildesheim & Sonntag, 2020).

## **V. Conclusiones y Reflexiones**

Para las comunidades profesionales y para las instituciones en las que se desempeña tal actividad profesional, es conveniente, cuan-

do no imprescindible, consensuar el significado que se le asigna a determinados términos. De esta manera se posibilita la comunicación y la colaboración, y se evitan malentendidos frustrantes al interior de las organizaciones o entre estas y sus contrapartes relevantes. “Calidad”, “cultura de la calidad” y “gestión de la calidad” son conceptos con alcances relevantes para cada institución y para el sistema en conjunto.

La noción de “calidad” predominante en nuestro país, como consistencia interna y externa, está paulatinamente dando lugar a una concepción que involucra, por una parte, una mejora de la organización en su conjunto, con una serie de mecanismos y prácticas internas instaladas en forma regular y permanente más allá del control externo. Y, por otra, cambios culturales profundos, que implican que cada miembro de la comunidad se haga parte de estos procesos de calidad.

Desde la perspectiva de los autores del presente capítulo, en las instituciones de educación superior chilenas conviven estructuras que, explícita o implícitamente, intentan responder a una búsqueda del aseguramiento de la calidad interno/externo, o, bien, consolidar una gestión de la calidad con un pleno involucramiento en los procesos de instalación de ciclos de mejora continua.

Si este involucramiento de cada actor ocurre, la calidad deja de ser responsabilidad de una unidad en particular o de la dirección superior, sino que involucra a todos los actores de la institución. Más allá de los ajustes estructurales que la institución realice, esto tiene un componente sociológico en el que se dialoga con los cambios que ocurren a socialmente al respecto.

Temas como confianza interpersonal y en las instituciones, madurez de la democracia, fortaleza del sistema de educación superior, vienen a ser cuestiones relevantes en este contexto.

Pero, en este sistema organizacional que envuelve al hacer, aparecen ya las prácticas explícitas y conscientes de aseguramiento de la calidad diseñadas con este propósito. Así, tenemos tres tipos de prácticas de aseguramiento de la calidad: las que son intrínsecas al hacer, las que son intrínsecas a las relaciones jerárquicas o de apoyo, y las que son específicas para la búsqueda de la calidad.

Las prácticas de aseguramiento de la calidad pueden aparecer y organizarse de manera más o menos espontánea, o bien ser objeto de preocupación especial por parte de quienes están a cargo de la

organización. En este último caso, puede suponerse la existencia de una gestión del aseguramiento de la calidad, o un aseguramiento de la calidad de segundo orden. El objetivo mediato de esta función es la calidad, y el objetivo inmediato el aseguramiento.

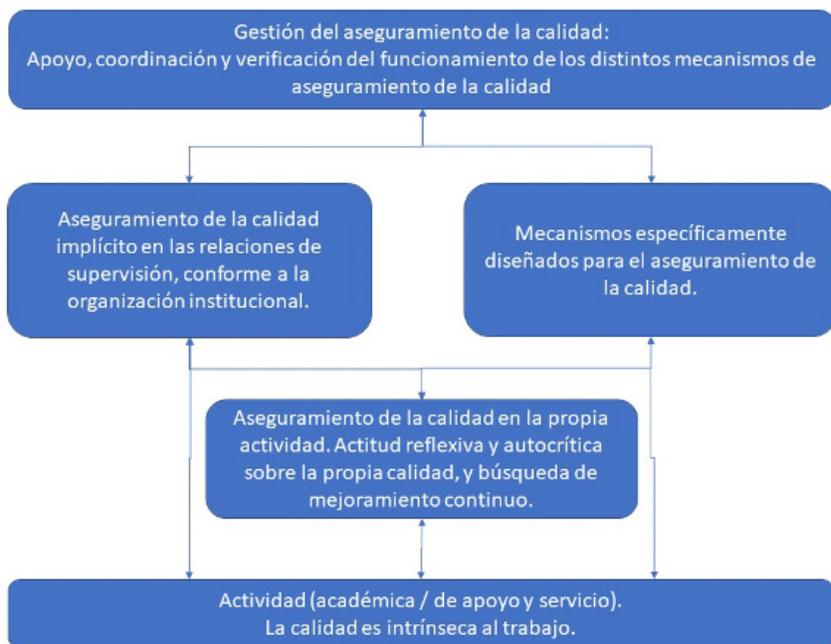
Los “sistemas de calidad” o sistemas internos de aseguramiento de la calidad, en el momento actual de desarrollo, son conceptos aún no definidos unívocamente: por ejemplo, si lo que se quiere explicar obra y manifiesta la calidad, es más factible identificar un “modelo” (representación, interpretación) que un “sistema” articulado. Un sistema es un conjunto de partes sinérgicamente organizadas para alcanzar un objetivo; una característica fundamental de los sistemas es tener un contorno. Dado que la calidad es intrínseca a la acción, y que el aseguramiento de la calidad se despliega desde mecanismos implícitos de autocontrol hasta mecanismos explícitos de control, no se puede identificar un sistema a menos que absorba al conjunto de la organización. Este sistema puede estar constituido por equipos de trabajo, rutinas, interacciones, instrumentos, etc.

La función del sistema de gestión de aseguramiento de la calidad es promover y verificar el desarrollo y desempeño adecuado de los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Estos mecanismos son de distinta naturaleza, algunos orientados a posibilitar la calidad, otros a evaluar y ajustar.

Es importante distinguir tareas propias de la gestión del aseguramiento de la calidad de las tareas que realiza de forma subsidiaria. Verificar que los mecanismos de aseguramiento de calidad funcionen y que sirvan a su fin (la calidad) es la tarea principal. Si creemos que la calidad se alcanza, como bosquejaron Shewhart y Deming, en el ciclo de mejoramiento continuo, la misión de la gestión del aseguramiento de la calidad es posibilitar y verificar que el ciclo permanezca operando y desplegado ampliamente en la institución (Shewhart & Deming, 1939). Esto demanda, en los equipos que gestionan la calidad, asumir subsidiariamente determinadas tareas en las áreas de planificación, implementación y en la evaluación en el mejoramiento continuo. Así las cosas, se trata ya de algo que responde al plano de lo contingente, de cómo se han desarrollado capacidades en cada organización.

Es posible esquematizar preliminarmente, en la figura 2, la relación entre actividad, calidad, aseguramiento de la calidad y gestión del aseguramiento de la calidad.

Figura 2. Relación entre actividad, calidad, aseguramiento de la calidad y gestión del aseguramiento de la calidad



Fuente: Elaboración Equipo GOP-Chile, 2022.

Un segundo tema para abordar en esta reflexión final es que no todos los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen un mismo contexto organizacional y social, y tampoco los mismos objetivos.

Estas diferencias necesariamente tendrán consecuencias en la forma en que se configuran los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. Los sistemas pueden orientarse a fortalecer la capacidad de autoevaluación y mejoramiento continuo en los programas formativos y unidades académicas, o a hacia el control de la burocracia central sobre la actividad de dichos programas y unidades académicas; por ejemplo, situarse en la frontera entre la organización y el entorno, y desde una perspectiva casi externa convertirse en un garante de la calidad. La figura 3 refleja las posibles orientaciones.

**Figura 3.** Posibles orientaciones de un sistema interno de aseguramiento de la calidad



Fuente: Elaboración Equipo GOP-Chile, 2022.

Dependiendo de la orientación del sistema interno de aseguramiento de la calidad, es esperable que las características de dichos sistemas se diferencien (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Algunas orientaciones posibles de los sistemas internos de aseguramiento de calidad

Orientación del sistema	Orientado a la autoevaluación y mejoramiento continuo	Orientado al control interno	Orientado a la “garantía de la calidad”
Lugar de la institución en que radica el juicio evaluativo	Programa formativo o unidad académica	Nivel central	A distancia del nivel central y de la unidad académica

Orientación del sistema	Orientado a la autoevaluación y mejoramiento continuo	Orientado al control interno	Orientado a la “garantía de la calidad”
Principales ventajas	Conocimiento amplio y profundo del fenómeno evaluado. Proceso al servicio del mejoramiento.	Consistencia intrainstitucional. Mayor independencia de juicio.	Independencia de juicio. Transparencia y auditabilidad.
Principales riesgos	Autosatisfacción. Insuficiente atención a requerimientos del entorno institucional o territorial.	Ritualización del proceso como consecuencia de la interacción estratégica entre las partes. Confusión del proceso con otros procesos de la dinámica organizacional.	Menor capacidad de conocimiento del fenómeno evaluado. Ritualización del proceso como consecuencia de la interacción estratégica entre las partes.
Aspectos metodológicos	Amplia variedad metodológica. Puesta en valor de la propia experiencia.	Amplia variedad metodológica, con mayor tendencia a métodos afines a la idea de objetividad. Posibilidad de utilizar registros institucionales transversales en el tiempo.	Valoración de la independencia de juicio y de la objetividad como propósitos. Priorización de métodos consistentes con dichos propósitos. Acceso al fenómeno desde una posición externa.

Fuente: Elaboración Equipo GOP-Chile, 2022.

Habitualmente, un sistema de aseguramiento interno de la calidad debe ser consistente con más de una de las orientaciones mencionadas, lo que obliga a desarrollar una amplia capacidad de respuesta.

En síntesis, en el presente capítulo se han revisado interpretaciones de la calidad en la educación superior, del mejoramiento continuo y del aseguramiento interno de la calidad. Estas ideas provienen tanto de la propia historia de la educación superior como de fuertes influencias desde el mundo de la gestión (calidad total) y de la nueva gestión pública, que ha desarrollado en las últimas décadas una dinámica propia de configuración y evolución. Se ha puesto el foco en los sistemas internos de aseguramiento de la calidad, pues representan la materialización de las conceptualizaciones previas.

Estos sistemas dan cuenta de la presencia de múltiples niveles y formas de aseguramiento de la calidad coexistentes en las instituciones. No hay una única comprensión de cómo deben estructurarse estos sistemas, ni acerca de qué objetivos deben perseguir, pudiendo entonces adoptar diversas configuraciones en función de los objetivos que persiguen.

Así las cosas, el concepto de “gestión de la calidad”, que releva el valor del mejoramiento continuo y de los cambios culturales al interior de la institución, establece un horizonte cuya consecución permite superar la polisemia en las definiciones de aseguramiento de la calidad en tanto remitiendo siempre al marco de la rendición de cuentas.

## Referencias bibliográficas

Aguirre Cerda, P. (1933). *El problema industrial*. Santiago: Pressas de la Universidad de Chile.

AQ Austria /Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (2014). *Quality audit in the European higher education area. A comparison of approaches*. Viena: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Barroilhet, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012 [Structural problems of higher education accreditation in Chile: 2006-2012]. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 43-78.

Bendermacher, G., oude Egbrink, M., Wolfhagen, H., Leppink, J., & Dolmans, D. (2017). Reinforcing pillars for quality culture development: a path analytic model. *Studies in Higher Education*, 44(4), 643-662.

Bernasconi, A. & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. s/r: UNESCO, IESALC, Agosto 2003. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>

Bravo Lira, B. (1992). *La universidad en la historia de Chile, 1622-1992*. Santiago de Chile: Pehuén.

Brookes, M. & y Becket, N. (2007). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión de cuestiones y prácticas internacionales. *Revista Internacional de Estándares de calidad*, 85-12.

Brown, J. T. (2017). The Seven Silos of Accountability in Higher Education: Systematizing Multiple Logics and Fields. *Research & Practice in Assessment*, 11(June), 41-58.

Brunner, J. J. (1986). *Informe sobre la educación superior del país*. Santiago: FLACSO; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Brunner, J. J. (1992). La educación superior en Chile. 1960-1990. Evolución y Políticas. En J. J. Brunner, H. Courard y C. Cox, *Estado, Mercado y Conocimiento: Políticas y resultados de la educación superior chilena 1960-1990* (pp. 5-123). Santiago: FLACSO.

Buchanan, H. S. (1995). The quality movement in higher education in the United States. *Health Libraries Review*, (12), 141-146.

Bunner, J. (2011). Visión histórica de la evolución del sistema de educación superior chileno: hitos desde 1967 a la fecha. En M. Jiménez y F. Durán, *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena* (pp. 23-39). Santiago: Aequalis.

Cabrera Lanzo, N. (8-9 de Enero de 2018). Más allá de la acreditación: gestión interna de la calidad. Una perspectiva institucional [Beyond accreditation: internal quality management. An institutional perspective]. *Seminario Internacional Educación Superior para el Siglo 21*. Santiago, Chile: CINDA-INQAAHE.

Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2016). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid : Pearson Educación S. A.

Cardoso, S., Rosa, M. J. & Santos, C. S. (2013). Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment?

*Quality Assurance in Education*, 21(1), 96-117.

Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P. & Amaral, A. (2017). Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation? *Quality Assurance in Education*, 25(1), 329-342.

Chaffee, E. E. & Scherr, L. A. (1992). *Quality: Transforming Post-secondary Education*. ASHE-ERIC Higher Education Report N° 3. Washington DC: The George Washington University.

Chile, Ministerio de Educación. (1998). *Sistema de acreditación de programas. Planteamiento, proposiciones y consulta*. Santiago: Ministerio de Educación, MECCE Educación Superior.

Cifuentes, A. (1910). *Discurso en favor de las universidades libres*. Santiago: Imprenta y encuadernación Chile.

CINDA. (2022). *El proceso de acreditación de carreras IAC-CINDA*. Santiago, Chile: CINDA, Ed. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/el-proceso-de-acreditacion-de-carreras-iac-cinda/>

CIPER-CHILE. (08 de Junio de 2012). *Las fallas del sistema al fiscalizar a la Universidad del Mar*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2012/06/07/las-fallas-del-sistema-al-fiscalizar-a-la-universidad-del-mar/>

CNAP-Chile. (2007). *CNAP 1999–2007. El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago, Chile: CNAP-Chile.

Comisión Nacional de Acreditación. (2015). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. Santiago, Chile: CNA-Chile.

Congreso de Chile. (2018). Ley N° 21.091 sobre Educación Superior [Law No. 21.091 on Higher Education]. Congreso de Chile.

Congreso Nacional, d. C. (10 de mayo de 1967). Decreto N° 13.123. *Crea Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Congreso Nacional, d. C. (17 de Noviembre de 2006). Ley N° 20.129. *Establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Santiago de Chile.

Consejo de Rectores de Chile. (1981). *Nueva Legislación Universitaria*. Santiago: Consejo de Rectores de Chile.

Crosby, P. (1999). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. México D.F.: McGraw-Hill.

- Cruz, J. (2016). Historia de la calidad. *Excellentia*, 8-14.
- Dew, J. R. (2004). *Continuous quality improvement in higher education*. American Council on Education / Praeger Series on Higher Education.
- Dimaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited - Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dolmans, D., Wolfhagen, H. & Scherpbier, A. (2003). From quality assurance to total quality management: How can quality assurance result in continuous improvement in health professions education? *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 16(2), 210-217.
- Dzimi...ska, M., Fijałkowska, J. & Sułkowski, Ł. (2018). Trust-based quality culture conceptual model for higher education institutions. *Sustainability*, 10(2), 2599-2621.
- EFQM. (2020). *European Foundation Quality Management*. Recuperado de: <https://efqm.org/>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education*.
- European University Association. (2006). *Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach*. Bruselas: European University Association/Rue d'Egmont.
- Feigenbaum, A. (1991). *Total quality control*. New York: McGraw-Hill.
- Fernández, E. y Bernasconi, A. (2014). Las nuevas carreras de medicina como símbolo: entre la legitimidad académica y la señalización de mercado. *Education Policy Analysis Archives*, 22(74), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n74.2014>
- Garrido, O. (2011). La reforma de 1981: algunas correcciones necesarias. En M. Jiménez y F. Durán, *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena*. Santiago, Chile: Aequalis.
- Geoffroy, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 17(3), 49-64.

González-Bravo, L., Nistor, N. & Castro-Ramírez, B. (2021). Narrating in grey: An application to educational management information systems and accountability. *Information Development*, 37(1), 58-71.

González-Bravo, L., Stanciu, D., Nistor, N., Castro-Ramírez, B., Puentes-Soto, G. & Valdivia-Peralta, M. (2020). Perceptions about accreditation and quality management in Higher Education. Development of a Spanish-language questionnaire with a sample of academics from a private university. *Calidad en la Educación/ Quality in Education*, 53(321-363), 321-363.

González, L. E., Latorre, C. L. y Magendzo, A. (1987). *Análisis de la incidencia sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria del año 1981*. Santiago: Centro de Promoción Universitaria.

González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad en la educación superior: conceptos y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276.

Harvey, L. (2018). Internal Quality Assurance in Support of Quality Culture: From Rhetoric to Transformation. En M. Martin, *Quality and Employability in Higher Education: Viewing Internal Quality Assurance as a Lever for Change*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO. .

Harvey, L. & Burrows, A. (1991). Empowering students. *New Academic*, 1(3), 1.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.

Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.

Hax, A. y Ugarte, J. J. (2014). *Hacia la gran universidad chilena. Un modelo de transformación estratégica*. Santiago: Ediciones UC.

Hendel, D. D. & Lewis, D. R. (2005). Quality Assurance of Higher Education in Transition Countries: Accreditation — Accountability and Assessment. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 239-258. DOI: 10.1080/13583883.2005.9967149

Hildesheim, C. & Sonntag, K. (2020). The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892-908.

Himmel, E. (2014). Búsqueda de la equidad con calidad. En C. d. Chilena, *60 años del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. 1954 - 2014* (pp. 80-83). Santiago: CRUCH.

Hogg, R. V. (1995). Continuous Quality Improvement in Higher Education. *International Statistical Review*, 63(1), 35-48.

Huneus, C., Cuevas, R. y Hernández, F. (2014). Los centros de investigación privados (Think Tank) y la oposición en el régimen autoritario chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 23(1). Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci...arttext&pid=S1688-499X2014000100003>

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA). (2022). *Glosario*. Chile. Recuperado de: <https://cinda.cl/aseguramiento-de-la-calidad/iac/glosario/?letra=A>

ISO. (2015). *ISO 9001. Sistema de gestión de la calidad- Requisitos*. Organización Internacional de Normalización.

Kai, J. (2014). A Critical Analysis of Accountability in Higher Education. *Chinese Education & Society*, 42(2), 39-51.

Kells, H. (1992). Performance indicators for higher education: a critical review with policy recommendations. *PHREE* 56, 1-76.

Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155.

Krebs, R., Muñoz, A. y Valdivieso, P. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile: 1888-1988*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Kultusminister konferenz, B. (2017). *Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusminister konferenz*. Berlin: KMK.

Lean Institute. (Diciembre de 2022). *Instituto Lean*. Recuperado de: <https://institutolean.cl/lean/>

Lemaitre, M. J. (2011). Un recorrido histórico por los procesos de aseguramiento de la calidad 1981-2011. En M. Jiménez y F. Durán, *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena* (p. 155). Santiago: Aequalis.

Lemaitre, M. J. (1992). El sistema de acreditación y el Consejo Superior de Educación. En H. Lavados y P. Persico, *El proceso*

*de desarrollo de las universidades privadas en Chile* (pp. 37-72). Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Lemaitre, M. J. (1997). Las atribuciones del Consejo Superior de Educación y el desarrollo de la regulación en Chile. *Revista Chilena de Derecho*, 24(1), 39-47.

Lemaitre, M. J. (2004). Mecanismos de aseguramiento de la calidad: Respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 21, 87-106. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.323>

Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 295-343). Santiago: Ediciones UC.

Loukkola, T. & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: European University Association.

Maassen, P. (2019). Autonomía y calidad: ¿dos caras de la misma moneda? En M. J. Lemaitre, *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Santiago, Chile: CINDA.

Manatos, M. J., Rosa, M. J. & Sarrico, C. S. (2018). Quality management in universities: towards an integrated approach? *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(1), 126-144.

Manatos, M. J., Sarrico, C. & Rosa, M. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 159-175.

Martin, M. (2018). *Internal quality assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Martin, M. & Lee, J. (2018). *Internal quality assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. Paris: UNESCO Publishing.

Martin, M. & Parikh, S. (2017). *Quality management in higher education: developments and drivers: results from an international survey*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Massaki, I. (1989). *Kaizen, la clave de la ventaja competitiva japonesa*. México.

Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.

Menéndez, J. (s.f.). Educación Superior en Chile: ¿fin de un ciclo de expansión para la universidades? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (5), 134-148.

Milisiunaite, I., Adomaitiene, R. & Galginaitis, J. (2009). *Quality management as a tool for quality culture embedment: Vilnius university approach*. 31st Annual EAIR Forum, (pp. 23-56). Vilnius, Lithuania.

Mínguez Vallejosa, R. y Díaz Manrubia, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 107-123.

Ministerio de Educación, C. (2022). *Fortalecimiento de las capacidades de autorregulación a través de la actualización de la política y sistema interno de aseguramiento de la calidad*. Proyecto PUC 19102.

Molina, E. (1921). *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros*. Santiago: Litografía Universo.

Muga, Alfonso. (1990). El sistema educativo de nivel post medio en Chile: estructura y componentes (1981-1989). En M. J. Lemaitre (Edit.), *La educación superior en Chile: un sistema en transición* (pp. 37-106). Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Müller, D. & Funnell, P. (1992). *Exploring learners perceptions of quality*. New York: Conferencia Quality in Education.

Muñoz C., J. G., Norambuena C., C., Ortega M., L. y Pérez R. (1987). *Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

Muñoz Sierpe, A. (1909). *Enseñanza universitaria y técnica en Chile* (Chile en la Exposición de Quito). Santiago: Imprenta y Litografía Universo.

Newton, J. (2002). Views from below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

Ngwenya, T. (2003). *Quality assurance in South African higher education and its implementation at the University of Durban-Westville* (Master's Thesis, University of South Africa, Pretoria). Pretoria, South Africa.

Orellana, V. (2015). *Calidad de la educación superior*. (Tesis de grado). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Pacheco Gómez, Máximo. (1965). Génesis y desarrollo de la Universidad de Chile. En *La Universidad en tiempos de cambios* (pp. 109-136). Santiago: Edit. del Pacífico.

Pedraja-Rejas, L. & Rodríguez-Ponce, E. (2015). The quality assurance: A strategic imperative in higher education. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 23(1), 4-5.

Persico, M. C. y Persico, P. (1996). *Universidades privadas. La diversidad de una semejanza aparente*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality Assurance in Education*, 7(13), 156-163.

Pratasavitskaya, H. & Stensaker, B. (2010). Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50.

Proyecto Alpha. (Junio de 2011). Proyecto ALFA III: Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Primeros resultados de la evaluación de impacto. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior, RIACES, VI Seminario internacional acreditación de la calidad de la educación superior. San José de Costa Rica.

Pulido-Rocatagliata, S. y Espinoza-Díaz, O. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 238-255.

Rifo Melo, M. E. (2020). *Transformación de las universidades chilenas durante la dictadura cívico-militar. ¿El inicio de un sistema neoliberal privilegiado a la construcción de una crisis? 1973-1990*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en marzo de 2023, de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/669500/merm1de1.pdf;jsessionid=908C8D48AE017E-B0102E05A8EEC79D22?sequence=1>

Rojas, A. (2014). Sesenta años al servicio de la educación. En C. d. Chilenas, *60 años del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*. 1954-2014 (pp. 20-25). Santiago: CRUCH.

Rosa, M. J. & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM Excellence Model. En D. F. Westerheijden, *Quality assurance in higher education. Trends in regulation, translation and transformation* (pp. 181-208). Dordrecht, Holanda: Springer.

Sánchez Puchol, F., Pastor Collado, J. A. & Casanovas Garcia, J. (2018). *What is that thing called internal quality assurance system?* (Proceedings of 21st Excellence in Services International Conference: Le Cnam, 30-31 August 2018). Cnam, France: Università di Verona.

Serrano, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.

Shavelson, R. (2010). *Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era*. Standford: Stanford University Press.

Shawyun, T. (2021). Implementation imperilment and imperatives of integrated eIQA of HEI. En M. Khosrow-Pour D.B.A., *Handbook of Research on Modern Educational Technologies, Applications, and Management* (pp. 139-159). Hershey, PA: IGI Global.

Shewhart, W. & Deming, W. (1939). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Berkeley, CA: Universidad de California.

Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and. *American Academic*, 1(1), 37-60.

Spenbauer, S. J. (1987). *Quality first in education... Why not? Using quality and productivity methods to improve schools*. Appleton, Wisconsin: Fox Valley Technical College Foundation.

Stensaker, B. & Norgård, J. D. (2001). Innovation and isomorphism: A case-study of university identity struggle 1969-1999. *Higher Education*, 42(4), 473-492.

Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J. & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.

Sursock, A. (2011). *Examining Culture Part II: Processes and tools*

- *Participation, Ownership and Bureaucracy*. Bruselas: European University Association.

Taskov, N. & Mitreva, E. (2015). The motivation and the efficient communication both are the essential pillar within the building of the TQM. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 227-234.

Think-Insights. (2022). *TQM- How to again competitive advantage through quality?* Recuperado de: <https://thinkinsights.net/strategy/tqm-framework/>

Thompson, A. A. y Anzola González, E. C. (2018). *Administración estratégica: Teoría y casos*. McGraw-Hill Interamericana.

Tsiligiris, V. & Hill, C. (2021). A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 228-244.

Universidad de Chile. (1954). *La Universidad de Chile y las universidades particulares*. (Secretaría General, Ed.) Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.

USACH, V. A. (1983). *Conferencias y Documentos. De la Escuela de Artes a la Universidad de Santiago*. En el Trigésimo Sexto Aniversario de la Universidad de Santiago de Chile. Santiago: Vicerrectoría Académica, USACH.

Vettori, O. (2012). *Examining quality culture part III: From self-reflection to enhancement*. Bruselas: European University Association.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Parlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: Unesco.

Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301.

Westerheijden, D. F., Stensaker, B., Rosa, M. J. & Corbett, A. (2014). Next Generations, catwalks, random walks and arms races: conceptualising the development of quality assurance schemes. *European Journal of Education*, 49(3), 421-434.

Womack, J. P. & Jones, D. (1996). *Lean Thinking*. Simon & Schuster.

Zapata, G. y Tejada, I. (2016). *Informe Nacional —Chile* [National Report - Chile]. Santiago, Chile: CINDA-Universia.

Zapp, M. & Ramirez, F. O. (2019). Beyond internationalisation

and isomorphism—the construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55(4), 473-493.

Zúñiga, J. M., Ibarra, P. y Núñez, M. (2021). *Guía práctica para enfrentar procesos de acreditación en Programas de Pregrado Universitarios y Técnico Profesionales*. Concepción, Chile.



# Estado del arte internacional sobre gestión de la calidad en las universidades

Soledad Santana, Universidad de Chile

Hugo Alarcón, Universidad Técnica Federico Santa María

Ricardo Guíñez, Universidad de Antofagasta

Alejandro Espinoza, Universidad de Antofagasta

Reinaldo Tan, Universidad Austral de Chile



## Índice

Introducción	97
Gestión de la calidad	99
Factores internos que condicionan la gestión de la calidad en las universidades	100
Propósitos de los sistemas internos de gestión de la calidad	103
Factores internos que facilitan la gestión de la calidad en las instituciones	106
Factores externos que condicionan el funcionamiento de la gestión de la calidad en las universidades	109
Promotores de la gestión interna de la calidad	112
Existencia de una política explícita de garantía de calidad de la universidad	112
Liderazgo comprometido y existencia de un modelo de gobernanza integrado para el sistema interno de gestión de calidad	114
Gestión de la información	116



Alineación de la estrategia de gestión interna de calidad con el sistema de gestión de la institución	118
Comunicación como elemento clave para favorecer el fortalecimiento de la cultura de la calidad	121
Estudio bibliométrico del estado del arte sobre gestión de la calidad	123
Bibliometría	123
Base de datos y estrategia de búsqueda bibliográfica	123
Resultados del estudio	125
Frecuencia de publicaciones por año	125
Revistas más productivas e influyentes	125
Ocurrencia y coocurrencia de palabras claves	127
Análisis de acoplamiento bibliográfico	134
Referencias bibliográficas	134



## Introducción

La definición de “calidad” (*quality*<sup>1</sup>) es controversial, ya que puede significar diferentes cosas dependiendo de la persona o institución que la utilice, y que exigen resultados dispares de la calidad y de los métodos de evaluación de la misma (Tam, 2001). De las definiciones revisadas por Harvey y Williams (2010), todas apuntan a dos aspectos; que el análisis de la calidad no debe separarse del propósito y el contexto, y que la calidad tiene dimensiones políticas y es algo más que satisfacción. La *calidad* puede implicar el cumplimiento de estándares excepcionalmente altos, o simplemente el cumplimiento de un *punto de referencia* (*benchmark*) mínimo establecido, como fue propuesto por Harvey y Green (1993), quienes describen a la *calidad* en la educación superior, como un *concepto relativo* a las *partes interesadas* o *grupos de interés* (*stakeholder*): “La calidad es relativa al usuario del término y las circunstancias en las que está involucrado. Significa cosas diferentes para diferentes personas, de hecho, una misma persona puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos, lo que plantea la cuestión de la calidad de quién” (Harvey y Green, 1993).

La evaluación de la calidad de la educación, también llamada institucional, se lleva a cabo generalmente con tres propósitos principales: rendición de cuentas (*accountability*), acreditación (*accreditation*) y mejora (se usa indistintamente *improvement* o *enhancement*) (Warman, 2015). Es relevante considerar estos pro-

---

1. Algunos conceptos que se presentan en este trabajo son utilizados regularmente en inglés.

pósitos desde la perspectiva de las nociones de calidad ampliamente utilizadas en la educación superior propuesto por Harvey y Green (1993), a saber: excepcional o excelencia, consistencia, adecuación al propósito, valoración económica y transformación (mejora y empoderamiento de los estudiantes). Las podemos definir en los siguientes términos:

- La *rendición de cuentas* “responsabiliza a las instituciones y servicios públicos por la calidad de su desempeño” (Scheerens, Glas y Thomas, 2003). Se puede considerar que esta definición incorpora la “excelencia” de Harvey y Green (1993) centrándose en la calidad de los insumos y los productos Warman (2015).
- La *acreditación* es el proceso por el cual un ente gubernamental, o no gubernamental o privado, que evalúa la calidad de una institución de educación superior (IES) o de un programa específico como un todo, en orden a ser reconocido formalmente como cumpliendo de ciertos criterios mínimos o estándares (Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea, 2007). La acreditación tiene por objeto comprobar que las organizaciones como las IES han alcanzado las normas establecidas legalmente y formalmente (Scheerens, Glas y Thomas, 2003). Tiene relevancia para los Estados que requieren ciertas garantías de calidad de las IES y también para empleadores que requieren alguna garantía acerca de la paridad de las titulaciones dentro y entre instituciones (Warman, 2015). La *acreditación* tiene resonancia con los criterios de “consistencia” y “adecuación al propósito” de Harvey y Green (1993)(Warman, 2015).
- Por su parte, la *mejora* es un aspecto más formativo de la evaluación, en la cual los datos se recopilan y revisan con el fin de impulsar la modificación y mejora en la enseñanza y aprendizaje y otros procesos de la institución, así como en los resultados de los estudiantes. Estas últimas mejoras pueden correlacionarse con el concepto *transformador* de “calidad” de Harvey y Green (1993) en la educación superior, con un enfoque tanto en mejorar como en empoderar a los estudiantes (Warman, 2015).

En Chile se ha optado por la siguiente definición de Harvey y Green (1993), centrada en la acreditación como adecuación al propósito y consistencia: “Calidad en la Educación Superior puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una

institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales, y los resultados que de estas acciones obtiene” (Alvarado y Zenteno, 2012). Esto autores proponen que, para evitar que esta definición sea excesivamente autorreferente, es necesario explicitar que la definición de propósitos institucionales debe contemplar necesariamente dos dimensiones. En primer lugar, la consistencia externa, es decir, el ajuste a las exigencias del medio externo (entendiendo por éste el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente), que se materializan en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socioeconómico particular de cada IES. Y, en segundo lugar, debe considerar la consistencia interna, es decir, la traducción de dichas exigencias en función de las prioridades y principios propios de la institución.

### **Gestión de la calidad**

La *gestión de la calidad* ha sido definida como

el conjunto de medidas tomadas regularmente a nivel de sistema o institucional para asegurar la calidad de la Educación Superior con énfasis en mejorar la calidad en su conjunto. Como término genérico, cubre todas las actividades que aseguran el cumplimiento de la política de calidad y los objetivos y responsabilidades de la calidad, y las implementa a través de la planificación de la calidad, el control de la calidad, el aseguramiento de la calidad y los mecanismos de mejora de la calidad. (Vlăsceanu et al., 2007)

Estos autores consideran que la gestión de la calidad incluye herramientas de aseguramiento de la calidad, existiendo un amplio acuerdo en que está estrechamente vinculada con los procesos de aseguramiento, los que enfatizan la necesidad de que las instituciones asuman la responsabilidad de sus resultados (Lemaitre, 2018). En pocas palabras, la gestión de la calidad es una función institucional y el aseguramiento interno de la calidad es el conjunto de mecanismos que hacen posible la primera (Martin y Parikh, 2017).

La comprensión de qué es la gestión de la calidad y cómo debería funcionar ha evolucionado con el tiempo. Así, la primera generación de mecanismos de gestión de la calidad en educación superior se inspiró y basó en prácticas derivadas del sector empre-

sarial (gestión de la calidad total [TQM], ISO 9000 o modelos de excelencia, como el de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad [EFQM]) (Martin y Parikh, 2017). Hoy en día, estas prácticas conviven con enfoques más recientes que prestan más atención a las especificidades de las IES (Harvey y Williams, 2010). Sin embargo, la literatura sobre gestión de la calidad en la educación superior está evolucionando hacia una idea de integración, dado que las universidades parecen estar integrando sus prácticas de gestión de la calidad en diferentes niveles (Manatos et al., 2017), y tanto la medición de la calidad como la gestión de la calidad en la educación superior son temas de debate, lo que ha dado lugar a un flujo de métodos y enfoques (Tsiligiris y Hill, 2021).

Lomas et al. (2010) usan un marco analítico para la gestión de la calidad basado en dos tipos principales de calidad: aseguramiento de la calidad (QA, *Quality Assurance*) y mejora de la calidad (QE, *Quality Enhancement*), y reconocen que existen problemas potenciales al emplear este dualismo, ya que no encapsula todas las complejidades relacionadas con la gestión de la calidad. Sin embargo, en sus estudios de casos las opiniones pueden variar a lo largo de un continuo desde el aseguramiento de la calidad (QA), en un extremo, hasta la mejora de la calidad, en el otro (QE).

Tsiligiris e Hill (2021) proponen que la gestión de la calidad (QM, *Quality Management*) encapsula a los otros componentes del sistema de calidad, como son control de la calidad (QC, *Quality Control*), aseguramiento de la calidad (QA), auditoría de la calidad (QAudit, *Quality Audit*), evaluación de la calidad (QAsses, *Quality Assessment*) y mejora de la calidad (QE). Ellos proponen que la QM “cubre todas las actividades que aseguran el cumplimiento de la política de calidad y los objetivos y responsabilidades de la calidad, y las implementa a través de la planificación de la calidad, el control de la calidad, el aseguramiento de la calidad y los mecanismos de mejoramiento de la calidad” (Milisiunaite et al., 2009).

### **Factores internos que condicionan la gestión de la calidad en las universidades**

Un sistema interno de gestión de la calidad refiere a los procedimientos, instrumentos y medidas adoptadas en las IES para cumplir tanto con estándares internos de la universidades como aquellas exigencias que provienen del medio externo. Un sistema de calidad es un conjunto de políticas y prácticas integradas que

estructuran la gestión, implementación y adecuación de los procesos de aseguramiento de la calidad (Harvey, 2008).

En los últimos años, las agendas de modernización de la educación superior de muchos países han incluido la promoción de los sistemas de gestión interna de la calidad como instrumento de política para las universidades. Muchas de estas reformas nacionales se han inspirado bajo el paradigma de la nueva gestión pública (Martín, 2017). En efecto, la narrativa de la nueva gestión pública ha sido uno de los principales impulsores de las reformas de la administración pública, incluido el sector de la educación superior, donde su implementación se consideró como un medio para dirigir verticalmente los sistemas de educación superior a través de agencias, ejercicios de evaluación y presupuestos limitados, incrementando la responsabilidad de las universidades y expandiendo el nivel general de competencia entre las ellas (Agasisti, Barbato, Dal Molin y Turri, 2017).

En el marco de este impulso modernizador, en las IES se han dado nuevos sistemas de gobernanza, incluyendo elementos de apoyo a la gestión académica, el fortalecimiento de sistemas de información y la generación de estructuras administrativas que les permiten responder al medio externo que demanda una mayor transparencia de los procesos y resultados del quehacer académico. Las exigencias sociales sobre las universidades son mayores, producto de la masificación y diversificación de la enseñanza, lo que ha requerido una adaptación de sus estructuras directivas que antes solo se sustentaban en los tradicionales cuerpos colegiados en los que residían todas sus decisiones.

En el estudio, “Examining Quality Culture” (Sursock, 2011) se describe cómo las instituciones europeas respondieron a los procesos de reforma educativa que les exigieron contar con sistemas internos de gestión de calidad. A modo de ejemplo, se describe cómo la agencia española de garantía de calidad desempeñó un papel fundamental al solicitar a las instituciones que implementarían acuerdos internos de calidad; por su parte, la agencia portuguesa de garantía de calidad ofreció un incentivo para fomentarla: si las instituciones desarrollaban procesos exhaustivos de autoevaluación, solo se someterían a un proceso de acreditación sencillo.

Se constata en la literatura que, en las últimas dos décadas, se ha intensificado la preocupación por el desarrollo de la gestión de

la calidad en las IES, como una respuesta a una mayor demanda política por la rendición de cuentas, así como por el uso estratégico de información de indicadores de calidad para distintos fines (Bendermacher, Oude Egbrink, Wolfhagen y Dolmans, 2017). Los enfoques integrales de gestión de la calidad han sido ampliamente incorporados por las universidades y ahora forman parte de las nuevas funciones asumidas en el intento de adoptar estructuras organizacionales mixtas, es decir, que cuenten con niveles decisionales académicos y también de gestión, en la línea tradicional de la industria o de los negocios.

Los sistemas internos de gestión de calidad también se han desarrollado en virtud de esas necesidades organizacionales observadas en las propias instituciones. Por una parte, se ha visto una práctica creciente, dentro de las estructuras superiores de las universidades, en que la toma de decisiones se respalde con la evidencia entregada por indicadores de desempeño clave. Por otra parte, se ha constatado que la sola aplicación de procesos externos de calidad no ha tenido como resultado una mejora real de los programas de estudio. Esta situación ha llevado a que las universidades desarrollen sus propias estructuras de aseguramiento y garantía de calidad, con el objetivo de implementar procesos eficaces de mejora continua (Ganseur y Randahn, 2017; Pistor y Stammen, 2017).

La implementación de los sistemas internos de gestión de calidad no ha estado exenta de tensiones, ya que su diseño no debería estar solamente condicionado a las exigencias provenientes de la política pública, ni sobrecargar a las universidades con evaluaciones de sistemas de gestión que no concilien la autonomía universitaria, el rol de sus cuerpos colegiados y el desarrollo de cada disciplina. El mejor sistema será aquel que responda primero que nada a las expectativas y al contexto institucional, a la vez que integre las demandas de las agencias de calidad. En la práctica, esta tensión se ha transformado en una preocupación latente entre las instituciones, ya que se hace difícil desacoplar ambos tipos de procesos o diseñar mecanismos de mejoramiento que no sean convergentes.

En la concepción actual, referida a la cultura de la calidad, se establece la existencia de una interrelación entre la evaluación de la calidad externa e interna, de manera que una facilita la existencia de la otra (Massen, 2019). Por tanto, existe una relación estrecha entre aseguramiento externo e interno de la calidad, en

la que las instituciones, en primer lugar, responden a demandas de agentes externos, para luego comenzar a desarrollar procesos y herramientas basados en sus propios fines, vinculados a sus valores y estrategias institucionales. En síntesis, la gestión interna de la calidad no puede desarrollarse sin considerar el entorno institucional y la interrelación de los factores externos e internos que condicionan su implementación.

Se podría pensar que un sistema de gestión interna de la calidad cumple con sus propósitos si el proceso de acreditación o evaluación externa lo considera acorde con los instrumentos utilizados en ese sistema. No obstante, las instituciones deben diseñar sus criterios de calidad sobre la base de sus propios objetivos y contexto institucional, cautelando que existan mecanismos que permitan verificar su funcionamiento y su contribución al mejoramiento de la institución.

### **Propósitos de los sistemas internos de gestión de la calidad**

La función principal de la gestión interna de la calidad en la educación superior es gestionar el ciclo de la calidad en lo que se refiere a las funciones institucionales: docencia, investigación, y vinculación; y a sus funciones transversales: administración y servicios de apoyo a la formación. El ciclo de la calidad comprende planificar, actuar, evaluar y mejorar el desempeño de una institución.

Para lograr los propósitos de los sistemas internos de gestión de calidad algunas universidades han adoptado enfoques de la gestión provenientes de la industria o del área de negocios. Los modelos más utilizados incluyen el Modelo de Calidad Total (TQM); ISO 9000; Modelo de la Fundación Europea de Excelencia en la Gestión de la Calidad (EFQM); Cuadro de Mando Integral (BSC), entre otros.

No obstante, estos modelos han recibido críticas desde el sector universitario, ya que se estima que los sistemas de gestión aplicados a la industria no pueden ser adaptados tan fácilmente a la educación superior (Rosa, Sarrico y Amaral 2012, citado en Niedermeier, 2017). En efecto, según un estudio internacional desarrollado por Brennan y Shah (2000), la gestión interna de la calidad puede tener un aspecto académico, gerencial, enfoque pedagógico o laboral. Actualmente, los enfoques dominantes enfatizan la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, IQA tendría como propósito primordial enriquecer su experien-

cia de aprendizaje (Srikanthan y Dalrymple, 2005, citado en Martin, 2017).

En la literatura se constata que existen modelos de gestión interna de la calidad construidos sobre la base de teorías educativas. Como se observa en el estudio presentado, los modelos tienden a enfatizar objetivos centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, o en un enfoque combinado de distintos componentes involucrados en los principales procesos académicos de las universidades, como es la vinculación entre docencia e investigación.

**Tabla 1.** Modelos de gestión interna de la calidad en educación superior

<b>MODELO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DESCRIPCIÓN GENERAL DEL MODELO</b>
Modelo de calidad gestión en Educación Superior	Srikanthan y Dalrymple (2004), Australia	<p>El enfoque se basa en la evidencia de la literatura educativa.</p> <p>Recomienda pasar del foco de la enseñanza a centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, la productividad académica, y el desempeño de la organización.</p> <p>Los estudiantes participan de la docencia y la investigación. La atención se centra en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Cambio radical utiliza el aprendizaje de los estudiantes como criterio central del modelo.</p>
Modelo de excelencia	Pires da Rosa y col. (2001, 2003), Portugal	<p>Basado en investigación empírica, utiliza nueve criterios de calidad. Se utiliza la autoevaluación como fuente para la mejora de la calidad.</p> <p>La gestión de la calidad se asocia a la evaluación de actividades de docencia e investigación.</p>
Modelo basado en premios académicos	Badri y Abdulla (2004), Emiratos Árabes Unidos.	<p>Se desarrolla un enfoque centrado en el profesorado a través de recompensas y premios.</p> <p>El modelo incluye diversos criterios como evaluación de cursos, producción de material, evaluación de estudiantes, portafolio académico, y productividad académica.</p>

MODELO	AUTOR	DESCRIPCIÓN GENERAL DEL MODELO
Modelo para evaluar la calidad de la experiencia del estudiantes y sus resultados de aprendizaje	Tam (2002, 2006), Hong Kong	<p>La evaluación de la calidad en ES debe medirse en términos de desarrollo estudiantil.</p> <p>Centra su atención sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y la satisfacción con la Institución.</p> <p>Propone un enfoque que estudia la relación entre la experiencia universitaria y los resultados de los estudiantes como una forma de determinar el éxito de una universidad en el cumplimiento de sus objetivos.</p>
Auditoría interna	Reid y Ashelby (2002), Reino Unido	<p>Identifica los beneficios tangibles de las auditorías internas, como cambios culturales significativos para impulsar mejoras de la calidad, a la vez que incentiva la participación del personal.</p> <p>Considera la gestión de programas, el desarrollo y evaluación, desarrollo del personal, evaluación de estudiantes, procesos de examen externo, colaboración, y utilización de indicadores de valor agregado.</p>

Fuente: extraído del estudio Quality management models applied in HEIs. Becket and Brookes, 2008.

Con el fin de evaluar la situación actual de gestión interna de la calidad en distintas universidades del mundo, en 2017 el IIEP-UNESCO desarrolló el proyecto “Exploring effective and innovative options in internal quality assurance”, cuyo objetivo fue identificar tendencias internacionales y buenas prácticas para la gestión interna de la calidad, desde una encuesta referencial a 311 universidades y ocho estudios de casos universitarios, incluyendo instituciones de Europa, Asia y Latinoamérica. Ante la pregunta referida a los propósitos de implementar sistemas de gestión interna, los resultados de la encuesta dieron cuenta de los propósitos más recurrentes que motivaron la implementación de mecanismos de gestión interna, como la mejora de las actividades académicas, la evaluación del desempeño, el cumplimiento de normas y la rendición de cuentas al gobierno. Estos resultados pusieron en evidencia que los sistemas internos siguen siendo impulsados tanto por la mejora como por el cumplimiento. La encuesta, por tanto, indicó que a nivel internacional aún no se ha resuelto la tensión que surge entre propósitos internos y externos de calidad (Martin, 2017).

## **Factores internos que facilitan la gestión de la calidad en las instituciones**

Respecto de los factores internos que posibilitan la gestión de la calidad en los sistemas universitarios, estos se han desarrollado a la par de los cambios experimentados en las universidades. Diversos estudios (Martin, 2017; Surssocks, 2011) dan cuenta que existe un vínculo estrecho entre la madurez que logran alcanzar esos sistemas con los niveles de autonomía que ejercen las propias instituciones en el desarrollo de sus modelos de gestión interna, y que les permiten diseñar mecanismos que respondan a sus propósitos y estrategias, sin limitarse a las exigencias formuladas desde las agencias externas. Tanto la autonomía institucional como la autoconfianza son factores claves en la capacidad de las instituciones para definir la calidad y los propósitos de sus procesos internos de calidad y para asegurar que estos estén en línea con sus perfiles, estrategias y culturas organizacionales específicas (Surssocks, 2011).

En esta misma línea, Massen (2019) plantea que la autonomía institucional y la calidad son dos caras de la misma moneda, cuando las universidades adoptan un modelo de gobernanza efectiva que comprende un acoplamiento eficaz entre la autonomía formal y la cultura institucional de la calidad y del aseguramiento formal de la calidad. La organización de las estructuras internas de gestión debe considerar las definiciones de cada institución a partir de su misión institucional, sus políticas y su cultura.

Los mecanismos internos de calidad de las universidades pueden responder entonces a distintos tipos de modelos, organizados según sus propios propósitos y contextos institucionales. No obstante, en esta diversificación es posible identificar elementos conceptuales que describen un sistema interno de gestión que resulte efectivo. En su estudio comparativo sobre mecanismos de garantía de calidad en distintas regiones del mundo (África, Estados Unidos, Asia Pacífico y Europa), Wells (2014) identifica cinco principios generales que describen los modelos internos de gestión de la calidad en las universidades.

1. Las universidades deben tener una política o compromiso para desarrollar una cultura de calidad para toda la institución. La cual debe ser aceptada en todos los niveles para garantizar el desarrollo de las estrategias en el futuro.
2. Transparencia e información pública sobre las evaluaciones,

programas e investigación existentes en la institución. Las instalaciones son de público acceso.

3. Los procesos, políticas y procedimientos internos de garantía de calidad están claramente definidos en términos de alcances y plazos; son públicos y cuentan con los recursos necesarios para implementarlos.

4. Los *stakeholders*, o partes interesadas de la institución, están debidamente representadas en los distintos niveles del sistema interno de gestión de calidad.

5. Se mantienen los recursos necesarios para asegurar un nivel eficaz de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Por su parte, el Espacio Europeo de Educación (ESG) ha elaborado diversos documentos dirigidos a mejorar el alcance y la aplicabilidad de los criterios de aseguramiento de la calidad para las universidades. En las orientaciones propuestas en estos documentos se señala que los sistemas internos de calidad deben aspirar a cumplir con propósitos tanto de mejora continua como de rendición de cuentas, dado que ambos generan confianza en el desempeño de las instituciones. En la última edición de los *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015)* se definen cuatro principios para la organización de sistemas de calidad. Los principios organizacionales recomendados se pueden sintetizar como sigue:

I. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad principal de la calidad que ofrecen.

II. La garantía de calidad responde a la diversidad de instituciones, programas, estudiantes y sistemas de educación superior.

III. La garantía de calidad apoya el desarrollo de una cultura de la calidad.

IV. La garantía de calidad debe tener en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, los *stakeholders* y de la sociedad en su conjunto.

En su estudio, Martin (2017) concluye que el aseguramiento interno de la calidad no puede organizarse por sí mismo, sino que, más bien, funciona dentro de un contexto más amplio que incluye el sistema de educación superior de cada país, con sus respectivas exigencias de garantía externa.

El diseño y el uso de los instrumentos adecuados para una correcta implementación de sistemas internos de gestión de calidad no pueden ser simplemente transferidos desde una universidad a otra, sino que, en su diseño, éstas deben considerar sus condiciones internas y externas. Es decir, depende de cada institución de educación superior tratar estas ideas de manera creativa y adaptarlas según sus propias necesidades. Finalmente, este es un prerrequisito fundamental para desarrollar ciclos de calidad, encontrar las brechas existentes y completar el círculo, y continuar con un seguimiento para establecer un enfoque holístico e integrado.

A continuación, para resumir, se presentan algunas estrategias claves (Ganseuer, & Randahn, 2017).

- Responsabilidad de la alta dirección: el aseguramiento de la calidad requiere una gestión clara y transparente desde el nivel superior de la institución.
- Participación: todos los procesos, flujo de trabajo y, con él, cualquier proceso de cambio involucra a diferentes partes interesadas. Por lo tanto, la participación no solo debe entenderse pasivamente como simplemente cumplir con los deberes y sin cuestionar actividades y procedimientos.
- Comunicación: la participación está íntimamente ligada a la comunicación, que es otro factor muy importante en el desarrollo de un sistema de garantía de la calidad del trabajo.
- Conexión entre decisiones centrales y descentralizadas: debe trabajar para equilibrar los objetivos centrales y descentralizados de desarrollo de la calidad, como un prerrequisito para que el sistema logre tener éxito y sea sostenible. Es poco probable que un enfoque unilateral, de arriba hacia abajo, pueda ser implementado de manera eficaz en una institución.
- Vincular el aseguramiento de la calidad con otros campos de la gestión de la institución: el aseguramiento de la calidad no es un tema cerrado, que pueda tratarse de manera independiente a las estrategias de gestión de la universidad.
- Responsabilidad y compromiso: según el dicho, “los acuerdos están hechos para cumplirse”, la responsabilidad es otro factor importante de éxito. Los objetivos solo pueden alcanzarse si las partes interesadas involucradas logran lo que han acordado respecto de los procedimientos y flujos de trabajo.

## **Factores externos que condicionan el funcionamiento de la gestión de la calidad en las universidades**

A partir de la revisión bibliográfica disponible, se identificó una serie de factores relevantes para el aseguramiento interno de la calidad (IQA), promovido por el aseguramiento externo de la calidad (EQA). A continuación se describen estos factores y se conectan con experiencias locales.

Los factores externos se encuentran organizados en dos grandes áreas: el rol del aseguramiento externo de la calidad y el nivel de autonomía de las universidades.

El aseguramiento externo de la calidad cubre una variedad de procesos evaluativos, tales como institucionales, de acreditación del programa y revisiones y auditorías, en los que instituciones de educación superior deben someterse a una normativa nacional como requisito, o al que se someten de forma voluntaria (Martin y Stella, 2007). La EQA puede ser implementada por gobiernos u organismos de garantía de calidad que operan a nivel internacional.

Ya sean obligatorias o voluntarias, las acreditaciones internacionales han brindado la oportunidad de aumentar la capacidad institucional para aseguramiento interno de la calidad IQA, aportando en algunos casos al desarrollo de unidades de aseguramiento y a la adopción de mecanismos de aseguramiento de los procesos de aprendizaje, como diálogos sobre calidad al interior de la comunidad universitaria, no considerados por los mecanismos nacionales existentes en las propias.

La certificación internacional es una oportunidad, desde el EQA, para incorporar elementos no potenciados, o no desarrollados, por las acreditaciones nacionales, teniendo esta una valoración diferente de los mecanismos nacionales, lo cual da un valor relevante a las estructuras y procesos de las instituciones universitarias que optan por estas certificaciones.

A la mirada de aporte de las acreditaciones internacionales hay otras que son críticas, y afirman que son métodos o instrumentos diseñados para sistemas de educación de otros países.

Con relación a los marcos nacionales de aseguramiento de la calidad, han tenido un indudable efecto en el desarrollo del IQA. A partir de sus requerimientos, se han realizado cambios relevantes al interior de las instituciones, a nivel de incorporación y desa-

rrollo de nuevas unidades y cambios estructurales, adaptando sus sistemas de IQA a requerimientos internacionales.

La evidencia en el caso chileno es consistente con lo indicado: procesos sistemáticos de acreditación obligatoria para algunas carreras de pregrado, de acreditación institucional, junto con el desarrollo de mecanismos de apoyo y acompañamiento para estudiantes de pregrado, evaluaciones docentes y de servicios universitarios, instalación de unidades de acreditación y/o autoevaluación, entre otros.

A pesar de la contribución del EQA al IQA, el primero tiene efectos limitados sobre el desarrollo del aseguramiento interno de la calidad y de instalación de estándares mínimos, teniendo en algunos casos, según sea el nivel de autonomía institucional universitaria definido por los marcos nacionales, el efecto de suprimir iniciativas de IQA propias de las instituciones, prevaleciendo la EQA como mecanismo de control y de instalación.

Un riesgo que surge, debido a la predominancia de las EQA, es que los actores internos se centren en la EQA, abandonando la mirada de la propia institución, quedando solo en una “cultura del cumplimiento” (*compliance culture*). Esto debilitaría el desarrollo de sistemas y mecanismos propios de aseguramiento interno y, con ello, de una cultura efectiva de calidad en la propia institución.

Otro punto para considerar es la carga para las instituciones que implica el EQA en su operación, exigiendo, directa o indirectamente, el desarrollo de estructuras que no necesariamente las instituciones son capaces de implementar, no significando esto una mejora de la calidad de la institución en áreas estratégicas para el aseguramiento de la calidad y redundando en el desarrollo de una sobreburocratización derivada de las exigencias de los marcos nacionales.

Dentro del ámbito nacional, se puede tomar como ejemplo el desarrollo de algunas experiencias de aseguramiento interno de la calidad promovidas y financiadas por el Estado, como es el caso del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), el cual tiene por objetivo “permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes” (PACE, 2021). Esto ha forzado a las IES a responder con la creación de complejas unidades a cargo de la gestión del Programa, pudiendo desatender áreas internas prioritarias.

Un último punto son las exigencias de información de parte de los organismos estatales en el marco de la normativa nacional. Esto puede ser leído en clave de una cultura del cumplimiento, esto es, la entrega de información a organismos externos conforme a sus requerimientos; o como una oportunidad de desarrollo de IQA, con la consecuente oportunidad de la generación, mantención y fortalecimiento de sistemas de información que colaboren con la gestión estratégica de la institución en todos sus niveles. En el caso chileno, podemos verlo representado en la emergencia del Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) y sus requerimientos estandarizados de información del quehacer universitario a cada institución; acompañado del desarrollo de las unidades de análisis institucional y su desarrollo para la generación de información y análisis para la gestión y el IQA.

En este sentido, la autonomía de la institución es una variable relevante para el desarrollo de una IQA propia, lo cual puede ser comprendido en el marco nacional donde se sitúa la institución, posibilitando o no el diseño e implementación de sus propios sistemas de IQA, o dentro de la institución, expresado en cómo su propio nivel central posibilita o imposibilita el despliegue e instalación de iniciativas de IQA en sus unidades periféricas: facultades, departamentos, unidades, entre otras.

La autonomía institucional universitaria pone al centro su gobernanza para el logro de sus fines, abriendo, en un marco democrático institucional, la posibilidad de participación de su diversidad interna, aportando un horizonte de posibilidades para el buen funcionamiento de sistemas internos de aseguramiento de la calidad y más flexibilidad y autonomía para el funcionamiento del IQA.

Pero esta autonomía interna puede abrir la posibilidad, si no está en equilibrio con las necesidades centrales, de afectar la integridad de la institución si solo prioriza sus intereses propios y no considera el interés institucional.

De esta manera, nos encontramos en una balanza, que busca equilibrar los intereses descentralizados y centralizados de las instituciones. Considerando la diversidad institucional universitaria existente, no se dispone de una única solución y, por tanto, la decisión deberá considerar tanto la capacidad de adaptación de la universidad para adecuarse a su contexto, así como su cultura organizacional.

En conclusión, los factores externos representan oportunidades para el desarrollo de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad.

El EQA juega un rol en el desarrollo de las etapas iniciales del IQA, sea a través de acreditaciones internacionales o nacionales, que imprimen presión para el cambio a la resistencia interna institucional, o de algunos de sus actores para la incorporación y desarrollo de sistemas de IQA. Para el desarrollo y profundización de los sistemas, es necesario contar con la autonomía institucional que permita la adecuación a sus propias realidades y su diversidad interna.

A esto se suma los aportes de los marcos nacionales y las exigencias de cumplimiento; como también la participación de actores externos relacionados con las instituciones (egresados, empleadores, donantes, vecinos, entre otros) que, con sus requerimientos y aportes, exigen respuestas de las instituciones a sus territorios y entornos relevantes, posibilitando cambios internos para el desarrollo de IQA.

### **Promotores de la gestión interna de la calidad**

En esta sección se describen cinco componentes identificados como promotores de la gestión interna de la calidad.

#### **Existencia de una política explícita de garantía de calidad de la universidad**

Un primer factor es la existencia de un documento escrito que contenga, de forma explícita, la política de calidad definida en cada universidad. En el documento de estándares europeos textualmente se indica que

Las instituciones deben tener una política de aseguramiento de la calidad que se haga pública y forme parte de su gestión estratégica. Las partes interesadas internas deben desarrollar e implementar esta política a través de estructuras y procesos adecuados, al tiempo que se involucran partes interesadas externas.

A este respecto, entre los estudios revisados se puede constatar que, al consultar sobre la existencia de una política de calidad, las universidades tienden a señalar mayoritariamente que cuentan con este tipo de documentos. Sin embargo, no siempre existe claridad acerca de que el documento de política debiera ser independiente de las estrategias existentes para responder a las evaluaciones externas de calidad o acreditaciones. En algunos casos,

las universidades pueden confundir los mecanismos internos de gestión de la calidad con el desarrollo de los informes de autoevaluación exigidos en el marco de procesos externos, o con el desarrollo de mecanismos utilizados para esos fines.

Los hallazgos Martin (2017) demuestran que la preocupación por la calidad puede estar presente en una variedad de documentos de políticas, probablemente desarrollados en diferentes momentos y que pueden corresponder a diferentes aspectos del quehacer institucional. Se señala que la presencia de una política institucional de calidad, entendida como una formalización del compromiso institucional con la calidad, no significa necesariamente que ésta se conozca en todos los niveles, especialmente en universidades con alta descentralización.

Otro elemento inserto dentro de la definición de políticas explícitas de calidad, lo constituye la definición de “manuales de calidad”, que en la práctica permiten operacionalizar, a través de procesos y herramientas, las estrategias seguidas por cada universidad para el logro de sus objetivos. Contar con un documento escrito que explicita esos criterios y metas permite informar a la comunidad respecto de herramientas y procedimientos, así como describir los roles y delimitar las responsabilidades en cada uno de los niveles de la institución.

A modo de ejemplo, los órganos superiores de la Universidad de Duisburg-Essen (extraído de “From Tools to an Internal Quality Assurance System University of Duisburg-Essen, Germany”, Christian Ganseuer and Petra Pistor) decidieron, en 2013, desarrollar un manual de calidad con las definiciones de procedimientos y estructuras para el aseguramiento interno de la calidad, a la vez que preparar a los miembros de la institución para participar de forma activa en el marco definido. El manual se actualiza constantemente, describe el perfil y la estructura de la universidad, así como los actores responsables, utilizando instrumentos que permiten establecer los vínculos entre el aseguramiento interno de la calidad y la misión estratégica de la institución.

El cuerpo principal del manual establece la definición de los siguientes criterios:

- Procedimientos para implementar, modificar y finalizar un programa de estudios, usar diagramas de flujo y descripciones escritas.

- Herramientas para el aseguramiento interno de la calidad y su aplicación en los programas de estudio, departamentos y facultades.
- Por último, proporciona un glosario de términos clave en garantía de calidad para ayudar a establecer un lenguaje común de garantía de calidad.

### **Liderazgo comprometido y existencia de un modelo de gobernanza integrado para el sistema interno de gestión de calidad**

En el estudio sobre cultura de la calidad, desarrollado por EUA en 2005, se estableció que uno de los pilares para establecer una cultura exitosa de la calidad consiste en involucrar a toda la comunidad universitaria, esto es, a los líderes y directivos, a los académicos, al personal de gestión y a los estudiantes. Así, también, los procesos logran mayor consolidación cuando se involucran actores externos, tales como empleadores o grupos de interés.

Respecto de su incidencia en la promoción de la cultura de la calidad, Massen (2019) realiza una revisión de aquellas iniciativas institucionales y políticas gubernamentales que tienen el mayor impacto en la práctica de conducir a su éxito e instalación. Los elementos descritos se encuentran estrechamente relacionados con factores organizacionales, tales como:

- Existencia de un liderazgo comprometido y dedicado en todos los niveles.
- Comunicación efectiva sobre la naturaleza, objetivos y resultados de las iniciativas.
- Valores compartidos y comprensión de la “cultura de la calidad” en toda la institución.
- Eficaz y relevante participación de grandes grupos de estudiantes.

Sursock (2011) menciona que, entre las instituciones incluidas en la investigación, la mayoría maneja un enfoque integrado de responsabilidades compartidas entre la alta dirección y los niveles operativos, y que, según la envergadura de los temas de decisión, se elige el nivel en que se actúa. En el estudio se cita la opinión de un vicerrector, que resume las interacciones entre los distintos estamentos de su universidad:

El rol de liderazgo es crucial. Si el liderazgo no cree en la impor-

tancia de la garantía de calidad, no penetrará. El rector comunica la importancia de esto hablando con los decanos. Entonces les toca a ellos discutirlo en sus facultades. Uno de los aspectos más importantes de los acuerdos de garantía de calidad es que ofrecen una herramienta para el liderazgo: a través de las mediciones (entrada, salida y proceso), pueden obtener una imagen general de cómo le está yendo a la universidad. (Citado en Surssock, 2011, p. 28).

Otro ejemplo que puede destacarse es el modelo de gestión de calidad de la Universidad de Bahrein, primera universidad pública en ese país. Su estructura puede definirse como en un equilibrio de centralización y descentralización en su sistema interno de calidad, compuesto en el nivel superior de la organización por una “Oficina Central de Garantía de Calidad y Acreditación” y un “Comité ejecutivo de Garantía de Calidad”. En sus estructuras descentralizadas existen colegios y departamentos, cada uno con una oficina o comité de aseguramiento de la calidad.

Por último, en cada programa existe un Comité Asesor del Programa, conformado por actores externos relevantes para el programa, como exalumnos o empleadores, y el Comité Asesor Estudiantil, compuesto por estudiantes matriculados en el programa. Estos apoyan el desarrollo de éste proporcionando antecedentes que ayudan a garantizar la calidad de los graduados.

El manejo del sistema de gestión interna tiene su base en las políticas diseñadas en la estructura superior de la Universidad, y se replica en todos sus niveles organizativos, ya que en todos ellos existe una estructura de calidad con funciones definidas y responsabilidades delimitadas.

A modo de síntesis, se puede distinguir los siguientes elementos que ayudan a explicar el equilibrio de este modelo, que combina decisiones y responsabilidades, centralizadas y descentralizadas:

- Marco conceptual elaborado en el nivel superior para el desarrollo de procesos internos de gestión de la calidad.
- El apoyo del liderazgo es crucial para el funcionamiento eficaz de IQA.
- Contar con una estructura profesional encargada de la gestión de calidad interna.
- Los niveles superiores de la Universidad se preocupan por la formación del personal a cargo de la gestión de la calidad (Al-Hamad & Aladwan, 2019, citado en Martin, 2017).

## Gestión de la información

El establecimiento de estructuras institucionales de calidad requiere un sistema robusto de gestión de la información que facilite la toma de decisiones, la comunicación y los procesos organizativos entre los diferentes actores involucrados. La información es necesaria para todas las preocupaciones y objetivos organizacionales de una IES, de modo de facilitar y optimizar la toma de decisiones, planificar y desarrollar entornos realistas, e informar y desarrollar la calidad, y con ello potenciar la eficiencia y efectividad institucional (Randhahn, 2017).

En el documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* se establece que las instituciones deben recopilar, analizar y utilizar la información para la gestión de sus programas y para todas las actividades del quehacer universitario, porque los datos confiables son cruciales para tomar decisiones informadas y para detectar aquellas áreas con buen desempeño y cuáles necesitan mejoras.

Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las universidades juegan un papel clave en la definición de los indicadores más apropiados para hacer seguimiento a sus procesos principales. Entre los indicadores básicos para medir el desempeño institucional, la Guía Europea sugiere, a los menos, contar con los siguientes:

- Perfil de la población estudiantil;
- Tasas de progresión, éxito y abandono de los estudiantes;
- Satisfacción de los estudiantes con sus programas;
- Recursos de aprendizaje y apoyo estudiantil disponibles;
- Trayectorias profesionales de los graduados.

Existe consenso entre las IES respecto de la importancia de avanzar en sistemas de información que apoyen la gestión y la toma de decisiones sobre la base de evidencias; no obstante, se percibe que este componente de los sistemas de calidad requiere ser fortalecido. En el estudio *Examining Quality Culture: Part 1 – “Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions”*, se identifica que mayoritariamente las instituciones cuentan con sistemas de información centralizados y construyen los indicadores sugeridos; sin embargo, no necesariamente utilizan esos datos

para fomentar la mejora continua y la planificación estratégica. En el estudio se proponen algunas orientaciones para mejorar la eficiencia en la gestión de la información, con el objetivo que se integre a las políticas impulsadas por las universidades:

1. Definir claramente los objetivos estratégicos de las instituciones;
2. Definir las formas de lograrlos;
3. Analizar cuidadosamente qué tipo de información necesita la universidad —o sus partes interesadas clave— para monitorear su desempeño;
4. Limitar la recopilación de datos a la información que realmente se puede utilizar;
5. Prestar particular atención a la transparencia de estos datos;
6. Estimular la participación de las partes interesadas internas en los procedimientos de seguimiento para mantener su compromiso y motivación.

Un ejemplo sobre un buen sistema de gestión de la información es el utilizado en la Escuela Politécnica Federal de Zúrich (ETH), denominado “Annual Academic Achievements” (AAA). Sus reportes incluyen datos sobre profesores, facultades y programas de estudio. Los principales objetivos del sistema se basan en los siguientes supuestos:

1. La recopilación de información de gestión se realiza con datos relevantes para la toma de decisiones. Se definen indicadores de desempeño significativo en las áreas de docencia, investigación y servicios.
2. Los informes sirven como certificados del desempeño académico de los profesores. Complementan la evaluación regular de la facultad, apoyando a la alta dirección.
3. Se informa a terceros (por ejemplo, junta de ETH, ministerio).

Al utilizar los mismos datos para responder a estos tres fines, la ETH intenta reducir la asimetría de datos e información entre sus distintas unidades. El sistema de informes AAA está diseñado como un portal electrónico en línea que importa e ilustra datos de diferentes sistemas, como los siguientes:

- Base de datos docente (conferencias, evaluaciones, tesis de licenciatura/maestría completadas, tesis de doctorado completadas).

- SAP R/3 (gastos financieros y actividades fuera de la universidad).
- Base de datos de investigación (proyectos de investigación).
- Citas electrónicas (publicaciones).
- Hermes - base de datos (patentes, licencias).
- Base de datos de la organización (comisiones internas, funciones).

La información recopilada de estas bases de datos se transfiere automáticamente al portal AAA, es decir, no es necesario que se ingrese dos veces la información. Además, en algunos campos los datos que se ingresaron en un año anterior son transferido al año siguiente también. Esto significa que los usuarios solo tienen que agregar cambios manualmente, si corresponde.

Además de recopilar datos cuantitativos, los usuarios tienen la posibilidad de agregar informes cualitativos adicionales que describir sus actividades con más detalle (por ejemplo, presentaciones seleccionadas, organización de una conferencia, etc.).

Solo se puede acceder al portal AAA desde la red interna de ETH, y solo los jefes de unidades sujetos a los informes tienen acceso. Ellos, a su vez, tienen la posibilidad de delegar sus derechos de acceso a las personas que requiera utilizar los datos (Randhahn, 2017).

### **Alineación de la estrategia de gestión interna de calidad con el sistema de gestión de la institución**

La planificación estratégica puede proporcionar un marco de metas y objetivos institucionales que se acoplen de manera estrecha a los procesos de gestión interna de la calidad, dado que estos no pueden ser implementados en forma aislada de los fines perseguidos por la universidad y del sistema de educación superior en los cuales la institución se encuentra inmersa.

En muchos países, las IES han reformado sus estructuras de gestión y procesos, a menudo como consecuencia de reformas de gobernanza nacional implementadas bajo el nuevo paradigma de gestión pública. El uso de indicadores para realizar el seguimiento de los objetivos de planificación estratégica es uno de los mecanismos mayormente utilizados en el área de gestión.

La bibliografía recomienda abordar el aseguramiento de la cali-

dad integrado a los procesos y herramientas utilizados en la gestión de la institución. Ganseuer y Randahn (2017) señalan que un sistema de gestión integrado debe cautelar que éste pueda responder a las diferentes partes interesadas de la organización, y para ello proponen los siguientes criterios:

- a. Definir claramente los propósitos del sistema de aseguramiento de la calidad institucional, en el contexto del sistema nacional de educación superior.
- b. Definir los instrumentos y procedimientos pertinentes para alcanzar las metas y propósitos institucionales.
- c. Contar con una estructura organizacional formal que establezca las funciones y responsabilidad del sistema de gestión de calidad.
- d. Integrar las funciones y responsabilidades de manera que se encuentren en función de los alcances perseguidos por la institución.
- e. Desarrollar flujos de coordinación y comunicación entre los diferentes grupos de interés.
- f. Identificar los patrones recurrentes que permiten tener una estructura estable y así lidiar con los aspectos conflictivos del sistema.

El desarrollo de una estrategia es una base fundamental para el establecimiento de un sistema de gestión de la calidad. Para su implementación, los miembros de la institución de educación superior deben conocer el plan estratégico y las acciones dispuestas para su cumplimiento.

Un ejemplo de integración del sistema de gestión interno de la calidad es el descrito por la Universidad Duisburg-Essen (UDE) (Ganseuer y Pistor, 2017), interconectado con los procesos de gestión claves para la institución. Entre los más importantes se menciona el diseño curricular, el desarrollo de recursos humanos, la planificación institucional y la gestión de información. Estos procesos son una parte integral del ciclo de mejora continua en UDE.

A continuación, se describen brevemente las funciones desarrolladas en cada una de estas áreas:

### **Diseño de currículum**

El diseño del plan de estudios se ocupa de los procesos de con-

ceptualización y revisión del plan de estudios. Los programas de estudio en UDE deben seguir el paradigma de la “alineación constructiva”. Esto significa que deben diseñarse para alinear los métodos de evaluación y enseñanza con los resultados de aprendizaje esperados del programa y los cursos que lo componen.

Existen procesos estandarizados para trabajar en el diseño, revisión y evaluación de los programas de estudio; dichos procesos son obligatorios para las facultades. Esto asegura que los diseños de los programas se realicen bajo el paradigma escogido por la Universidad y también que en la evaluación participen todos los actores relevantes.

Por último, la UDE ha puesto en marcha programas de capacitación para directores de programas de estudios. Durante los cursos de formación, los participantes se familiarizan con las herramientas que les permite alinear los métodos de enseñanza y evaluación.

### **Desarrollo de recursos humanos**

El desarrollo de recursos humanos y la mejora de la calidad están intrínsecamente vinculados en las instituciones de educación superior, que deben gestionar personal con formación académica y profesional heterogénea, y a la vez que presenten un alto nivel de autonomía. En esta Universidad existe una alta interconexión entre el sistema interno de calidad y el desarrollo organizacional y de recursos humanos.

La responsabilidad del desarrollo de recursos humanos y la creación de capacidad es compartida entre un departamento dirigido al personal y otro que se encarga del desarrollo académico, los cuales trabajan coordinadamente.

### **Planificación institucional**

La planificación institucional trata de desarrollar una visión para el desarrollo futuro dentro de una institución educativa. Muchos países han impuesto un requisito legal a sus IES para participar en actividades de planificación, por ejemplo, formulando una visión y una declaración de misión, y preparando planes de desarrollo. Idealmente, la evaluación realizada como parte de un proceso de acreditación debiera servir como base para la planificación institucional y el seguimiento.

En la UDE la planificación institucional para la enseñanza y el aprendizaje se organiza en estrecha conjunción con el sistema in-

terno de gestión de calidad. A modo de ejemplo, su estrategia para la enseñanza y el aprendizaje fue redactada por el Centro de Desarrollo de la Calidad, considerando los campos de desarrollo en la enseñanza y el aprendizaje identificados en actividades previas de aseguramiento de la calidad.

### **Gestión de información**

Establecer un sistema de aseguramiento de la calidad que funcione bien requiere gestión de datos y toma de decisiones estratégicas. Para recopilar todos los datos disponibles, relevantes para el aseguramiento de la calidad y la planificación institucional, la UDE ha establecido un sistema de *data warehouse* denominado SuperX. Pueden acceder al *software* representantes de todos los grupos de interés (decanos, administradores, jefes de programas de estudio, etc.). Dicho sistema proporciona los indicadores de desempeño que se consideran claves para la Institución, a la vez que se vincula con su sistema de gestión financiera.

### **Comunicación como elemento clave para favorecer el fortalecimiento de la cultura de la calidad**

Los sistemas de gestión de la calidad que cuentan con canales de información fluidos dentro de las instituciones pueden alcanzar un grado mayor de madurez y aprendizaje organizacional, al vincular el diseño de la estrategia con las experiencias que a distintos niveles se tiene de las acciones de mejora que se busca implementar. De esta forma, la participación, sumada a una comunicación abierta, permite involucrar a todas las partes relevantes.

La existencia de relaciones eficaces entre los diferentes actores responsables de la formación en la Universidad, o entre aquellos cuyas vidas se verán afectadas por la educación que reciben, es esencial para la creación de una cultura de calidad y el logro de una educación superior de alta calidad (Martin, 2017).

Como ejemplo se puede mencionar el caso de la Universidad de Viena, que ha implementado un modelo que entiende la cultura de la calidad como “cultura de la comunicación” (Vettori, Ledermüller, Schwarzl, Höcher & Zeeh, citado en Martin, 2017).

El marco de la Universidad se centra en la comunicación y en el aprendizaje organizacional. En esencia, el concepto de “cultura de la calidad” tiene como objetivo establecer el aseguramiento de la calidad como un valor central de la institución en lugar de ser una tarea impuesta externamente.

La importancia que se concede a un proceso eficiente de información y comunicación se observa en la presentación de informes, a los que se dedica un tiempo y esfuerzo para establecer un diálogo con las partes interesadas, tanto internas como externas, no solo con el objetivo de obtener retroalimentación, sino que para discutir y decidir sobre los cambios que deben realizarse para las debilidades detectadas en los ciclos de evaluación.

Para asegurar la utilidad de la información, los directores de programa brindan retroalimentación periódica sobre el desarrollo del sistema de informes, mediante la realización de sesiones en que participan todos los actores relevantes, con el fin de analizar e interpretar los resultados encontrados, a la vez que establecer las acciones futuras.

Las evaluaciones de programas son un ejemplo de una actividad de IQA que conduce al diálogo interno. Dichas evaluaciones se llevan a cabo aproximadamente cada seis años y están diseñadas para mejorar el currículum, utilizando indicadores y opinión de las partes interesadas, como empleadores, o representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG), asociaciones profesionales e interlocutores sociales. Los informes anuales de evaluación del programa son complementados con evaluaciones comparativas y datos de contexto.

El modelo busca alejarse del formato tradicional de autoevaluación y revisión de pares, por ello se realizan talleres que convocan a los actores relevantes, tales como encargados de gestión de programas, personal representante de la gestión universitaria, estudiantes, egresados, docentes, representantes del mercado laboral y pares académicos del exterior. Los talleres de evaluación están diseñados para reclutar y contrastar diferentes perspectivas sobre el estado de los programas y acordar cursos de acción para superar las debilidades detectadas.

La responsabilidad de las evaluaciones recae en los directores de programas, pero en estrecha colaboración con el Departamento de Gestión de Programas y Calidad de la Universidad de Viena, que se encarga del seguimiento de los planes de acción.

Según los autores, el sistema de gestión interna de calidad de la Universidad tiene sus raíces en la convicción de que el lenguaje y la comunicación son fundamentales para que éste sea eficaz en términos de compromiso y satisfacción de las partes interesadas.

Se busca generar confianza y participación de todos los actores relevantes, basándose en la creencia que el significado social de la calidad debe ser un concepto creado por ellos mismos.

### **Estudio bibliométrico del estado del arte sobre gestión de la calidad**

El propósito de esta sección es analizar el estado del arte de la gestión calidad, sus enfoques y tendencias actuales, mediante un análisis bibliométrico de la base de datos indexados SCOPUS.

#### **Bibliometría**

El término “bibliometría” (*bibliometrics*) fue acuñado en 1934 por el bibliotecólogo que lo definió como la medición de todos los aspectos relacionados con la publicación y lectura de libros y documentos (citado por Rousseau, 2014), lo cual se ha expandido en varios campos relacionados, como la *Informetrics*, *Webometrics*, *Altmetrics*, y la *Scientometrics*. En general, la *cientiometría* (*Scientometrics*) mide la calidad y el impacto de la investigación como actividad científico-técnica en tanto disciplina, o como actividad económica, así, también, analiza las políticas de la ciencia desde una visión económica y social, incluyendo la comprensión de los procesos de citas, los campos de mapeo científico y el uso de indicadores en la política y la gestión de la investigación. Por otra parte, la bibliometría (*bibliometrics*) los analiza desde la producción, difusión, uso y desarrollo de las disciplinas, con el fin de realizar pronósticos útiles para la toma de decisiones en los procesos científicos y técnicos, a través de medidas matemático-aritméticas y técnicas de recuento y análisis (Mingers & Leydesdorff, 2015; Ávila Toscano, 2018; Suárez Colorado & Pérez-Anaya, 2018). En la actualidad se dispone de un amplio rango de herramientas *cientiométricas*/*bibliométricas* (Ávila Toscano, 2018; Ruiz-Rosero et al., 2019), entre las que destacan programas computacionales aportados por Bailón-Moreno et al. (2006), Chen (2006), Persson et al. (2009), Borner et al. (2010), Van Eck and Waltman (2010), Grauwin and Jensen (2011), Cobo et al. (2012a), Harzing (2014), Aria and Cuccurullo (2017), Lewis and Alpi (2017), De Nooy et al. (2018), entre otros.

#### **Base de datos y estrategia de búsqueda bibliográfica**

El análisis bibliométrico se realizó desde la información bibliográfica obtenida en la base de datos indexados SCOPUS ([www.scopus.com](http://www.scopus.com)).

scopus.com)<sup>2</sup>. La búsqueda bibliográfica se realizó usando la siguiente combinación de palabras claves en inglés: (“quality management” AND “higher education”), cuya traducción al castellano son (“gestión de la calidad” y “educación superior”), en los campos TITLE-ABSTRACT-KEYWORDS (TÍTULOS-RESUMEN-PALABRAS CLAVES).

Los datos bibliométricos fueron archivados y analizados mediante los softwares SAS 9.14, SAS Enterprise Guide 14.1, y RStudio 1.2.5019, usando de base R-3.6.3 de 64-bit.

La búsqueda permitió obtener 2.922 documentos publicados entre 1989 y 2021, y 7266 autores. Luego se decidió trabajar con todos los tipos de documentos, que incluyeron: artículos, libros, capítulos de libros, artículos y revisiones en conferencias, y revisiones. Se obtuvo 5.440 “palabras claves” las que, previo al análisis exploratorio, fueron revisadas con el propósito de corregir errores ortográficos y dobles identificaciones. Para algunas palabras claves, centrales para este análisis, estas fueron reemplazadas por sus siglas (ver tabla 1). De tal modo que tanto para las figuras y yablas usaremos las siglas como referencias de las respectivas palabras claves correspondientes.

**Tabla 1.** Siglas que representan a palabras claves principales para este análisis

SIGLA	KEYWORD
ACCOUNTABILITY	Accountability
ACCREDITATION	Accreditation
BENCHMARKING	Benchmark, Benchmarking
EFQM	European Foundation for Quality Management
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance
QM	Quality Management
QA	Quality Assurance
QASSESS	Quality Assessment
QAUDIT	Quality Audit
QC	Quality Control

2. Último acceso 16.00 hrs de Chile, 21 de marzo de 2021.

QE	Quality Enhancement
QEVAL	Quality Evaluation
QI	Quality Improvement
QMSYSTEMS	Quality Management Systems
TQM	Total Quality Management

## Resultados del estudio

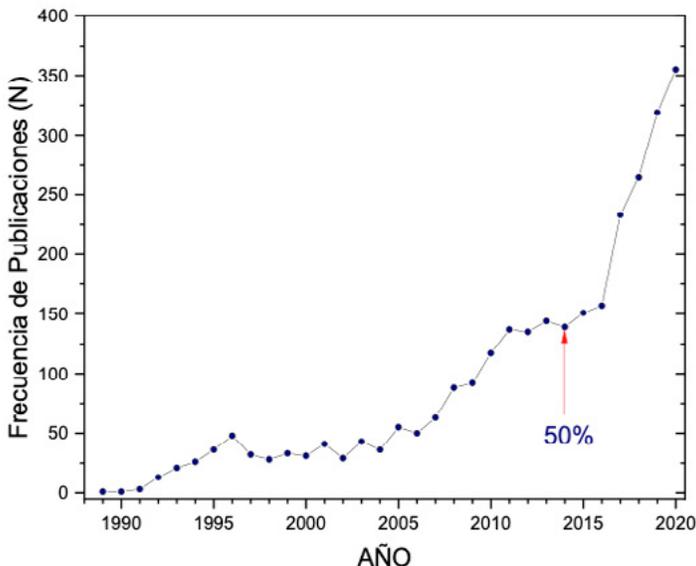
### Frecuencia de publicaciones por año

El primer artículo indexado en SCOPUS sobre gestión de la Calidad fue publicado en 1989, a partir de lo cual las publicaciones fueron inicialmente lentas hasta el año 2006 (fig. 1). Más tarde se inicia un incremento en la tasa de crecimiento, hasta que en 2014 se llega al 50% de las publicaciones en todo el periodo. Es a partir de este momento que se produce un crecimiento que en los últimos años dobló la producción de los 26 años anteriores, lo que sugiere un salto exponencial del crecimiento en publicaciones sobre gestión de calidad en educación superior.

### Revistas más productivas e influyentes

Las publicaciones revisadas se han publicado en 925 revistas aca-

Fig. 1. Crecimiento anual de publicaciones sobre Gestión de la Calidad en Educación Superior



démicas que contienen 2.192 artículos, y de ellas se muestran las 18 revistas con más artículos y que más han sido citadas (tabla 2). Estas revistas concentran el 26% de los artículos publicados. La revista *Total Quality Management and Business Excellence* es la que tiene más artículos publicados en gestión de calidad, seguida por *TQM Journal* y *Quality Assurance in Education*. Y *Total Quality Management* es la que más citas locales tiene (solo incluyendo las revistas encontradas en esta búsqueda), seguida por *International Journal Of Quality And Reliability Management* y *Quality Assurance in Education*. Por otra parte, *Total Quality Management and Business Excellence* es la que más citas ha tenido, incluyendo todas las fuentes de SCOPUS, seguidas de *Quality Assurance in Education* y *Total Quality Management*.

**Tabla 2.** Revistas académicas más productivas en gestión de la calidad en educación superior

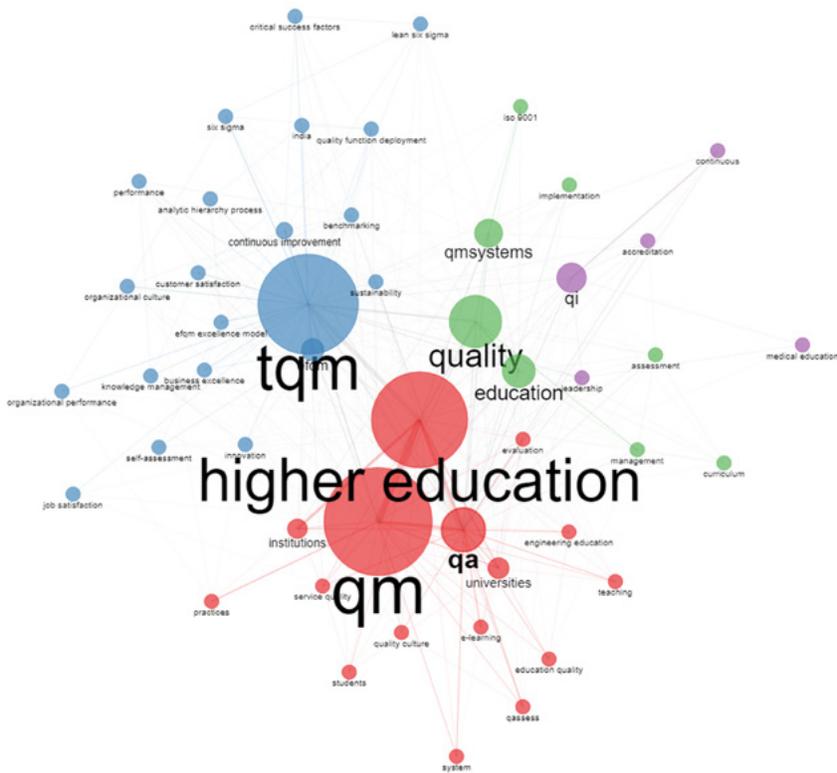
REVISTAS	Articles	Citations	h index	g index	m index	TotalCitations	Año de Inicio
TOTAL QUALITY MANAGEMENT AND BUSINESS EXCELLENCE	116	1027	24	37	1.263	1992	2003
TQM JOURNAL	69	776	4	4	0.444	73	2010
QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION	57	1143	24	42	0.826	1868	1993
INTERNATIONAL JOURNAL OF QUALITY AND RELIABILITY MANAGEMENT	53	1307	5	5	0.238	314	2001
QUALITY IN HIGHER EDUCATION	35	556	14	25	0.519	677	1995
INTERNATIONAL JOURNAL OF PRODUCTIVITY AND QUALITY MANAGEMENT	27	193	11	16	0.786	289	2008
TOTAL QUALITY MANAGEMENT	27	1926	19	27	0.655	1008	1993
QUALITY - ACCESS TO SUCCESS	24	1	3	5	0.333	47	2013
TQM MAGAZINE	21	1135	3	3	0.111	88	1995
HIGHER EDUCATION	19	347	12	19	0.414	570	1993
INTERNATIONAL JOURNAL FOR QUALITY RESEARCH	18	75	4	5	0.444	36	2013
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	18	267	11	18	0.355	420	1991
BENCHMARKING	17	303	11	17	0.846	458	2009
QUALITY PROGRESS	17	588	11	15	0.355	302	1991
MEDICAL TEACHER	15	177	8	12	0.320	161	1997
SUSTAINABILITY (SWITZERLAND)	15	1	6	10	1.000	101	2016
BMC MEDICAL EDUCATION	14	14	5	9	0.333	178	2007
INTERNATIONAL JOURNAL OF QUALITY AND SERVICE SCIENCES	14	98	4	11	0.308	434	2009



Y finalmente, en morado, *quality improvement (qi)*, *leadership* y *accreditation*.

Fig. 3. Análisis de co-ocurrencias de palabras claves usadas en los artículos publicados

3A) Red de Palabras claves. Parámetros usados. Network Layout: Automatic, Normalization: association, Clustering Algorithm: Louvain, Nodes: 50, Repulsion force: 0.1.



### 3B)

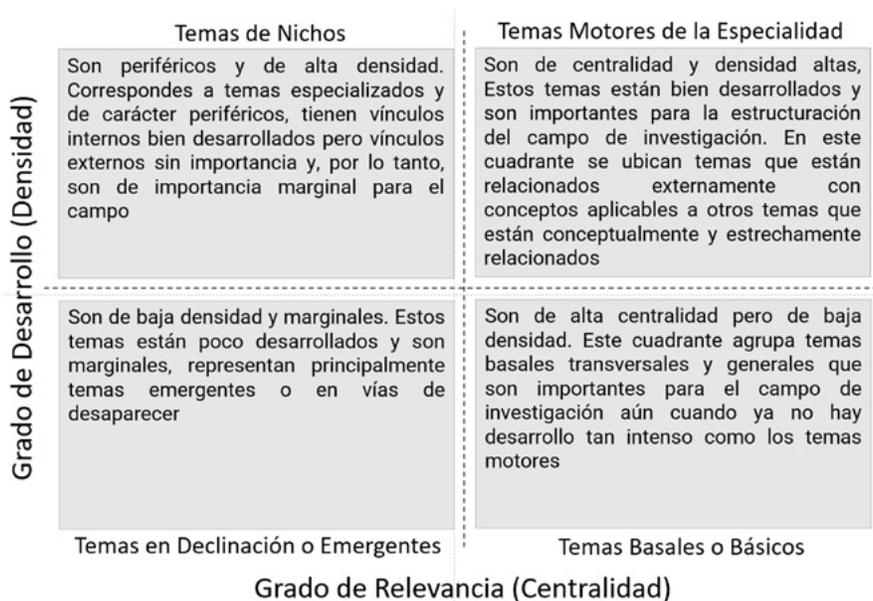
#### Lista de palabras más frecuentes dentro de los cuatro grupos (clúster)

Clúster 1 /rojo	Clúster 2/azul	Clúster 3/verde	Clúster 4/lila
<i>qm</i>	<i>Tqm</i>	<i>quality</i>	<i>qi</i>
<i>higher education</i>	<i>Efqm</i>	<i>education</i>	<i>leadership</i>
<i>qa</i>	<i>continuous im- provement</i>	<i>qmsystems</i>	<i>accreditation</i>
<i>universities</i>	<i>efqm excellence model</i>	<i>management</i>	<i>continuous</i>
<i>institutions</i>	<i>six sigma</i>	<i>assessment</i>	<i>medical educa- tion</i>
<i>e-learning</i>	<i>Benchmarking</i>	<i>iso 9001</i>	
<i>service quality</i>	<i>customer satisfac- tion</i>	<i>implementation</i>	
<i>evaluation</i>	<i>quality function deployment</i>	<i>curriculum</i>	
<i>education quality</i>	<i>innovation</i>		
	<i>performance</i>		
	<i>knowledge man- agement</i>		
	<i>organizational culture</i>		
	<i>business excel- lence</i>		
	<i>organizational performance</i>		
	<i>sustainability</i>		
<i>qassess (Evaluación de la Calidad)</i>	<i>analytic hierar- chy process</i>		
<i>quality culture</i>			
<i>practices</i>			
<i>teaching</i>			
<i>engineering educa- tion</i>			
<i>system</i>			
<i>students</i>			

## Evolución temporal de temáticas

La red de coocurrencia de palabras claves fue sometida a un análisis adicional de evolución de temáticas, siguiendo a Cobo et al. (2011) y usando los programas computacionales de análisis, implementados por Cobo et al. (2012b) y Aria y Cuccurullo (2017) (fig. 4). Este análisis se basa en la estimación de dos estadísticos —la centralidad y la densidad de Callon (Callon et al., 1991)— que permiten representar las coocurrencias de palabras claves en redes de relaciones. La centralidad mide el grado de interacción de una red con otras a través de la intensidad de la relación entre una palabra clave de una red (tema) con otra palabra clave de otra red (tema), esto es, es una medida de la fuerza de los vínculos externos con otros temas. Podemos entender este valor como una medida de la importancia de un tema en el desarrollo de todo el campo de investigación analizado. En cambio, la densidad mide la fuerza interna de la red. Este valor puede entenderse como una medida del desarrollo del tema.

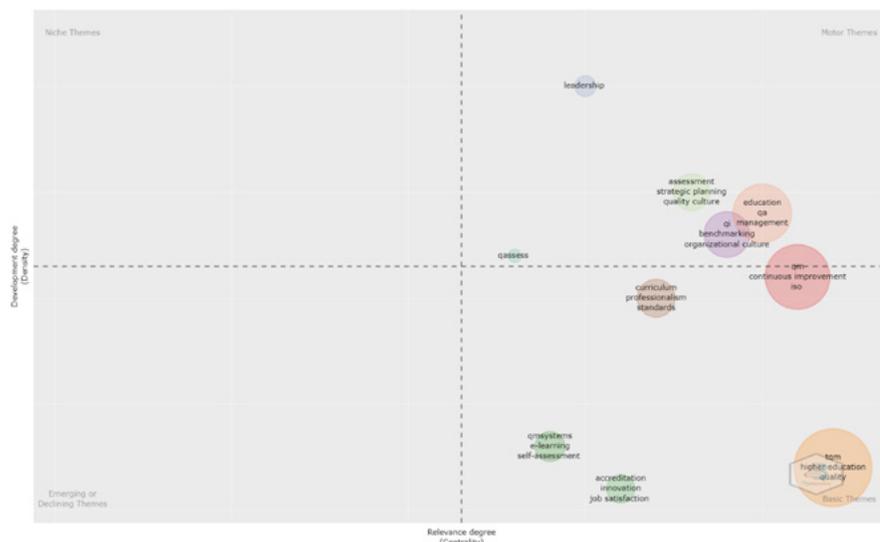
Fig. 4. Representación del diagrama estratégico de un espacio bidimensional con cuatro cuadrantes de significado, construido para representar o trazar temas (redes) de acuerdo con su centralidad y densidad estimadas a partir de las coocurrencias de palabras claves



Para el análisis de temáticas se obtuvieron los diagramas estratégicos para tres periodos temporales: 1989-2005, que caracteriza al inicio de la literatura de gestión estratégica en educación superior (fig. 1); 2006-2016, el primer incremento moderado en la literatura, y 2017-2021, el último periodo de incremento exponencial en la literatura.

Para el primer periodo 1989-2005 (fig. 5), los 10 temas (clúster dentro del periodo) se ubican en los cuadrantes con centralidad alta del diagrama estratégico, cuatro de ellos en posición más central tqm, qm, education y qi, de los cuales el primero, tqm, asociado con *higher education* y *quality*, es el más productivo (mayor diámetro) y basal, en cambio, los otros tres, qm, asociado con *continuous improvement* e *iso, education*, asociado con qa y *management*, y qi, asociado con *benchmarking* y *organizational culture*, se infiere como más importante para la estructuración de la gestión de calidad en educación superior.

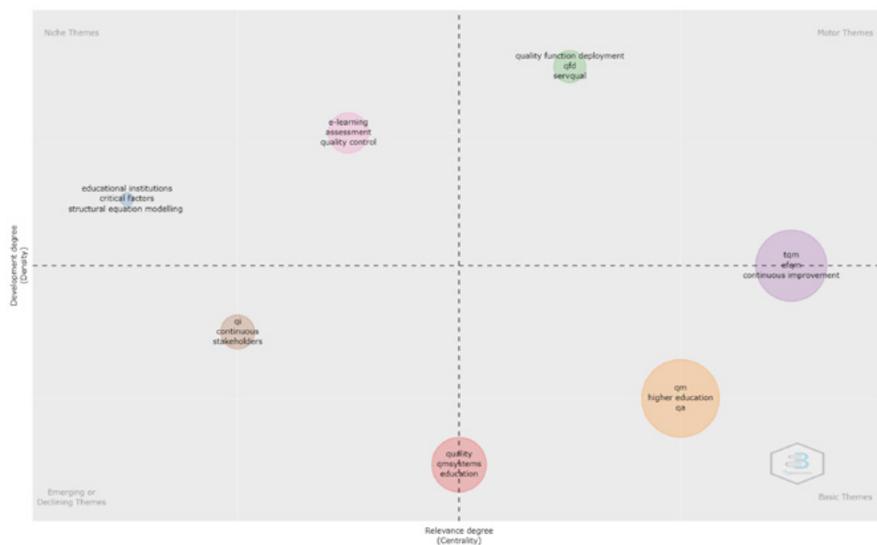
Fig. 5. Diagrama estratégico para el periodo 1989-2005



Para el segundo periodo 2006-2016 (fig. 6), tres temas son de posición basal. En primer lugar, qm/*higher education*/qa muestran la mayor cantidad de ocurrencias (mayor diámetro), seguidos de tqm/*continuous improvement*, pero mayor centralidad y mayor

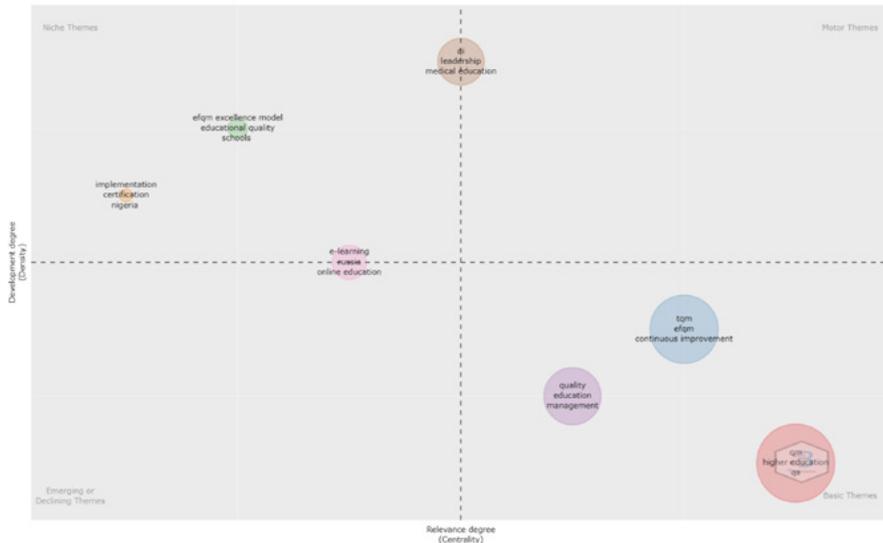
grado de desarrollo; y del tema *quality/qmsystems/education* con menor ocurrencia y desarrollo. En el cuadrante de Temas Motores se encuentra *quality function deployment (qfd)/servqual* con un grado mayor de desarrollo.

Fig. 6. Diagrama estratégico para el periodo 2006-2016



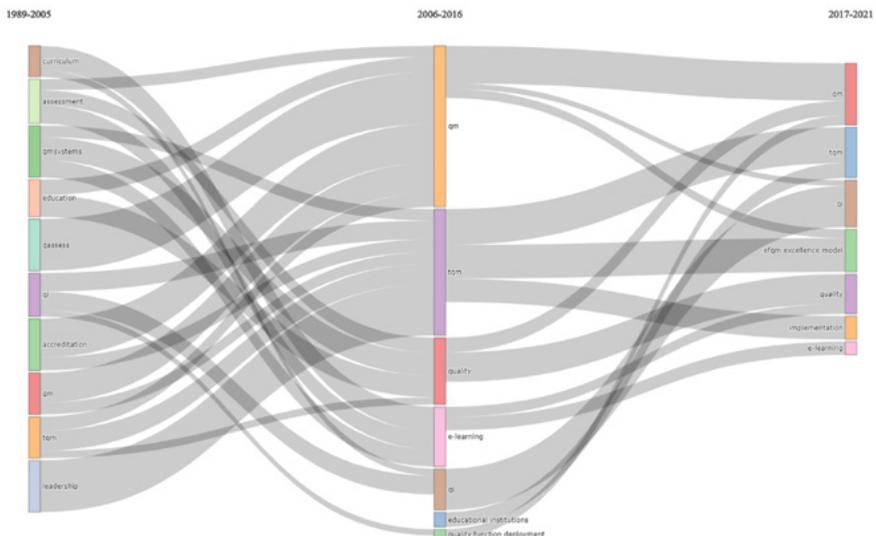
Por otro lado, siete son los temas que se conforman en el periodo 2017-2021 (fig. 7). En el cuadrante de Temas Básicos, encontramos los tres temas basales y centrales actuales de la gestión de calidad en la educación superior, como son *qm/higher education/qa* el tema de mayor ocurrencia, seguido de *tqm/efqm/continuous improvement*; y *quality/education/management*. El resto se ubica en el cuadrante Temas de Nicho, esto es, especializados y periféricos.

Fig. 7. Diagrama estratégico para el periodo 2017-2021



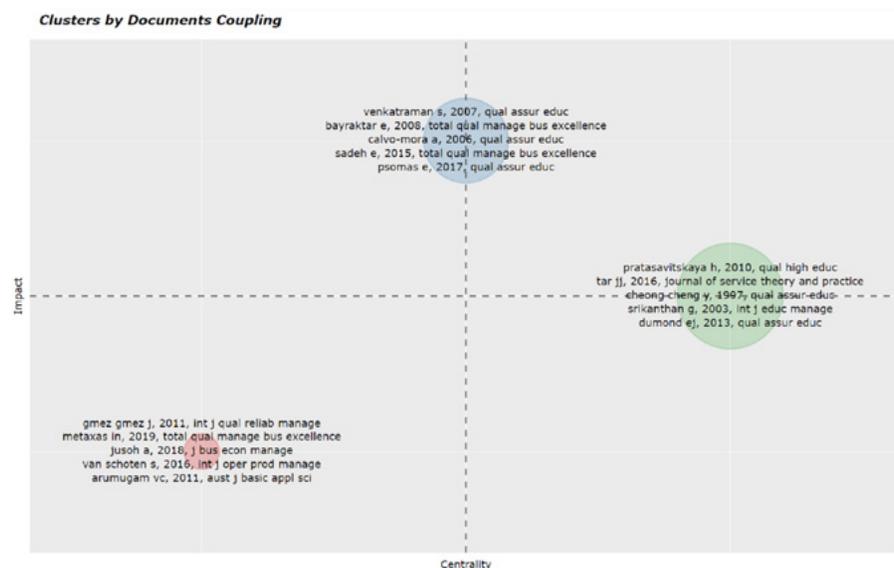
Finalmente, en esta sección se muestra la evolución temática de los diagramas estratégicos en todo el periodo (fig. 8), en que la investigación ha evolucionado desde una mayor diversidad temática inicial, hacia el presente, en que se detectan tres focos principales de temas basales y el resto que corresponde a temas especializados y periféricos.

Fig. 8. Evolución temática de diagramas estratégico periodo 1989-2021



## Análisis de acoplamiento bibliográfico

El análisis de acoplamiento (Clustering by Coupling) bibliográfico es un método común para establecer redes y grupos de publicaciones, con el que se puede integrar artículos a lo largo de todo el periodo abarcado y explicar el enfoque de la investigación en un campo determinado. De acuerdo con el análisis de acoplamiento bibliográfico, establecimos el diagrama de coordenadas, como se muestra en la figura siguiente.



## Referencias bibliográficas

Agasisti, T., Barbato, G., Dal Molin, M. & Turri, M. (2019). Internal quality assurance in Universities: does NPM matter? *Studies in Higher Education*, 44(6), 960-977.

AlHamad B. & Aladwan, R. (2019). Balancing centralization and decentralization of IQA at the University of Bahrain. *Quality Assurance in Education*, 27(2).

Alvarado, A. y Zenteno, M. E. (2012). Marco de referencia y consideraciones metodológicas. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno, eds., *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, Educación Superior, Informe 2012* (pp. 91-112). Santiago de Chile: Universia, CINDA, RIL editores.

Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A. I., Wolfhagen, H. A. P. & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *High Education*, 73.

Brennan, J. & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349.

Ganseuer, C. & Randahn, S. (2017). Quality Management and its Linkages to Higher Education Management. Module 5. In S. Randhahn & F. Niedermeier, eds., *Training on Internal Quality Assurance Series*. Duisburg/Essen: DuEPublico. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43225>

Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.

Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16, 3-36.

Maassen, P. (2019). Autonomía y calidad: dos caras de la misma moneda. En M. J. Lemaitre, ed., *Diversidad, Autonomía, Calidad. Desafíos para una Educación Superior para el Siglo XXI* (pp. 123-144). Santiago, Chile: CINDA.

Martin, M. (2017) *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. UNESCO Publishing.

Niedermeier, F. (2017). Designing Effective Quality Management Systems in Higher Education Institutions. Module 1. In S. Randhahn & F. Niedermeier, eds., *Training on Internal Quality Assurance Series*. Duisburg/Essen: DuEPublico. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43225>

Pistor, P. & Stammen, K. H. (2017). Tools and Procedures for Quality Assurance in Higher Education Institutions. Module 2. In S. Randhahn & F. Niedermeier, eds., *Training on Internal Quality Assurance Series*. Duisburg/Essen: DuEPublico. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43225>

Randhahn, S. (2017). Information Management in Higher Education Institutions. Module 4. In S. Randhahn & F. Niedermeier, eds., *Training on Internal Quality Assurance Series*. Duisburg/

Essen: DuEPublico. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43225>

Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A systematic approach*. Tokyo; Swets and Zeitlinger Publishers, Lisse, Abingdon, Exton.

Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*. European University Association.

Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7, 47-54.

Vettori, O., Ledermüller, K., Schwarzl, C., Höcher, J. & Zeeh, J. (2017). Developing a quality culture through internal quality assurance: Vienna University of Economics and Business, Austria. *International Institute for Educational Planning*, 7-9.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Revised and updated edition. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Warman, S. M. (2015). Challenges and issues in the evaluation of teaching quality: How does it affect teachers' professional practice? A UK perspective. *Journal of Veterinary Medical Education*, 42, 245-251.

Wells, P. (2014). *The DNA of a Converging Diversity: Regional Approaches to Quality Assurance in Higher Education*. CHEA.





# Potenciales impactos y alcances del marco regulatorio legal vigente para el aseguramiento de la calidad de las universidades

Flavio Valassina, Universidad del Bío-Bío

Patricia Letelier, Universidad del Bío-Bío

Nancy Ampuero, Universidad Austral de Chile

Martha Ramírez, Universidad de La Frontera

Manuel Morales, Universidad de La Frontera

Pamela Leal, Universidad de La Frontera

Carlos Rilling, Universidad de Chile

Juan Carlos Parra, Universidad de La Frontera

Héctor Poblete, Universidad de La Frontera

Orlando Castro, Universidad Católica del Norte

María Alicia García, Universidad Técnica Federico Santa María

Javiera Tapia, Universidad Técnica Federico Santa María



## Índice

Introducción	145
<b>Dimensión 1 docencia y resultado del proceso de formación</b>	146
Formación de pregrado y posgrado y modelo educativo	146
Estudiantes y matrícula	157
<b>Dimensión 2 gestión estratégica y recursos institucionales</b>	164
Valores y principios institucionales	162
Estatutos	166
Políticas institucionales	168
Visión, misión y propósitos institucionales	181
Planificación y estudios	186
Recursos financieros y gratuidad	189
Autonomía	193
Orgánica institucional	195



Inclusión	196
<b>Dimensión 3 aseguramiento interno de la calidad</b>	198
Aseguramiento de la calidad	198
<b>Dimensión 4 vinculación con el medio</b>	203
Vinculación con el medio	203
<b>Dimension 5 investigación y/o innovación</b>	207
Reflexiones y hallazgos principales	211



## **Introducción**

En 2006, por medio de la Ley N°20.129 y con fecha 17 de noviembre, en su artículo 1, se estableció un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), siendo posteriormente dicha norma modificada en 2018 por la Ley N°21.091, de fecha 29 de mayo, sobre educación superior, que aborda aspectos de institucionalidad del sistema de educación superior y la gestión de la calidad al interior de las instituciones. Entre otras cosas, reconoce el rol de los organismos públicos que integran el SINACES, compuesto por la Subsecretaría de Educación Superior (SUBESUP), creada con la nueva norma, que lidera el diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas; el Consejo Nacional de Educación (CNED); la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), cuyo rol quedó circunscrito a evaluar, acreditar y promover la calidad de las instituciones de educación superior (IES) autónomas, a través de una serie de funciones específicas; y la creación de la Superintendencia de Educación Superior (SES), a cargo de la vigilancia y fiscalización de las IES.

A las leyes señaladas se suman las exigencias de la Ley N°21.094, sobre universidades estatales, de fecha 5 de junio de 2018, respecto del diseño y puesta en marcha del plan de fortalecimiento de las citadas universidades.

Para abordar el análisis de estas leyes, se realizó una revisión detallada de los contenidos de dichos cuerpos normativos y de los criterios CNA propuestos a la fecha, con el fin de identificar aquellos elementos que pudiesen ser considerados como “facilitadores” u “obstaculizadores” del quehacer al interior de las IES en el proceso de adaptación de sus sistemas de gestión, para dar cum-

plimiento a las nuevas exigencias que establece la normativa vigente. Cabe destacar que las IES deberán acreditarse en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio. Adicionalmente, podrán acreditar la dimensión de investigación, creación y/o innovación, todo de conformidad al artículo 17 de la expresada Ley N°20.129. Solo las instituciones que consideren esta dimensión pueden optar a la acreditación de excelencia.

Es necesario hacer presente que la materialización de las orientaciones y exigencias que establece la Ley N°20.129 de Aseguramiento de la Calidad y aquellas ordenanzas relacionadas que se han analizado, se operacionalizan con la definición de los criterios y estándares que está elaborando la Comisión Nacional de Acreditación. En tal sentido, un documento en carácter de borrador fue sometido a consideración de las universidades para que se formularan observaciones y sugerencias para su perfeccionamiento, existiendo en la actualidad una propuesta del Comité Asesor de dicho organismo.

Por tanto, de modo de facilitar el análisis, se definieron cinco ítems o dimensiones en los cuales se agruparon los diferentes artículos asociados a las referidas leyes, para la emisión de una serie de juicios de valor en la forma que se establecerá en los párrafos siguientes, los que en todo caso se identificarán como “facilitadores” y “obstaculizadores”.

En este contexto, se realiza a continuación el análisis respectivo por dimensiones, considerando, además de las leyes N°21.091 y N°21.094, la Ley N°20.129, modificada en 2018, y los criterios y estándares de la CNA propuestos a la fecha en sus dos versiones borrador que se han dado a conocer a las universidades.

## **Dimensión 1: docencia y resultado del proceso de formación**

### **Formación de pregrado y posgrado y modelo educativo**

La Ley N°21.091 sobre Educación Superior, establece el rol, el alcance y el marco normativo que ésta debe tener en el país, al expresar que “busca la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo con sus diversos

talentos, intereses y capacidades” (artículo 1). Para ello, define el Sistema de Educación Superior y los atributos que debe tener: autonomía, calidad, cooperación y colaboración, diversidad, inclusión, libertad académica, participación, pertinencia, respeto y promoción de los derechos humanos, transparencia, trayectorias formativas y articulación, acceso al conocimiento, compromiso cívico, conceptos muy enaltecidos y pertinentes, que buscan reorientar la acción de las IES, las que, con el DFL N°1, a partir del año 1981 y con la creación de las universidades privadas, se transformaron en entidades que compiten por los recursos estatales e ingresos de estudiantes. Esta ley, en la letra, valora a las IES, otorgándoles un papel preponderante en el desarrollo equilibrado y pertinente del país, así como de sus regiones, en la preparación de profesionales, creación de capital humano avanzado, el desarrollo de las ciencias, humanidades, artes y tecnología, entre otras, ratificándose dicha condición, favorable a las IES, en la Ley N°21.094, en su artículo 4. Sin embargo, para que estas orientaciones se materialicen, es necesario que el Ministerio de Educación tome acciones que favorezcan el logro de estos objetivos, siendo importante para ello la implementación de la articulación entre los distintos ciclos formativos, como lo establece el artículo 2, letra k, siendo importante, para que ello ocurra, definir y acordar un Marco Nacional de Cualificaciones<sup>1</sup> (MNC), iniciativa que ya tiene un avance importante pero que ha quedado en *statu quo* después del último cambio de gobierno y de las autoridades del MINEDUC. Mientras no exista un MNC, la articulación de ciclos formativos quedará a la voluntad y capacidad interna de las instituciones, y el reconocimiento de los conocimientos adquiridos estará al arbitrio de cada una de ellas, por lo que el principio de “trayectorias formativas y articulación”, y la educación a lo largo de la vida, lamentablemente puede quedar en el papel.

Asimismo, la Ley N°21.094, focalizada en las universidades estatales, establece en sus artículos 4 y 6 las características que se pretende puedan alcanzar los egresados y graduados, haciendo énfasis en la formación de personas de espíritu crítico y reflexivo que promuevan el diálogo nacional (...) valores éticos, democráticos,

---

1. Se entenderá que un Marco de Cualificaciones es un 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 (Ley N°21.091, disposiciones transitorias, artículo 5).

cívicos y de solidaridad social, con conocimientos de la realidad nacional, sus carencias y necesidades. Estos conceptos son muy relevantes, promoviendo la articulación de las distintas universidades al hacer efectiva la idea de un Consorcio de Universidades Estatales, de manera que compartan las capacidades instaladas, de forma de no duplicar esfuerzos ni recursos, generando movilidad de académicos y estudiantes que fortalezcan su formación. Lo anterior favorece la definición de un perfil de los egresados de estas universidades, que los caracterice e identifique con aquellos valores indicados y que quede plasmados en los planes de estudio de los programas de pregrado y posgrado. Además, con relación al posgrado, se aborda la generación de programas que potencien la formación de graduados en áreas necesarias en cada región, evitando la duplicación de programas.

Otro aspecto importante que establece la Ley N°21.094 se refiere a la declaración de autonomía de la que gozan las universidades del Estado, siendo ya un avance que este concepto esté contenido y definido en esta ordenanza. Esta autonomía es aplicable al ámbito académico, administrativo y económico, encontrándose restringida por las normas legales vigentes en cada situación. Lo anterior podría generar resistencias en las instituciones, en cuanto a las limitaciones que pueden ocasionar dichas regulaciones. A modo de ejemplo, sabemos que las instituciones tienen autonomía para definir su oferta académica, en la medida en que se encuentren en los niveles 2 y 3 de acreditación, pero, en el caso del nivel 1, su oferta académica debe ser validada por la Comisión Nacional de Acreditación<sup>2</sup>.

Al respecto, las leyes N°21.091, N°21.094 y N°20.129 definen los mecanismos normativos del Mineduc a las IES de acuerdo con el tipo de institución, junto con regular las condiciones de la oferta de programas académicos y de formación de profesionales, así como también los procesos de acreditación, tanto la institucional como la de los programas de pregrado y posgrado.

Por lo mismo, la Ley N°20.129, modificada en su artículo 15, explicita lo anterior, estableciendo la acreditación institucional con carácter de obligatoria, modificando la condición anterior de “voluntaria”, situación que, pese a ello, no varía mayormente, puesto que la gran mayoría de las instituciones universitarias han desa-

---

2. Para mayores referencias, se puede consultar la Ley 21.091, artículo 81, que modifica varios aspectos de la Ley 20.129.

rollado procesos de acreditación institucional y de programas. Pese a lo mencionado, el hecho de hacerlo obligatorio podría entenderse como un cierto grado de vulneración de la autonomía de las instituciones, todo sin perjuicio del valor positivo que tienen los procesos de acreditación para el aseguramiento de la calidad del sistema en su conjunto.

Del mismo modo, la Ley N°21.091 consagra la creación de un Sistema de Educación Superior, lo que da una visión de integración, coherencia y colaboración entre las instituciones, más que entenderlas como entidades individuales y competitivas entre sí, pretendiendo, con la instalación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, buscar un nivel de calidad que sea lo más parejo posible, guardando las diferencias de localización territorial dentro del país. Es importante hacer notar que los criterios de acreditación propuestos en la primera versión de los estándares CNA no son coherentes con esta visión de pertinencia territorial, toda vez que apuntan a un sistema más bien homogéneo. En la segunda versión se visualiza el mismo problema, solo el Criterio 1: Modelo Educativo y diseño curricular, Nivel 1, exige a las instituciones que “la oferta académica se construya en consideración a las capacidades institucionales y demandas del entorno”, siendo este concepto de carácter aún muy genérico y poco explícito respecto del aspecto del territorio donde se insertan las universidades.

Por otra parte, es menester hacer notar que el concepto de “calidad” es el andamiaje que sustenta el sistema de educación superior, en el que el órgano ejecutivo es la Comisión Nacional de Acreditación, encargada de los procesos de acreditación y la definición de los criterios y estándares que determinarán los niveles de calidad a alcanzar. Este aspecto ha llevado a que las universidades, desde la primera década de este siglo, hayan comenzado a incorporar, en sus orgánicas institucionales, unidades de aseguramiento de la calidad, con complejidades cada vez más exigentes en cuanto a gestión de la información institucional, guía de procesos de autoevaluación y seguimiento y planes de fortalecimiento, tanto en el nivel institucional como en el de programas formativos.

Además, la Ley N°21.094, en su artículo 32, exige explícitamente a las universidades estatales la creación de una unidad especializada que coordine estos procesos, lo que impacta las orgánicas institucionales, reorientando todos sus procesos internos a partir de la cultura de la calidad. En este aspecto, las orientaciones de

esta Ley, refrendadas por la Ley N°20.129, son positivas, ya que la exigencia de calidad es parte de las exigencias que la sociedad ha puesto de manifiesto como algo prioritario en la educación en todos sus niveles, figura que tiene efectos que complejizan a las instituciones, las que tienen que reorientar recursos, disponer de personal profesional especializado y asumir los costos cada vez más crecientes de los procesos de acreditación, tanto institucional como de programas. Sin embargo, se reconoce el apoyo que durante años han tenido las instituciones, a través de proyectos Mecesup, para instalar o fortalecer estas capacidades, siendo ejemplos patentes de ello, entre otros, la creación de unidades de análisis institucionales, los convenios de desempeño, las unidades de apoyo a la innovación educativa; instancias que también aportan al aseguramiento de la calidad de éstas.

La Comisión Nacional de Acreditación dispone, de acuerdo con el artículo 12 de la Ley N°20.129, de cuatro comités consultivos, entre ellos el destinado a la acreditación de programas de pregrado y posgrado, para la definición de criterios, estándares y procedimientos que regulen los procesos de acreditación, debiendo otorgar dichos comités garantías correspondientes. No obstante ello, queda la duda de si dicha situación dependerá de las personas que lo integren, debido a que el primer borrador de propuesta de criterios y estándares enviados a consulta a las universidades generó grandes dudas, especialmente en la definición de los estándares y sus distintos niveles incrementales de la calidad.

Tal como se ha indicado, la acreditación institucional es obligatoria, pero no así los programas de pregrado, ya que solo las *carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de médico cirujano, cirujano dentista, profesor de educación básica, profesor de educación media, profesor de educación diferencial o especial y educador de párvulos deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación*, todo de conformidad al artículo 27 de la Ley N°20.129. En el caso del posgrado, se exige acreditación para los doctorados, pero no para los magíster, situación que provoca una incoherencia al amparo de la Ley N°20.129, en su artículo 44, que establece la posibilidad de acceder a recursos estatales solo para programas acreditados.

El cambio de modalidad de la acreditación de programas que establece la Ley N°20.129, salvo en las carreras antes indicadas, se asocia a la acreditación institucional. Así, durante ese proceso

y a través de un determinado mecanismo, se seleccionan algunos programas tanto de pregrado como de posgrado (magísteres) para ser revisados sobre la base de los respectivos criterios y estándares, obligando lo anterior a que todas las carreras y programas de la institución estén en un nivel de calidad óptimo, ya que, de otro modo, puede afectar la misma acreditación institucional, pese a que la ley no es explícita en este tema específico, situación que genera una tensión en la institución. En dicho contexto, existe un aspecto que provocaría posibles dificultades en las universidades, en especial en las más nuevas o en proceso de desarrollo, que es el hecho de que la institución se encuentre acreditada para poder impartir las carreras indicadas en el citado artículo 27 de la Ley N°20.129.

En su artículo 28, para el proceso de acreditación, la Ley de Aseguramiento de la Calidad, o Ley N°20.129, establece dos importantes directrices para los programas de pregrado. Por una parte, la definición del perfil de egreso, que debe estar actualizado en función del desarrollo de la disciplina, los conocimientos asociados y las tecnologías a partir de los cuales se construye la trayectoria formativa expresada en el plan de estudio. Por otro lado, todos los recursos humanos, tecnológicos, curriculares que permitan garantizar el cumplimiento del perfil de egreso en el titulado o titulada, considerándose el establecimiento de este aspecto como positivo en la misma ley, de manera que los programas sean sustentables y garanticen a los egresados su pertinencia.

Asimismo, tomando en consideración el borrador utilizado en la propuesta de criterios, se puede reconocer ciertos aspectos positivos, ya que favorecen los procesos internos de calidad en docencia de pre y posgrado, y otros que decididamente son negativos o van derechamente en contra de ella.

Así, la dimensión Docencia y Resultados del Proceso de Formación da respuesta a la ley, indicando que las instituciones deben “considerar las políticas y mecanismos (...) orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo”, valorándose esta exigencia que mandata a las instituciones a explicitar su modelo educativo, y que éste no corresponda solo a una declaración de intenciones. Por el contrario, si no es así, que defina y transparente el marco que estructura el desarrollo curricular de los programas de pregrado y posgrado, el sistema de créditos, la construcción de planes de estudio, la articulación entre los distintos niveles for-

mativos, entre otros aspectos. El rol y la importancia de contar con un modelo educativo “que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de los perfiles de egreso” es reiterado por la versión 2021 de los estándares de la CNA. Sin embargo, dicha exigencia genera tensiones en algunas instituciones y en algunos académicos, que no están convencidos de la importancia de contar con un modelo educativo único, es decir, que aborde tanto el pregrado como el posgrado.

Por lo mismo, el modelo educativo y el desarrollo curricular, considerados como criterios críticos en la primera versión de estándares propuestos por la CNA, determinan la obligatoriedad de las IES de contar con un modelo, de evaluarlo y de hacer ajustes cuando corresponda, de modo que sus orientaciones sean recogidas en la formulación y diseño de los planes y programas de estudio de la institución, así como su operacionalización en los procesos de enseñanza. La complejidad creciente, expresada en los niveles 2 y 3 de los estándares, determina la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento del proceso formativo de los estudiantes, garantizando así el cumplimiento del perfil de egreso del programa, sea éste de pregrado o de posgrado. Para que la institución alcance el nivel de excelencia que implica el nivel 3, deberá contar con mecanismos de aseguramiento de la calidad que permitan una revisión periódica del Modelo, de modo de garantizar su pertinencia y su vigencia. En la segunda propuesta de estándares, la CNA mantiene el mismo criterio con relación a la exigencia de disponer de un modelo educativo coherente con su proyecto institucional aplicable a programas de pregrado y posgrado, elimina la condición de crítico presente en la primera versión de los estándares [U1], aspecto fuertemente cuestionado por las universidades, puesto que su no cumplimiento podría tener un efecto negativo en la acreditación institucional.

Es indudable que implementar programas de seguimiento del proceso formativo, para alcanzar el perfil de egreso comprometido en cada uno de ellos, resulta complejo para las instituciones universitarias, debido a que es necesario contar con evidencia que permita demostrar la adquisición de los aprendizajes durante la trayectoria formativa del estudiante, en vistas del logro del perfil de egreso. Por tal situación, éstas han debido crear unidades especializadas de apoyo a las carreras y a académicos, y con ello, paulatinamente, se ha ido instalando una cultura del aseguramiento de la calidad en la institución, lo que ha implicado costos asocia-

dos a la contratación de profesionales especializados, infraestructura y equipamiento.

Otra exigencia plasmada en los tres niveles dice relación con la necesidad de vincularse con el entorno, aspecto clave para la captación de necesidades del medio, la retroalimentación de los perfiles de egreso y planes de estudio, conocer la necesidad de formación de talento humano avanzado, visualizar la realidad del territorio, entre otros, lo que da cuenta de lo establecido en los artículos 4 y 6 de la Ley N°21.094, y en el artículo 3 de la Ley N°21.091.

Cabe mencionar que, debido a sus particularidades, la vinculación con el medio resulta más compleja en algunas áreas disciplinares, generando tensiones en diversos académicos no habituados a desarrollar estas acciones previas al inicio de las actividades docentes.

Siendo la vocación formativa una de las misiones más relevantes de las universidades, el proceso enseñanza-aprendizaje, aplicable tanto al pregrado como al posgrado, debe estar centrado en el estudiante, garantizando el cumplimiento del perfil de egreso que declara cada programa. Crear entornos educativos favorables e innovadores para la formación de sus estudiantes es una exigencia necesaria e imprescindible.

El Estándar/Nivel 1 propuesto por CNA pone el foco en varios aspectos, entre ellos, la “exigencia de hacer un diagnóstico de brecha de sus estudiantes con el perfil de ingreso”, de manera de generar mecanismos de apoyo para nivelar o acortar estas brechas y facilitar la inserción a la vida universitaria, exigencia que se mantiene en la versión de estándares de la CNA de abril del 2021.

Lo requerido en este nivel genera barreras en las instituciones, toda vez que los mecanismos de diagnóstico que se aplican en general en las universidades son para detectar vacíos de formación en ciencias básicas, competencias y habilidades para enfrentar los estudios superiores. Sin embargo, en general, salvo en las carreras de pedagogía, por la exigencia de la prueba diagnóstica inicial, el perfil de ingreso no se ha abordado sistemáticamente. Por otra parte, la realidad de cada universidad es diferente, en función de su ubicación geográfica y de las características de los estudiantes que ingresan, siendo en muchos casos posible apreciar vacíos de conocimientos y habilidades para enfrentar los estudios universitarios, por lo que la nivelación implica cuantiosos recursos económicos y de profesionales, inversión que no necesariamente es

igual en todas las instituciones, y aquellas con mayor trayectoria, consolidadas y ubicadas en la zona más central del país reciben estudiantes con una mejor preparación para enfrentar la vida universitaria, produciéndose una asimetría importante que desfavorece a algunas.

Otra exigencia de este Criterio 2 de la CNA está focalizada a que la institución disponga de indicadores sobre la progresión de sus estudiantes, de manera de contar con evidencias para verificar los desempeños y mejorar los procesos de aprendizaje, figura que, tal y como fue indicado en el párrafo anterior, favorece a las universidades centrales, ya consolidadas, en desmedro de las nuevas instituciones en proceso de desarrollo, en especial, aquellas de los extremos del país. Este aspecto se mantiene en la segunda versión de los estándares CNA, exigiendo estos indicadores de progresión estudiantil solo para los niveles 2 y 3.

La experiencia vivida en los procesos de acreditación muestra que, si la CNA define un porcentaje estándar para todas las instituciones, los pares evaluadores tenderán a buscar el cumplimiento de ese estándar, dejando de lado aspectos tan relevantes como conocer los mecanismos que la institución ha implementado para mejorar esos indicadores y el resultado de la aplicación de esos mecanismos. Esto no se condice con los principios que establece la Ley en cuanto a evaluar a partir de las características específicas, la misión y los principios de cada institución. Sería más coherente y valoraría la diversidad de las instituciones si el estándar de este criterio se orientará a evaluar el impacto de los programas de apoyo en la retención de los estudiantes. Esta misma situación se repite en los estándares Nivel 2 y Nivel 3 de este criterio.

La nueva versión de los estándares suprime en los tres niveles de evaluación las métricas que generaron variadas críticas por parte de las universidades, otorgándole un carácter más cualitativo a la progresión propuesta de los niveles.

Por otro lado, en lo que dice relación con el cuerpo académico, se valora la exigencia de normas que regulen la postulación, selección y contratación del personal docente y académico dentro de un contexto inclusivo y de paridad de género, lo que es coincidente con los atributos que define la Ley N°21.091, en su artículo 2. En este punto, otro aspecto interesante es la exigencia de programas de capacitación pedagógica para fortalecer las competencias del cuerpo académico dentro del marco regulatorio institucional

relacionado con la docencia, sea en el modelo educativo, programa de formación, políticas, según corresponda.

En tal sentido, diremos que las leyes N°21.091, N°21.094 y N°20.129 no hacen especial referencia al cuerpo académico en lo que dice relación con su accionar docente y formativo, solo lo vinculan a la participación en las decisiones institucionales y procesos electorarios y a integrar los distintos cuerpos colegiados de la universidad, a lo que se suman otros aspectos asociados a garantías, ante un posible cierre de la institución de educación superior.

La Ley N°21.094 sobre Universidades del Estado, en su artículo 42, hace referencia al régimen jurídico como empleados públicos y a todos los aspectos reglamentarios y operativos relacionados con este tema, los artículos 43 y 44 hacen referencia a la carrera académica, los principios que la sustentan y las jerarquías académicas que conllevan.

Solo el artículo 63 hace referencia a aspectos relacionados con actividades de investigación, creación e innovación. Asimismo, la Ley N°20.129 sobre Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en su artículo 27 ter, inciso segundo, punto iii), señala la idoneidad del cuerpo académico para realizar docencia en una carrera, en este caso en particular de pedagogía, aspecto que es extrapolable a cualquier programa de pregrado.

En el documento de criterios y estándares propuestos por CNA se considera el rol formativo de investigador(a) e innovador(a), específicamente en la dimensión que hace alusión al cuerpo académico, siendo clave para la institución que éste tenga formación pedagógica y de posgrado, y desarrolle docencia de acuerdo a los lineamientos del modelo educativo o políticas en materia de formación, contribuyendo así a enfrentar los desafíos de la institución de educación superior y las exigencias que establece la CNA en el ámbito del pregrado y el posgrado.

Sin embargo, se cuestiona la primera propuesta de CNA en esta materia, a los 3 niveles de cumplimiento, dado que no se considera la realidad de cada institución y su situación territorial. Para el Estándar/nivel 1 se exige “lo menos un 10% de las Jornada Completa Equivalente (JCE) de la planta académica tiene el grado académico de doctor y un 30% de las JCE son Jornada Completa (JC)”. Para el Estándar /nivel 2 “A lo menos un 20 % de los (JCE) de los académicos tiene el grado de Doctor. Se cuenta como máxi-

mo con 30 estudiantes por cada JCE académica; y, a lo menos, un 40% de las JCE son JC”, y para el Estándar /nivel 3 “Al menos un 45% de las JCE tienen el grado de Doctor y al menos el 50% de las JCE son JC”.

La nueva versión 2021 de los estándares CNA modifica sustancialmente los alcances del Criterio 3: Cuerpo docente, con respecto a la primera versión, suprime en los tres niveles de evaluación los porcentajes numéricos de académicos con grado de doctor y los porcentajes de estudiantes versus JCE; sin embargo, se considera que la nueva propuesta no refleja como es de esperar la progresión en los niveles de cumplimiento, siendo esto un aspecto que genera poca claridad respecto de cómo se evaluará a las instituciones en esta materia.

es importante mencionar que las universidades regionales enfrentan situaciones diferentes a las universidades tradicionales de larga trayectoria ubicadas en la zona central del país, donde para las primeras, se hace difícil acceder a personal académico con grado de doctor y productividad establecida (proyectos de investigación y publicaciones), implicando la captación y retención de ellos/as a un alto costo.

En las dos propuestas de estándares CNA (2020 y 2021), la Investigación e Innovación docente para la mejora del proceso formativo está contenida en el último criterio vinculado a la formación de pregrado y posgrado. Se considera valioso el hecho de que se haya incorporado como exigencia en los procesos de acreditación de programas, la investigación relacionada con la práctica docente que conlleva la innovación en las estrategias y metodologías de enseñanza y, consecuentemente, la mejora del proceso formativo. Si bien es cierto en las leyes N°21.091 y N°21.094 no se explicita claramente esta línea investigativa, se encuentra implícita en los artículos 5, 43 y 62, y en el artículo 2 respectivamente

Con ello, se abre un espacio interesante de desarrollo académico en la línea de investigación vinculada a la práctica docente, especialmente para aquellos académicos que tienen una gran vocación por enseñar. El desarrollo de esta línea de investigación contribuirá, sin duda alguna, a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje y de mejores rendimientos académicos, los que debieran impactar positivamente en las tasas de aprobación, retención, permanencia y titulación oportuna.

## Estudiantes y matrícula

La Ley N°21.091, en su artículo 1, establece que *la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias*, de manera que pueda desarrollar sus capacidades y talentos en beneficio de ellos como persona y de la sociedad. Este concepto es refrendado por la Ley N°21.094 de las Universidades del Estado, en su artículo 7, asignándole la responsabilidad de su cumplimiento, de tal forma que establezcan sistemas de acceso que permitan al estudiantado con méritos y capacidades ingresar a la educación superior.

La Ley N°21.091, en su primer artículo, establece explícitas orientaciones para que las universidades cumplan con su rol social y con la formación integral y ética orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de las personas. Esto surge a raíz de las desigualdades formativas existentes en los estudiantes que ingresan a la universidades, las que se reconocen en las diferentes vías especiales de ingreso implementadas en las instituciones, concordantes con los objetivos que se ha trazado el Mineduc para el desarrollo de la referida educación superior en el país.

Lo anterior pudiera ser interpretado por algunas instituciones como una vulneración de su autonomía; sin embargo, es la misma Ley N°21.091, en su artículo 2, letra d), la que plantea favorecer la diversidad de los proyectos educativos de las distintas instituciones, dando cuenta con ello de la pluralidad de las visiones que existen entre personas y la misma sociedad, con lo cual se garantiza la autonomía, en la medida que se respeten las condiciones base indicadas en el artículo 1.

Por su parte, la Ley N°21.091, en su artículo 11, creó el Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior, el que deberá garantizar los principios de inclusión, equidad y transparencia, considerar la capacidad y los méritos de los estudiantes, *resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal, éste último, de conformidad a lo dispuesto en el artículo 3 y artículo 14 de la Ley N°20.422* (que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad). En dicho contexto, la ley permite que las instituciones puedan generar programas especiales de ingreso, los que deben cumplir con los requisitos mínimos antes indicados. La Subsecretaría de

Educación es la encargada de administrar este Sistema, para lo cual cuenta con un Comité Técnico constituido por rectores que representan al Consejo de Rectores y Rectores de Universidades privadas, además del Subsecretario de Educación. La finalidad de este Comité es definir los procesos e instrumentos a aplicar en las universidades que se adscriben al sistema de educación superior, de conformidad al artículo 2, además de estudiar y aprobar las propuestas de programas especiales de ingreso que propongan las universidades.

Se considera relevante que la ley contemple este Comité integrado por los rectores, conocedores de la realidad de las IES, quienes representan diferentes visiones, y que provienen de distintas realidades y ubicaciones geográficas, y, por tanto, pueden aportar en definir mejores y más variados instrumentos de acceso, considerando la diversidad de la población estudiantil a lo largo del país. Sin embargo, genera cierta incertidumbre la influencia que pueda tener este Comité Técnico en la toma de decisiones.

Uno de los mecanismos que la Ley N°21.091 establece para que las universidades cumplan con los objetivos declarados por ella es el financiamiento institucional para la gratuidad. Al respecto, el artículo 83 define los requisitos que deben cumplir para acceder a estos recursos, entre ellos, contar con una acreditación institucional de nivel avanzado o de excelencia; estar adscritas al Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior; que al menos el 20% de la matrícula total de la institución sea de estudiantes pertenecientes a los cuatro primeros deciles de menores ingresos; contar con programas de apoyo a estudiantes vulnerables, entre otros. Lo anterior, si bien determina una mayor oportunidad de financiamiento para estudiantes, fomentando con ello la inclusión social, de alguna manera dificulta el accionar de las universidades, en especial de aquellas en vías de consolidación, las que deben adaptarse a las nuevas exigencias, entre la cuales se encuentra la obligatoriedad de someterse a los procesos de acreditación (institucional, pedagogías, especialidades médicas y programas de doctorado...).

Entendiendo que los recursos estatales destinados a la gratuidad son limitados, la Ley N°21.091, en su artículo 42, establece que las universidades no podrán exceder su crecimiento más allá de un 2,7% de los estudiantes nuevos matriculados en el año inmediatamente anterior, existiendo excepciones cuando se generen

programas educativos focalizados a necesidades y desarrollo estratégico del país, lo que tiene que ser aprobado por el Mineduc. En tal sentido, si bien se genera una oportunidad de crecimiento cuando se trata de este tipo de programas, se requiere de la aprobación por decreto del Ministerio de Educación, además, con la fórmula “por orden del presidente de la República”, no existiendo a la fecha criterios claros para la evaluación de estas solicitudes. Asimismo, se requiere la evaluación de los parámetros de crecimiento a partir de las variaciones interanuales de matrícula sujeta a las posibilidades de crecimiento de las instituciones afectadas por los vaivenes de situaciones extraordinarias, como crisis social y sanitaria, que pueden determinar una menor matrícula en ciertos programas. El basarse en parámetros interanuales obliga a una institución a mantener por varios años los resultados de un proceso de admisión que circunstancialmente no cumplió con la proyección institucional.

Lo anterior no se condice con el DFL 1 de 1981 artículo 4°, que indica: “...la autonomía académica incluye la potestad de la universidad para decidir por sí misma la forma como se cumplan sus funciones de docencia, investigación y extensión, y la fijación de sus planes y programas de estudio”.

En el caso de las universidades del Estado, la Ley N°21.094, en su artículo 62, número 4, relativo al crecimiento de la oferta académica, ratifica esta misma condición. Ciertamente, esta restricción ha complicado mucho a las universidades y ha generado cuestionamientos, pues exige limitar los ingresos nuevos a 2,7%, llevando un monitoreo exacto del proceso de matrícula y poniendo énfasis en los ingresos especiales para no exceder ese límite.

Por su lado, la Ley N°21.091, en su artículo 81 que modifica la Ley N° 20.129, en su punto 23 establece que las universidades que obtuvieron una acreditación en el nivel básico, no pueden impartir nuevos programas de estudio ni aumentar las vacantes de ingreso, salvo que obtengan autorización de la Comisión de Acceso. En su caso, el artículo 22 plantea la misma restricción en relación con las carreras de pedagogía, ya que para aumentar vacantes o abrir nuevos programas requieren de la autorización especial del Consejo Nacional de Educación (CNED). Es claro que depender de autorizaciones externas para incrementar el número de vacantes y generación de nuevos programas de estudio limita el crecimiento y desarrollo de las universidades, así como su autonomía para esta toma de decisiones.

Por su parte, la Ley N°20.129 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en el artículo 27 bis, define cuatro modalidades de acceso a las pedagogías y las condiciones que deben considerar las universidades para admitir y matricular estudiantes. Lo anterior tiene como propósito detectar talentos y vocaciones para la enseñanza, junto con favorecer el ingreso a la universidad de estudiantes que quieren cursar una carrera en el área pedagógica, los que a partir de la promulgación de esta Ley podrán hacerlo por alguna de esas cuatro modalidades de acceso.

Esta situación, vista como una oportunidad para los alumnos, genera institucionalmente una serie de tensiones, derivadas de la necesidad de contar con un sistema que permita reconocer en los procesos de matrícula las distintas modalidades a través de las cuales ingresan los estudiantes y corroborar si cumplen realmente con las exigencias respectivas.

En los estándares propuestos por la CNA el tema de la admisión y matrículas de los estudiantes a las casas de estudio superiores es considerado puntualmente en la primera dimensión, Docencia y Resultados de Aprendizajes, donde se indica que las IES deben aplicar políticas orientadas a definir el perfil de ingreso de los estudiantes, sin embargo, no define con claridad qué se va a entender por “perfil de ingreso”. Este aspecto se mantiene prácticamente sin modificaciones en la segunda propuesta de CNA (abril de 2021), eliminando solo los porcentajes de retención institucional presentes en la primera.

Hasta ahora el perfil de ingreso se ha asociado a los requisitos para postular e ingresar a una determinada carrera o programa, es decir, puntaje PSU, de pruebas especiales, de las notas de la enseñanza media, ranking, etc., lo que no constituye realmente un perfil de ingreso, pudiendo generar esta indefinición complicaciones en los procesos de acreditación.

En los programas de posgrado puede ser más sencillo determinar el perfil de ingreso en función de la naturaleza misma del programa, o bien de la disciplina que aborda, lo que exige al postulante disponer previamente de una determinada formación, que deberá acreditar, y que se relaciona con las características del programa al que desea ingresar, lo que no ocurre en el caso de los programas de pregrado.

En el segundo criterio, “Proceso de enseñanza y aprendizaje”, y

en la dimensión 2 “Gestión estratégica y recursos institucionales”, el criterio 2 estándar nivel 1 evalúa si la institución aplica criterios de admisión y/o selección transparentes, objetivos, inclusivos y no discriminatorios, consistentes con la misión de la institución y el perfil de ingreso de los estudiantes, y si garantiza *la igualdad de oportunidades y se orienta a favorecer la inclusión y equidad de género en el acceso, permanencia y titulación del estudiantado*. Todo ello da cuenta de las exigencias que establece la Ley N°21.091 de educación superior en sus artículos 1, 2b), 11, y en la Ley N°21.094 sobre universidades estatales en sus artículos 7 y 62. La segunda versión de los estándares de la CNA (2021) incorpora, en el Criterio 11, “Gestión del bienestar, equidad de género, diversidad e inclusión”, los aspectos vinculados a esta materia; sin embargo, éstos se focalizan en el desarrollo integral de la comunidad universitaria con un carácter demasiado amplio, que no hace mención explícita a procesos que garanticen equidad, transparencia e inclusión en el proceso de admisión y selección de estudiantes. Ello podría entenderse como no dar cumplimiento a las leyes antes señaladas, lo que puede implicar un retroceso en esta materia.

En lo que dice relación explícita con los estudiantes y sus procesos formativos, la Ley N°21.091, en su artículo 2, letra b), indica que la búsqueda de la calidad debe tener como centro a los estudiantes y sus aprendizajes, situación que es clara para las IES dada su función formativa, estimándose relevante, sin embargo, que esté descrito en la Ley. El punto d) del mismo artículo declara la importancia de transmitir a los estudiantes, además de conocimientos, valores democráticos y el concepto de una sociedad pluralista, con respeto a los derechos de las personas y sin discriminación alguna. La Ley N°21.094, en su artículo 4, agrega como responsabilidad de las universidades del Estado formar profesionales con espíritu crítico y reflexivo, y vinculados con las problemáticas reales del país y de las regiones donde ellas se inserten, aspecto que es refrendado en el artículo 6 de la misma ley. Lo anterior, traza los lineamientos sobre los cuales las universidades del Estado deben orientar la formación de profesionales y de talento humano avanzado, situación que se operacionaliza en el Criterio 1 de los estándares CNA, “Modelo Educativo y Desarrollo Curricular”, focalizándose en la exigencia de que la formación del estudiante esté relacionada con su entorno significativo y con experiencias de vinculación con el medio, aspecto concordante con la

Ley N°21.094, hecho que se ha definido como positivo tanto para la formación de pregrado como para la de posgrado. Sin embargo, la segunda propuesta de estándares CNA elimina esta exigencia radicalmente, considerándose esta decisión un claro retroceso en las acciones que han ido implementado las universidades en esta materia, a raíz de las exigencias de los procesos de acreditación institucional y de programas.

Del mismo modo, la Ley N°21.091, en su artículo 83, letra d), para acceder al Financiamiento Institucional para la Gratuidad, exige a las instituciones postulantes contar con programas formativos de apoyo para estudiantes vulnerables, de manera de promover la retención y su continuidad en los estudios universitarios. Se mencionó aquí que estos programas de apoyo son necesarios, pero tienen un fuerte impacto económico, especialmente en aquellas instituciones de regiones, alejadas del centro del país, donde los estudiantes que ingresan traen importantes vacíos de conocimientos y de actitudes para enfrentar los estudios universitarios.

Asimismo, la Ley N°21.094, en el artículo 24, hace referencia explícita a la participación de los estudiantes en los cuerpos colegiados, de acuerdo con la respectiva orgánica institucional, con derecho a voz y voto y en la proporción que establezcan los estatutos de la institución. El proceso de construcción y redacción de los estatutos ha demostrado ser complejo, sobre todo lo que dice relación con la definición del peso específico de valor del voto de cada estamento. Pese a ello, su implementación viene a dar respuesta a un anhelo largamente esperado por una parte importante de la comunidad universitaria. En tal sentido, una mayor participación en las decisiones y en el rumbo de las instituciones debiera favorecer el compromiso, la responsabilidad y la fidelidad a la casa de estudio de la cual se forma parte.

También, las garantías hacia el estudiante es un aspecto que aborda en extenso la Ley N°21.091 en varios artículos, siendo la Superintendencia de Educación Superior, de acuerdo con su rol fiscalizador y de conformidad al artículo 20, letra f, Título III, y el artículo 25 ter, la que debe cautelar que se respeten las prestaciones de los servicios formativos asumidos con los estudiantes. Lo anterior podría ser considerado intervencionismo y que vulnera la autonomía universitaria. Sin embargo, esta medida tiene como finalidad proteger los derechos de los estudiantes ante situaciones como “cierre de instituciones universitarias”, en cuyo caso la con-

tinuidad del proceso formativo debe ser asumida por universidades del Estado.

Por otra parte, la Ley N°21.094, en el artículo 62, hace referencia al Plan de Fortalecimiento de las Universidades Estatales. Así, los fondos que entrega al Estado en función de 7 líneas de acción, entre ellas “crear o fortalecer planes de apoyo para la permanencia y titulación de estudiantes”, permite, en aquellas universidades que reciben mayor cantidad de estudiantes vulnerables, implementar programas de apoyo y seguimiento, y contar con equipos de profesionales especializados, atendido que las universidades más pequeñas o alejadas territorialmente requieren mayores esfuerzos, dadas las características de sus estudiantes para nivelar sus conocimientos.

En el Criterio 2 de los estándares CNA, referido al “Proceso de Enseñanza Aprendizaje”, se evalúa la calidad del programa formativo y se debe demostrar que los estudiantes logran, al término del proceso formativo, las competencias declaradas en el perfil de egreso, y que la institución provea de espacios formativos innovadores y *centrados en el estudiante*, dando cuenta con ello de lo que indica la Ley N°21.091, en su artículo 2, letra b). Este aspecto también se encuentra presente en el segundo borrador de estándares CNA (2021), específicamente en los niveles 2 y 3.

Asimismo, el estándar nivel 1 de este criterio expresa en ambas propuestas de la CNA que la institución debe proveer de mecanismos de apoyo para promover la progresión de los estudiantes en su proceso formativo, orientaciones que están presentes en la Ley N°21.091 y N°21.094. De alguna manera, esta exigencia hace que las universidades presten atención cercana a la trayectoria formativa de sus estudiantes, desde que ingresan hasta que finalizan sus estudios, promoviendo con ello procesos de calidad y prácticas de enseñanza innovadoras y efectivas que tienden a acortar los tiempos de titulación y graduación, favoreciendo la empleabilidad. Estas orientaciones obligan a las universidades a la creación de programas de apoyo y seguimiento, de monitoreo permanente, con sistemas de alerta temprana para detectar casos de estudiantes con dificultades académicas y sociales, lo que implica disponer de equipos de profesionales especializados, sistemas informáticos para seguimiento, con altos costos asociados. Indudablemente, esto tiene efectos positivos, ya que se ha demostrado que mejora las tasas de retención y aumenta el número de titulados con un beneficio evidente, tanto para las personas como para la sociedad.

Respecto de la segunda propuesta de estándares presentados por la CNA en abril de 2021, en lo referente a la Dimensión Docencia y Resultados de proceso Formativo, se suprimieron algunos aspectos de la primera propuesta que fueron muy cuestionados por las universidades consultadas, específicamente lo que dice relación con métricas tales como las exigencias porcentuales de retención institucional de primer año, de jornadas completas equivalente (JCE) de la planta académica y de JCE con grado de doctor, indicadores que, tal como ha sido mencionado, afectan en especial a las instituciones universitarias en desarrollo y a aquellas ubicadas en regiones más extremas. Si bien se valora la disposición de la CNA para acoger las sugerencias planteadas por las instituciones, consorcios y asociaciones, los cambios efectuados a los criterios y estándares en esta dimensión se visualizan menos consistentes que los primeros. Además, no es clara ni explícita la progresión creciente en la evaluación de la calidad que debieran expresar los niveles 1, 2 y 3, pudiendo ser esto un obstáculo para que la institución aborde sus procesos de acreditación.

## **Dimensión 2: gestión estratégica y recursos institucionales**

### **Valores y principios institucionales**

En este acápite comenzaremos señalando que la Ley N°21.091 refiere, en su artículo 2, que el sistema de educación superior se inspira en una serie de principios, entre ellos los de *Autonomía* y *Calidad*. En el primero, el sistema reconoce y garantiza la autonomía de las universidades, tanto en lo académico como en lo económico y administrativo, pudiendo entonces definir las instituciones sus valores y principios, orientando su quehacer en torno a ellos; mientras que en el segundo se releva la gestión de la calidad como uno de los ejes fundamentales de la institución, instando a que la búsqueda de la excelencia y el aseguramiento de la calidad de sus procesos y resultados sean parte del ejercicio de sus funciones, teniendo presente, además, el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Así, el artículo 81 introduce modificaciones a la Ley N°20.129, encontrándose entre éstas el reemplazo de su artículo 1, considerando también en su letra a) que los organismos públicos deberán promover la inclusión y equidad en las instituciones. Las universidades han asumido este desafío, generando políticas y programas para responder a estas problemáticas sociales y educacionales.

Por lo mismo, la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales, con relación a valores y principios, en su artículo 4 requiere de las instituciones promover la vinculación de los estudiantes con el territorio durante su formación profesional, lo que obliga a revisar los planes de estudios de las carreras y programas, de modo de asegurar la incorporación de actividades de vinculación bidireccional que conecten al estudiante con la comunidad. El artículo 5, referido a los principios que deben guiar el quehacer de las universidades del Estado y que fundamenten el cumplimiento de su misión y de sus funciones, contempla el pluralismo; la laicidad o el respeto de toda expresión religiosa; la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación; la no discriminación; la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, así como la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento.

Tanto la Ley N°21.091 como la N°21.094, en sus artículos 81 y 5 respectivamente, contienen elementos que favorecen la incorporación de los requerimientos de género e inclusión en los principios institucionales de las universidades. Consecuentemente, la primera propuesta de Criterios y Estándares para la evaluación de universidades, desarrollada por la Comisión Nacional de Acreditación, aborda el tema en los estándares establecidos para el cumplimiento del Criterio 5, referido al Proyecto Institucional Sistema de Gobierno y Estructura Organizacional, no así la actual propuesta de Criterios y Estándares en que estos temas constituyen un criterio de evaluación; en efecto, el Criterio 11: Gestión del bienestar, equidad de género, diversidad e inclusión, establece en su cumplimiento la necesidad de que las instituciones cuenten con una política de equidad de género y que evidencien acciones que promuevan una cultura de sana convivencia y calidad de vida en la institución.

El artículo 6 de la Ley N°21.094 incorpora elementos al perfil profesional y técnico, señalando que *deberán propender a que sus graduados, profesionales y técnicos dispongan de capacidad de análisis crítico y valores éticos. Asimismo, deberán fomentar en sus estudiantes el conocimiento y la comprensión empírica de la realidad chilena, sus carencias y necesidades, buscando estimular un compromiso con el país y su desarrollo, a través de la generación de respuestas innovadoras y multidisciplinarias a estas problemáticas.*

Así, se considera que desarrollar los principios y valores indicados, salvo el tema de la laicidad, debería ser misión de todas las IES, independientemente de su condición de universidad estatal, regional o privada, dado que todas deben aportar a construir una sociedad más inclusiva y democrática, que respete los derechos humanos y la diversidad.

En el artículo 8, se indica que el Estado debe procurar una provisión de educación superior de excelencia, por lo que las universidades estatales no estarán solas en el logro de sus propósitos. Cabe señalar que, en la Ley N°20.129, el concepto de “excelencia” constituye el nivel máximo de acreditación institucional al que puede aspirar una institución. Sin embargo, aunque ésta logre demostrar un nivel de excelencia en la dimensión de docencia y resultados del proceso formativo, podría no alcanzar el mismo nivel en otra dimensión de acreditación y, por tanto, no lograr una acreditación de excelencia.

A través del artículo 6 de la citada Ley N°20.129, se crea la Comisión Nacional de Acreditación como un organismo autónomo, con la función de evaluar, acreditar y promover la calidad de las instituciones de educación superior y de las carreras y programas que ofrecen. Por otra parte, en su artículo 15 establece que la acreditación institucional será obligatoria para las Universidades y en su evaluación se analizará y verificará la existencia de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, que conlleven a resultados concordantes con la misión y propósito de las instituciones de educación superior, situación que ha obligado a estas a repensar su misión y visión, orientándola hacia estos nuevos principios y exigencias de calidad.

### **Estatutos**

En ocho de los trece enunciados, el artículo 2 de Ley N°21.091, referido a principios, contiene aspectos a ser considerados en los estatutos, figurando entre éstos: a) autonomía, b) calidad, d) diversidad de proyectos educativos institucionales, e) inclusión, f) libertad académica, g) participación, i) respeto y promoción de los derechos humanos, y m) compromiso cívico.

El artículo 81 de la Ley N°21.091, como se dijo en párrafos anteriores, modifica la Ley N°20.129, en lo que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, indicando en su artículo 1, letra a) el desarrollo de políticas

que promuevan la inclusión y equidad, aspectos que deben ser considerados en las políticas institucionales y en los nuevos estatutos.

El artículo 1 de la Ley 21.094 establece las bases para la elaboración de los estatutos, señalando que, entre otros, “Las Universidades del Estado son instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por Ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura”. Indica además que cada universidad, en sus estatutos, podrá establecer el ámbito territorial preferente para su quehacer institucional, en razón de su domicilio principal y la misión específica. Asimismo, señala que los estatutos de cada universidad estatal deberán contener su “misión” específica. No obstante, es necesario señalar que la declaración de “misión institucional” es dinámica en el tiempo y, al estar contenida en los estatutos, dificulta que pueda sufrir modificaciones, ya que cualquier ajuste o cambio estatutario requiere de la aprobación del presidente de la República, lo que puede constituirse en un obstáculo en la gestión de las instituciones.

El artículo 17 de la misma Ley señala que entre las funciones del Consejo Superior se encuentra “a) Aprobar las propuestas de modificación de los estatutos de la Universidad, elaboradas por el Consejo Universitario, que deba presentar al Presidente de la República para su respectiva aprobación y sanción legal”. Con ello se garantiza, por un lado, la posibilidad de modificación y ajuste a los estatutos, y por otro la revisión y aprobación de dichos cambios por parte de una instancia superior de la universidad.

Asimismo, en el artículo 32 de la Ley N°21.094 se establece la necesidad que las universidades determinen un órgano o unidad responsable, junto con mecanismos que permitan coordinar e implementar los procesos de gestión, evaluación y aseguramiento de la calidad, así como los procesos de acreditación de la institución y de sus respectivas carreras y programas académicos, lo que debe estar consignado en sus estatutos, indicando la forma en que se implementará, a lo que se suman los reglamentos que regulen el respectivo accionar de esta unidad.

El tema de la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones se ve reflejado en la primera propuesta de Crite-

rios y Estándares para la evaluación de universidades en el Criterio 5, referido al Proyecto Institucional Sistema de Gobierno y Estructura Organizacional, en el que se exige un comportamiento participativo que garantice la toma de decisiones en forma ética, transparente, responsable con la sociedad y con información verídica. En la actual propuesta el tema se aborda en el Criterio 13: Gestión y resultados del aseguramiento interno de la calidad, el que insta a toda la comunidad universitaria a asumir la calidad como propia responsabilidad y a la universidad a promover una cultura de calidad que contemple la participación y responsabilidad de todos sus estamentos.

### **Políticas institucionales**

Uno de los ejes principales que establece la Ley N°21.091 en materias de aseguramiento de la calidad, es la creación de una nueva institucionalidad: el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINACES). En este marco, se crea la Subsecretaría de Educación Superior, entidad que constituye el órgano administrativo que colaborará directamente con el Mineduc en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de las políticas para la educación superior, tanto en el ámbito universitario como en el técnico-profesional, contando esta entidad con una División de Educación Universitaria y una División de Educación Técnico-Profesional de Nivel Superior. Ello genera tensiones en aquellas universidades que integran la formación técnica dentro de su proyecto institucional, ya que no se observa un espacio de intersección entre el subsistema universitario y el subsistema técnico profesional, ocurriendo lo mismo con los Criterios y Estándares propuestos por CNA, donde no hay ninguna mención sobre cómo se evalúa a aquella Universidad que integra la formación técnica en el pregrado.

En el Título IV, artículo 81 de la Ley N°21.091, se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que está integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior. Asimismo, en el ámbito de su quehacer, son también parte de este sistema las IES. Lo anterior implica un cambio en la forma en la cual se estaba desarrollando el aseguramiento de la calidad hasta la promulgación de esta ley, ya que integra a las IES dentro de la definición del sistema

nacional, dando una señal de que el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile se logra trabajando en conjunto con las IES y no “sobre” éstas; y, por otra parte, con la creación de nuevos organismos que asumen las funciones de fiscalizador y sancionador, roles que en gran medida estaban siendo asumidos por la CNA, dando así el espacio necesario para que dicha institución reoriente su quehacer al acompañamiento como una guía efectiva en la instalación del aseguramiento de la calidad, a modo de establecer una cultura y mejora continua en el caso de las universidades.

En el mismo y referido artículo 81 de la Ley N°21.091, también se indica que a los organismos públicos mencionados en el párrafo anterior les corresponderá desarrollar políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las IES. Lo anterior constituye un elemento facilitador para las universidades, en cuanto a la claridad que, se subentiende, debiera existir en tales materias. Sin embargo, esto no se ve reflejado del todo en las propuestas de Criterios y Estándares de la CNA conocidas hasta el momento, en las que, por ejemplo, no se menciona elementos de política pública en la formación, como los sistemas de creditaje (para algunas IES, referidos a SCT), y el Marco Nacional de Cualificaciones, así como la Política Nacional de Formación Técnico Profesional establecida por MINEDUC, lo cual es fundamental para tener claridad en lo que se espera en la articulación.

Las modificaciones realizadas por la Ley N°21.091 al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad distan mucho de la definición más sencilla y delimitada que se había hecho en el artículo 6 de la Ley N°20.129, respecto de la creación de la CNA, en que se menciona “Créase la Comisión Nacional de Acreditación, en adelante la Comisión, organismo autónomo que gozará de personalidad jurídica y patrimonio propio cuya función será evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen”. A partir de ese momento, se comienza a instalar en las instituciones una cultura de calidad, obligándolas a revisar y actualizar sus políticas en torno a esta materia y, por consecuencia, los mecanismos por los cuales se implementan dichas políticas, constituyéndose sin duda alguna como un elemento facilitador.

Por lo mismo, la Ley N°20.129, en su artículo 18, específica para

cada dimensión de acreditación institucional, los aspectos mínimos de evaluación que deben considerar los criterios y estándares de calidad para los procesos de acreditación institucional, los cuales se revisarán en los párrafos siguientes.

Para el caso de la dimensión “Docencia y resultados del proceso de formación”, se establece que debe considerar las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, señalando que debe existir coherencia entre políticas, mecanismos y el modelo educativo institucional. Dado lo anterior, llama la atención que, en la primera versión del documento de Criterios y Estándares propuesto por la CNA, solo se mencione la declaración de políticas para la oferta modalidad virtual y combinada, declarando un énfasis en ella. Por otra parte, este énfasis en la modalidad virtual y combinada se reconoce como un elemento facilitador que fortalece la transparencia y la responsabilidad de las instituciones hacia estudiantes y padres, entregando directrices claras sobre la aplicación eficaz y sistemática que debe existir de dichas políticas (Criterio 1, Estándar 2). La propuesta de Criterios y Estándares CNA de abril de 2021 elimina esta mención a las políticas en la modalidad virtual.

En relación con el modelo educativo, la versión año 2020 de Criterios y Estándares propuestos por la CNA establecen para el Criterio 1 que todas las variables, dimensiones y elementos que intervienen en el proceso formativo deben estar articulados en el modelo educativo, lo cual incluye, entre otros, el cuerpo académico. En este sentido, el Criterio 3, “Cuerpo Académico”, considera como estándar crítico que: “Existen políticas y normas que determinan el ingreso y evaluación periódica del cuerpo académico, así como mecanismos para capacitarlos en aspectos pedagógicos generales, que dan consistencia al desarrollo del modelo educativo institucional, en el marco de un contexto inclusivo y de equidad de género”. Esta definición constituye un elemento facilitador, porque expresa la importancia de contar con políticas que permitan transparentar el ingreso y evaluación de los académicos y, además, la necesidad de contar con mecanismos de capacitación en el área pedagógica, relevando este último aspecto como parte importante del perfil de un equipo de profesores de alto nivel, que implementen de manera óptima el modelo educativo de la institución y las políticas asociadas. Sin embargo, la versión de abril 2021 del documento de Criterios y Estándares CNA elimina tanto la categoría “crítico”, asignada previamente al Criterio, así

como también modifica el nombre de éste, que pasa a ser “Cuerpo Docente”, pero reitera el énfasis en el ingreso y desarrollo disciplinar y pedagógico del cuerpo docente, por lo que el elemento facilitador se mantiene. Cabe destacar la posible tensión que pudiese generar en las IES la utilización del concepto “equidad de género”, sobre todo en aquellas cuya oferta formativa se centra en áreas que mundialmente presentan menores cuotas de participación femenina, como es el caso, por ejemplo, de las ingenierías. En todo caso, se hace necesario especificar cómo se medirá este aspecto en la evaluación o si, más bien, se considerará la igualdad de oportunidades sin discriminación arbitraria. Por otra parte, cabe destacar que la última propuesta de Criterios y Estándares CNA elimina el concepto “equidad de género” de la redacción, por lo que se elimina el elemento de tensión surgido en la anterior versión.

Por otra parte, lo señalado en el nivel 3 del Criterio 3: “Las políticas institucionales han permitido la conformación de un cuerpo académico con altos niveles de formación, productividad y dedicación académica”, constituye un elemento que complica a las universidades, ya que éstas definen sus políticas institucionales en coherencia con su proyecto institucional, por lo que el nivel de formación y productividad de sus académicos responde a las particularidades del proyecto educativo y a los niveles de formación y modalidades que ofrece, y no debieran responder a exigencias externas impuestas por la CNA. En tal sentido, se cree que las políticas institucionales deben permitir la conformación de un cuerpo académico con niveles de formación y productividad de acuerdo con cada proyecto institucional, en atención al respeto por la diversidad del sistema y la autonomía de las universidades. La nueva propuesta de Criterios y Estándares de abril de 2021 suprime completamente la exigencia de evidenciar altos niveles de formación, productividad y dedicación académica; dirigiendo la mirada hacia las mejoras en los indicadores de implementación y cumplimiento del modelo educativo, que debiesen ocurrir como resultado de la aplicación de políticas y procedimientos institucionales para el ingreso y el desarrollo disciplinar y pedagógico del cuerpo docente (Criterio 3, Nivel 3).

La importancia que la primera propuesta de Criterios y Estándares CNA le otorgan a la labor docente como componente importante del modelo educativo, además de la implementación de las políticas establecidas en el marco de la Dimensión 1, se ve ratificado con la existencia de un criterio exclusivo asociado a la

investigación e innovación docente para la mejora del proceso formativo (Criterio 3). Este criterio define que “la institución promueve la actualización periódica de sus académicos en función de los resultados de la investigación e innovación en la docencia, la disciplina y la profesión; y de los resultados derivados de la aplicación de las políticas y mecanismos definidos para asegurar calidad y pertinencia de la formación (Nivel 3)”. Lo anterior da cuenta de la importancia de mostrar coherencia entre los planes de perfeccionamiento de profesores y los resultados de la aplicación de políticas, con el fin de asegurar la calidad en todos los ámbitos del quehacer académico. La versión de Criterios y Estándares CNA de abril 2021 muestra un cambio en la causa-efecto expresada en la anterior versión del documento. Anteriormente se indicaba que la actualización periódica de los académicos debía hacerse en función de los resultados derivados de la aplicación de políticas en investigación e innovación docente; por el contrario, la nueva versión del documento indica que son los resultados de la investigación o innovación docente los que deben incidir en la actualización sistemática de las políticas docentes institucionales.

Respecto de la dimensión “Gestión estratégica y recursos institucionales”, la Ley N°21.091 indica que “Debe contemplar políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y la existencia de una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales”. Luego, la descripción extensa incorporada en los Criterios y Estándares CNA es concordante con la anterior definición de la Ley, indicando que, para esta dimensión, la institución cuenta con propósitos y fines institucionales que orientan su desarrollo, y con políticas y mecanismos formales y eficientes que velan por el cumplimiento de estos propósitos y las declaraciones contenidas en su plan estratégico institucional.

La coherencia entre propósitos institucionales y políticas se ve aún más exigida con el texto que complementa la descripción de la dimensión: “Desde este marco conceptual, la conducción de la institución supone aplicar estrategias y acciones pertinentes para el alcance de sus objetivos y la evaluación de los resultados que le permita orientar las decisiones enmarcadas en su política de mejoramiento continuo”, en el que se explicita el enlace que debe existir entre acciones, evaluación de resultados y las declaraciones contenidas en la política de mejoramiento continuo. Adicionalmente, establece un enlace importante que debe existir entre

esta dimensión y la dimensión de Aseguramiento de la Calidad. Lo anterior, ratifica que la calidad es uno de los principios en los que se inspira el sistema de educación superior, como se indica en el artículo 2 de la Ley N°21.091.

Las anteriores definiciones constituyen, por una parte, un desafío importante para las instituciones, considerando el aún bajo o moderado nivel de madurez en sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, y, por otra parte, establecen un elemento facilitador en el sentido que entregan claridad absoluta respecto de lo que se espera de las definiciones en la dimensión “Gestión Estratégica y Recursos Institucionales”, entregando orientaciones respecto a la instrumentalización y operacionalización de éstas.

Por otra parte, la Ley N°21.094 Sobre Universidades Estatales reconoce el rol público y social de las universidades del Estado, estableciendo que éstas deben colaborar “como parte integrante del Estado, en las políticas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural”, de conformidad con el párrafo segundo del artículo 4. Esto constituye un elemento facilitador, ya que representa el nuevo trato del Estado hacia sus universidades, fortaleciendo y reconociendo su aporte a la sociedad como parte de su esencia misional.

La primera versión del documento Criterios y Estándares CNA menciona otros dos elementos importantes que aluden a las políticas institucionales: la transparencia y la sustentabilidad de las IES. Ambos elementos constituyen ejes fundamentales que sostienen la confianza que todos los actores internos y externos al sistema de educación superior tienen en las IES y en los organismos públicos asociados al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Respecto de lo anterior, el Criterio 5 establece nociones sobre la participación para la transparencia, señalando que las IES deben contar con políticas, sistemas y normativas que promuevan en su comunidad académica un comportamiento participativo, lo cual debe garantizar una toma de decisiones ética, transparente y socialmente responsable, y un tratamiento de la información verídico hacia la sociedad, dando cumplimiento al marco regulatorio vigente; todo ello constituye, sin duda, un elemento facilitador, porque favorece la transparencia de la información y claridad respecto del *accountability* de las IES, impactando de manera directa

en el fortalecimiento de la confianza en el sistema de educación superior. La nueva propuesta 2021 de Criterios y Estándares CNA no menciona la participación y el sistema de gobierno como elementos de transparencia en la toma de decisiones, sino que opta por relevar la importancia de contar con un sistema de gobierno que permita a las universidades gestionar todas las funciones institucionales conforme a la misión, propósitos y tamaño de cada una de ellas (Criterio 9).

Por otra parte, en cuanto a la gestión económica y financiera, el Criterio 7 establece que: “La Universidad cuenta con políticas y mecanismos para la obtención, manejo, asignación y control de recursos financieros, que aseguran la viabilidad del proyecto institucional en cada uno de sus ámbitos y garantizan el financiamiento y concreción de su plan de desarrollo estratégico, incluido el plan de inversiones”. Tanto en el criterio como en sus dos estándares asociados, se exige a las instituciones contar con políticas relacionadas al manejo de recursos financieros, realizando las revisiones y ajustes necesarios con el fin de asegurar la concreción de lo comprometido con estudiantes y *stakeholders* en general, lo que constituye, sin duda, un elemento facilitador, tanto para las universidades como para el sistema en su conjunto.

Cabe mencionar que aparece un elemento de tensión cuando se observa que el Criterio 7 no da relevancia al Estado en materia de financiamiento, ni determina cómo, con la adscripción a la gratuidad, se cautela o asegura la viabilidad del proyecto institucional. Más aún, considerando la inversión que representa para la mayor parte de las universidades la implementación de acciones de mejora continua para cumplir por lo menos (en gran parte de ellas) con el acceso al Nivel 1 de los estándares.

Respecto de la dimensión “Aseguramiento interno de la calidad”, la Ley N°21.091 indica que “El sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional”. Llama la atención que ésta sea la única dimensión en la que la ley no explicita la necesidad de contar con una política específica vinculada al aseguramiento y gestión de la calidad.

En la Ley N°21.094 se establece la necesidad de consignar en los estatutos de cada universidad estatal la orgánica y mecanismos responsables del aseguramiento de la calidad, dejando en libertad de acción en esta materia a las universidades no estatales.

No obstante lo anterior, la primera propuesta del documento de Criterios y Estándares CNA sí lo explicita en el criterio 8: “La institución cuenta con una política y un sistema interno de gestión de la calidad que se expresa en la generación de espacios permanentes y participativos para definir y revisar los propósitos institucionales, evaluar el grado en que se cumplen y define acciones de retroalimentación para avanzar sostenidamente hacia la mejora continua”. Lo anterior constituye un elemento facilitador desde el punto de vista de entregar claridad respecto de la coherencia que debe existir entre el proceso de planificación estratégica y la implementación de la política. Es más, el estándar crítico 1 establece que “La institución cuenta con política y un sistema de calidad que le permite analizar el grado en que cumple sus propósitos, en todas las áreas de su desarrollo institucional definidas en su misión”.

Por otra parte, el documento Criterios y Estándares CNA de 2021, si bien no menciona explícitamente la relación de coherencia entre política y planificación estratégica anteriormente mencionada, específicamente en el Criterio 13 indica que la universidad debe contar con políticas que le permitan gestionar internamente la calidad para avanzar en el cumplimiento de los criterios y estándares y enriquecerlos desde su proyecto, lo que indirectamente apunta al cumplimiento de los propósitos institucionales; por lo que el elemento facilitador antes citado se mantiene.

Finalmente, el criterio 10 incluido en la primera versión de Criterios y estándares CNA precisa que la institución debe evaluar sus políticas y actividades de investigación, creación, innovación y vinculación con el medio, y utilizar estos resultados para avanzar sistemáticamente en el logro de sus propósitos. Lo anterior, si bien no constituye un elemento obstaculizador propiamente tal, puede generar tensión en las instituciones que no cuentan con políticas maduras de innovación y vinculación con el medio, y a las que, por lo tanto, les es muy difícil aventurarse en la evaluación de resultados y retroalimentación en los cortos tiempos que se pretenden poner en implementación los nuevos criterios y estándares. Cabe mencionar que la nueva versión del documento

Criterios y Estándares CNA 2021 elimina lo antes indicado; es decir, el posible elemento de tensión antes citado.

En la dimensión “Vinculación con el Medio”, el artículo 18 de la Ley N°20.129 define que “La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país”. La vinculación con el medio es una actividad permanente, que permite a la institución responder a los requerimientos del entorno cambiante. Sin embargo, si se analiza desde el punto de vista del grado de madurez de las universidades respecto de los sistemas y modelos de vinculación con el medio, es posible encontrar un incipiente desarrollo en esta materia como para evidenciar y medir el impacto bidireccional y su contribución al desarrollo sustentable de la región y el país. Quizás se debería considerar reemplazar el concepto de “impacto en el medio”, no necesariamente positivo, por el de contribución, más apropiado a instituciones que son agentes de desarrollo.

Cabe mencionar que la anterior definición del área Vinculación con el Medio, contenida en la actualidad en el artículo 18, inciso 5, número 4, de la Ley N°20.129, señalaba que “La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional”, en la que se observa una diferencia sustancial con su sucesora, ya que en este caso no se exige explícitamente la existencia de mecanismos de evaluación y pertinencia, así como tampoco indicadores de impacto, develando un evidente mayor nivel de exigencia y desafío que surge para las IES con la promulgación de la Ley N°21.091.

Por otra parte, la primera propuesta del documento Criterios y Estándares CNA establece en el estándar 1 del criterio 12, “Políticas y mecanismos de vinculación con el medio”, que “La institución determina en su Política claramente el ámbito en el que desarrolla su vinculación con el medio y cuenta con mecanismos que le permiten dar una respuesta eficaz a las necesidades identificadas y recoger de la experiencia aprendizajes útiles para retroalimentar

sus funciones. La Política contempla la inclusión, la equidad de género y la participación estudiantil como orientaciones para su quehacer”. Llama la atención que se pida considerar la inclusión y equidad de género, específicamente, en la política de vinculación con el medio, no siendo conceptos transversales, aplicables a todos los criterios de todas las dimensiones, toda vez que aparece en algunos criterios y en otros no. Este elemento es corregido por la segunda versión del documento de Criterios y Estándares CNA de abril 2021, ya que no exige explícitamente que la inclusión y equidad de género sean consideradas específicamente en la política de vinculación con el medio.

Por otra parte, en la primera versión de los Criterios y Estándares CNA se menciona el “enfoque de inclusión”, más no queda claro cuáles son las expectativas al respecto, y cómo será requerida su implementación. Esto podría constituir un elemento obstaculizador, en cuanto a la falta de claridad de lo que se espera por parte de las instituciones, sobre todo considerando que el “enfoque de género” es una temática que requiere profundas transformaciones culturales, y que éstas son reflejo de la sociedad en que las IES existen. Este elemento obstaculizador se mantiene en la nueva propuesta de Criterios y estándares CNA de 2021, aunque con algunos matices, ya que, si bien en esta nueva versión tampoco se clarifican las expectativas reales respecto de estos ámbitos, sí se observa un ordenamiento de estos conceptos, constituyendo todos ellos un Criterio exclusivo (Criterio 11: Gestión del bienestar, equidad de género, diversidad e inclusión), en el que se exponen de manera más organizada los ámbitos en los que deben ser considerados por las universidades.

En cuanto a la asignación de los recursos en las universidades, el Criterio 13 del primer documento de Criterios y Estándares propuesto por la CNA establece que las IES deben asignar los recursos necesarios para la ejecución de las actividades comprometidas en sus políticas (Nivel 1) que el modelo de gestión de la vinculación con el medio garantiza la implementación de la política, para lo cual cuenta con recursos, estructuras organizacionales y equipos profesionales (Nivel 2). Ambos elementos constituyen un facilitador, porque establecen con claridad que debe existir coherencia entre la política de vinculación, la asignación de recursos para la ejecución de las actividades de vinculación con el medio y la estructura organizacional que da soporte a la misma. Esto constituye un respaldo importante para instituciones que cuentan con

equipos y asignación de recursos incipientes, en comunidades donde la vinculación con el medio aún no es un ámbito consolidado dentro de la cultura de gestión. Sin embargo, ello implica que las instituciones deben redistribuir sus recursos para dar respuesta a esta exigencia, lo que genera una tensión más. La propuesta de Criterios y Estándares de abril 2021 mantiene y ratifica los anteriores elementos y los consigna en el Nivel 1 del Criterio 7: “Se cuenta con recursos y medios de gestión para la planificación y ejecución de las acciones comprometidas”.

En relación con los efectos bidireccionales de la vinculación con el medio, en la primera propuesta de Criterios y Estándares CNA el Estándar 3 del Criterio 14 define que la institución debe mostrar que aplica sistemáticamente sus políticas de articulación entre las actividades de vinculación con el medio y las funciones que desempeña, y que cuenta con evidencias sobre sus efectos y resultados, introduciendo mejoras y círculos virtuosos en el currículo y en las experiencias de aprendizaje mutuo, mejorando la calidad de sus otras funciones. Este Estándar declara la importancia de contar con políticas que articulen coherentemente los resultados de la vinculación con el medio con las otras funciones institucionales, lo que implica definir que la vinculación con el medio es un ámbito que acompaña a las otras funciones misionales, y que los resultados/impactos de la vinculación con el medio en las otras dimensiones tienen un peso no menor al momento de asegurar la calidad de todos los procesos institucionales, requiriendo de modalidades de evaluación diferentes, lo que tensiona a las instituciones por las dificultades para responder a este criterio. Este elemento de tensión se observa también en la revisión de la nueva propuesta de Criterios y Estándares CNA de 2021.

Lo anterior pudiese constituir un obstaculizador, si se considera que la vinculación con el medio ha sido una función universitaria compleja de delimitar, ya que su concepto se ha ido perfeccionando a través del tiempo y con la experiencia de los procesos de acreditación institucional en los que, a partir de las orientaciones de la CNA, las universidades han podido generar definiciones, estableciendo modelos de vinculación con el medio más sólidos, de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan.

Por su parte, el Criterio 15 del primer documento de Criterios y Estándares CNA, referido a “Internacionalización institucional y Redes”, decreta la importancia de que las IES cuenten con políticas

de integración nacional e internacional, y de redes que orienten la planificación y la organización interna, lo que sin duda constituye un elemento facilitador, que da respaldo a los esfuerzos que realizan las IES por avanzar hacia una vinculación internacional efectiva. La reciente propuesta de Criterios y Estándares CNA de abril de 2021 elimina completamente el criterio citado y no indica explícitamente que las universidades deban contar con políticas de integración nacional e internacional.

Con relación a la última dimensión de acreditación institucional “Investigación, creación y/o innovación”, el artículo 18, inciso 5, número 5, de la Ley N°20.129 define lo siguiente en cuanto a la generación del conocimiento, y del rol de los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica:

- a. Las Universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y posgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad.
- b. Los institutos profesionales y 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.

Al contrastar la frase “Las Universidades deberán, *de acuerdo con su proyecto institucional*, desarrollar actividades de generación de conocimiento” con la primera propuesta de Criterios y Estándares CNA, específicamente con los estándares relacionados con la dimensión 5, surge un elemento de tensión, ya que en éste se visualiza la aplicación de estándares que tienden a establecer homogeneidad en la evaluación de las IES, no observándose el reconocimiento de la heterogeneidad y su valor, desconociéndose la diversidad del sistema, la autonomía de las universidades y sus proyectos institucionales, aspectos que, como se señaló, fueron definidos en la Ley N°21.091, en su artículo 2. Así, la diversidad

de las instituciones se refleja, por ejemplo, en las limitaciones territoriales que van desde diferencias en el perfil de ingreso de los estudiantes, hasta las dificultades para atraer capital humano avanzado. La nueva propuesta de Criterios y Estándares, de abril de 2021, reduce el citado elemento de tensión, al establecer que las universidades deberán contar con políticas y resultados coherentes con sus propios propósitos y metas institucionales.

Por otra parte, respecto del fomento y gestión de la investigación, la primera propuesta de Criterios y Estándares CNA hace las siguientes definiciones: “La investigación, creación y/o innovación, se enmarca en políticas institucionales y cuenta con asignaciones presupuestarias establecidas o concursables, que garantizan su consistencia con la misión y propósitos” (Estándar 1, Criterio 16), y “La institución cuenta y es reconocida por sus mecanismos formalmente establecidos y sistemáticamente aplicados para planificar, desarrollar y evaluar sus políticas, propósitos y resultados, y hacer los ajustes necesarios en función de las características y cambios en el medio disciplinario, productivo y social pertinente” (Estándar 3, Criterio 17).

Ambas definiciones constituyen también un elemento facilitador, porque exigen a las instituciones contar con políticas de investigación, creación y/o innovación, precisando que se debe evidenciar además coherencia entre éstas y la asignación presupuestaria, evaluando los resultados de la implementación de la política en relación con las necesidades del entorno.

No obstante lo anterior, la implementación de ambos criterios y específicamente la evaluación de los dos estándares indicados podría generar tensiones, considerando la diversidad de instituciones del sistema y los distintos enfoques que cada una podría establecer como foco para su actividad de investigación, creación e innovación, ya que cada área del saber y cada proyecto institucional es único, las instituciones son conscientes de ello y deben establecer matices dentro de sus expectativas en la evaluación de los resultados de su actividad de investigación e innovación.

Por otro lado, el Nivel 1 del Criterio 5 de la nueva propuesta de Criterios y Estándares CNA de 2021 elimina el anterior elemento de tensión, al definir que “Los propósitos asociados a la realización de actividades de investigación, creación o innovación se expresan en políticas y asignación de recursos, las que permiten su implementación y el desarrollo de proyectos consistentes con

la misión institucional”, reconociendo de esa forma la diversidad en los proyectos institucionales y validando que las universidades definan políticas y asignen recursos consistentemente con sus propósitos.

### **Visión, misión y propósitos institucionales**

En el caso de la Misión y Visión Institucional, cabe comenzar refiriéndose, entre otros, a los conceptos de “autonomía”, “diversidad”, “calidad”, “misión universitaria”, y “mejora continua” como principios fundamentales del sistema de educación superior contenidos en la normativa atinente, particularmente en la Ley N°21.091, que en su artículo 3 señala que “las Universidades son instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales”, generando un marco para el quehacer universitario y estableciendo una diferenciación entre los propósitos institucionales que debe abordar una universidad, y los que le son propios a un instituto profesional o a un centro de formación técnica. En el caso de la Ley N°21.094, conviene poner atención en su artículo 1, que menciona: “Son Instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por Ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio”.

De los artículos señalados, por una parte se plantea la inquietud del alcance de cultivar las humanidades y artes en instituciones, y la función de “creación artística”. Además, se presenta un cuestionamiento relativo a la declaración de autonomía consignada en el artículo 2 de la Ley N°21.091.

Por lo mismo, cabe señalar que, debido a lo establecido en la Ley N°21.094, en su artículo 4, las universidades estatales cuentan con un marco común que define su quehacer.

Por otra parte, el artículo 6 de la de la Ley N°21.091, referido a los requisitos para pertenecer al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), en su letra b) indica que las universidades privadas y estatales deberán contar con al menos acreditación institucional avanzada, incluyendo la dimensión de investigación, creación y/o innovación, definida como voluntaria en el artículo 17 de la Ley N°20.129, lo que genera tensión en las universidades, afectando su autonomía, por cuanto se les hace exigible el desa-

rrollo de investigación, creación y/o innovación —y a un buen nivel— para formar parte del CRUCH. Surgen ciertas interrogantes al efecto: ¿qué pasa si una institución perteneciente a este Consejo no cumple alguno de los criterios antes señalado? ¿Pierde su condición de integrante de este organismo? Y si es así, entonces, ¿se excluye su participación en las decisiones que éste tome en materia de educación superior ante el MINEDUC?

La Ley N°20.129, en su artículo 8, señala que la Comisión Nacional de Acreditación “deberá poner especial énfasis en la diversidad institucional del sistema de educación superior chileno, en la definición y actualización de los criterios y estándares de calidad acorde a tal diversidad”, buscando con lo anterior cautelar la autonomía y los propósitos que cada institución ha definido.

En consecuencia, se observa que, mientras la Ley 21.091 parece limitar la autonomía de las universidades, la Ley 20.129, con la valoración de la diversidad, favorece la autonomía institucional.

La propuesta de Criterios y Estándares para la evaluación de universidades, en el Criterio 5 valora que el proyecto institucional explicita misión, principios, ámbitos y contexto, orientando el desarrollo de las actividades académicas y administrativas, y que la planificación estratégica se enmarque en el Proyecto Institucional. En ese sentido, se fomenta la cultura evaluativa, especialmente para dicho caso, si la universidad evalúa sistemáticamente el desarrollo de las funciones establecidas en su proyecto institucional y si dispone de un sistema de gobierno que haga posible el cumplimiento de la misión y propósitos institucionales, ello en un marco regulatorio acorde a las condiciones del medio interno y externo, cuya vigencia responda al aseguramiento de calidad.

Sin embargo, en la revisión en detalle de la primera versión de los Estándares de CNA se visualiza una tendencia a establecer un modelo ideal único de universidad al que todo el sistema debería converger. Un modelo que, en realidad, pareciera no valorar la diversidad ni las condiciones de desarrollo particulares de cada institución, lo que puede impactar en el resultado de acreditación. En este sentido, la nueva propuesta de Criterios y Estándares, publicada por la CNA en abril de 2021, reduce el anteriormente citado elemento de tensión, al no considerar estándares críticos en el quehacer de las universidades, como son tasa de retención de primero y segundo año, nivel de cuerpo de profesores con posgrado, entre otros, dejando planteado que su actuar debe estar alineado con sus propósitos y proyecto institucional.

## • Autonomía

El artículo 2 de la Ley N°21.091, respecto de Autonomía, establece que “las instituciones de educación superior deben ser independientes de limitaciones a la libertad académica y de cátedra, en el marco de cada proyecto educativo, orientando su ejercicio al cumplimiento de los fines y demás principios de la educación superior, buscando la consecución del bien común y el desarrollo del país y sus regiones”.

De igual forma, ello se ve reflejado en el artículo 2, en su letra d), el cual aboga por: “Diversidad de proyectos educativos institucionales. El Sistema promueve y respeta la diversidad de procesos y proyectos educativos, que se expresa en la pluralidad de visiones y valores sobre la sociedad y las formas de búsqueda del conocimiento y su transmisión a los estudiantes y a la sociedad, incluyendo el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad”.

Lo planteado en los artículos previos reconoce la diversidad de instituciones de educación superior y sus distintos niveles de complejidad, lo que debe evidenciarse en sus definiciones estratégicas, según establecen los lineamientos del proceso de autoevaluación, de acuerdo con en el art 16, en su letra a), de la Ley N°21.091, entre otros artículos a los que se hace referencia<sup>3</sup> (“Autoevaluación institucional: proceso participativo mediante el cual la institución de educación superior realiza un examen crítico, analítico y sistemático del cumplimiento de los criterios y estándares definidos por dimensión, teniendo en consideración su misión y su proyecto de desarrollo institucional. Este proceso deberá sustentarse en información válida, confiable y verificable”).

No obstante, lo declarado por las leyes acerca del respeto a la diversidad no se condice con la estandarización que se observa en la primera propuesta de nuevos criterios y estándares CNA, en la que existe un solo modelo de IES aceptable, tratándose más bien de una universidad compleja que desarrolla docencia, investigación, innovación y vinculación con el medio, y que acoge una multiplicidad de áreas disciplinares, figura que deja en desventaja a las universidades nuevas, en fase de desarrollo, y a las universidades regionales, desconociendo los distintos proyectos institucionales, la diversidad del sistema y las características geográficas de Chile.

---

3. Artículos 15-17, 20 y 28.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de fortalecer la consistencia entre el espíritu y los textos de la Ley N°21.091 y el desarrollo de los Criterios y Estándares CNA, de manera que los segundos reflejan lo que establece la primera.

Los análisis conceptuales en profundidad de proyectos institucionales y de diversidad de sistema, incluidos las características geográficas de Chile, conducen a considerar que los Criterios y Estándares presentados no reflejan adecuadamente lo que la ley plantea.

La propuesta inicial de Criterios y Estándares CNA, como se ha dicho, no se condice con lo que la Ley establece en materia de respeto a la diversidad y autonomía, conflictuando a las universidades que deberían optar por cumplir lo que indica la Ley (N°21.094) o las exigencias de la CNA, provocando retrocesos en algunos ámbitos del desarrollo institucional. De mantenerse la propuesta, varias universidades tendrían dificultades para cumplir los estándares.

Se requiere un mayor reconocimiento de los desempeños y resultados de los procesos llevados a cabo por las IES de regiones, de acuerdo con lo comprometido en los proyectos institucionales en sus planes de desarrollo y en sus planes de mejora. No parece justo, con realidades diversas y sin considerar el contexto de desarrollo y su territorio, tener las mismas exigencias, invisibilizando el esfuerzo que realizan las instituciones por mejorar sus mecanismos de aseguramiento de la calidad y sus resultados.

La nueva propuesta de Criterios y Estándares, publicada por la CNA en abril de 2021, reduce el anteriormente citado elemento de tensión, ya que no contempla la exigencia de algunos estándares críticos, por ejemplo de desempeño estudiantil, como son tasas de retención o el perfil formativo de profesores, al establecer que las universidades deberán alinear su quehacer en coherencia con sus propios propósitos y metas institucionales.

#### • **Diversidad**

En la misma línea y referida también a la diversidad del sistema en las universidades estatales, la Ley N°21.094, en su artículo 4, inciso segundo, señala que las instituciones públicas de educación universitaria deben colaborar “como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional

y regional, con una perspectiva intercultural. En este marco, los estatutos de las Universidades del Estado podrán establecer una vinculación preferente y pertinente con la región en que tienen su domicilio o en que desarrollen sus actividades”.

Asimismo, refiere que “deben asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, de modo que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos, y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente”, para referir por último que “deberán promover que sus estudiantes tengan una vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones durante su formación profesional”, incluyendo además a “los pueblos originarios”, ya que “las Universidades del Estado deberán incluir en su misión el reconocimiento, promoción e incorporación de la cosmovisión” de éstos.

Toda esta normativa reconoce la presencia de los pueblos originarios, siendo parte esencial de los pilares de las universidades, en lo que corresponde a la integración de éstos y en los procesos formativos multiculturales, en concordancia con lo que puede hacer la institución de educación en apoyo de dichos sectores. No obstante, cabe consignar que, con relación a pueblos originarios los criterios propuestos por la CNA no contemplan una declaración explícita de su alcance, reconociendo solo su existencia.

### • Pluralismo

Hay que señalar también, como un factor distintivo de las IES, el pluralismo. Por ejemplo, el artículo 5 de la Ley N°21.094 sobre universidades estatales señala: “Principios que guían el quehacer de las Universidades y que fundamentan el cumplimiento de su misión y funciones: Pluralismo, laicidad, esto es, el respeto de toda expresión religiosa, libertad de pensamiento y de expresión, libertad de cátedra, de investigación y de estudio, participación, no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento”. Todo esto se justifica mediante una declaración explícita sobre los pilares de la institución, y el reconocimiento, entre otros, de la equidad de género y la inclusión como factores que deben ser respetados, fomentados y garantizados a todo nivel en la comunidad universitaria, siendo la declaración

de estos principios vinculante con lo declarado por el sistema de educación superior, de conformidad con lo establecido por la Ley N°21.091.

En un sentido similar, hay que atender al artículo 3 de la citada Ley N°21.091, que promueve la atención al desarrollo local, señalando que “Corresponde a las Universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones”. Lo anterior se justifica en el reconocimiento de instituciones orientadas a un desarrollo más focalizado geográficamente, favoreciendo a aquellas regiones más alejadas en el país y con un mayor nivel de necesidades.

En el caso del “enfoque de inclusión”, y a la luz de los Criterios de CNA en proceso, no quedan explícitas cuáles son las expectativas al respecto, y cómo será requerida su implementación, requiriendo necesariamente una definición. En cuanto al “enfoque de género”, se menciona como una temática que, como se estableció, requiere profundas transformaciones culturales y es reflejo de la sociedad en que las IES existen. Al respecto, es importante explicitar las expectativas que se tienen, en el sentido de cómo será requerida su implementación. Tal requerimiento se menciona, pero no queda claro su alcance. Al efecto, aparecen otros elementos asociados, como la conciliación familiar y el trabajo (incorporado en la Norma chilena N°3262), más no existe mención respecto de eso. Es relevante expresar que, al no estar definidos los criterios, se debe cautelar que su evaluación y consideración no afecten la autonomía de las definiciones estratégicas de cada institución.

## **Planificación y estudios**

### **Instrumentos de gestión y calidad**

La Ley N°21.091, en su artículo 81, que modificó el artículo 16, en su letra a) de la Ley N° 20.129, señala que el informe de autoevaluación de la institución deberá contemplar un Plan de Mejora verificable y vincularse con los procesos de planificación estratégica institucional. Esta normativa permite articular los distintos instrumentos de autoevaluación y dar continuidad a las iniciativas, logrando permear en la comunidad el sentido de relevancia de los procesos de aseguramiento de la calidad.

Por otra parte, el criterio 5 de la propuesta CNA (proyecto institucional sistema de gobierno y estructura organizacional) declara: “La planificación estratégica se enmarca en el Proyecto Institucio-

nal. Establece focos, prioridades y tiempos, para lo cual considera las fortalezas y desafíos provenientes de procesos de acreditación institucional y de programas, de los procesos de aseguramiento de calidad instalados en la organización”. Este criterio viene a vincular lo declarado en el artículo 16 de la Ley N°20.129, con los procesos de gestión internos de las instituciones.

La propuesta de Criterios y Estándares CNA de abril de 2021, si bien no es tan explícita en el criterio 9 como lo fuera en la primera versión, se mantiene la esencia, ya que indica que el Plan de Desarrollo debe ser consistente con lo que establece la ley.

De igual forma, el artículo 15 de la Ley N°20.129 viene a complementar lo abordado por la Ley N°21.091 ya mencionado, dado que la existencia de un sistema de aseguramiento interno de la calidad y su gestión *debe abarcar la totalidad de las funciones de las instituciones, sus sedes y su accionar en todos los niveles y programas que ofrezca*. Además de ello, señala que los mecanismos deben orientarse a la mejora continua, resguardando el desarrollo del proyecto institucional. Sin embargo, esto no se condice con la claridad que existe en la Ley N°21.091 del modelo de aseguramiento de calidad, sus actores y su articulación con los criterios propuestos de la CNA, y en específico con la claridad de la dimensión de aseguramiento de calidad (tema también abordado en el apartado de visión y misión).

### **Infraestructura**

La conservación y mejoramiento de su infraestructura constituye una de las tareas prioritarias de las universidades, existiendo para ello una serie de normativas que la regulan y promueven, con el fin de favorecer no solo al recurso material, sino también al humano. La disponibilidad de una infraestructura adecuada, así como de un equipamiento suficiente y actualizado, son requisitos ineludibles de gestión universitaria en sus más diversas dimensiones, por cuanto provee los recursos para un desempeño institucional cotidiano y eficiente.

En cuanto a la Ley N°21.094 sobre universidades estatales, en su artículo 62, número 7 se establece que “Sin perjuicio de lo señalado en los numerales precedentes, a través del Plan de Fortalecimiento se podrá destinar recursos para conservar y mejorar la infraestructura de las Universidades del Estado, crear o fortalecer planes de apoyo para la permanencia y titulación de estudian-

tes, y apoyar la obtención de la acreditación institucional de las Universidades creadas por la Ley N°20.842”. Sin duda que este es un elemento facilitador, ya que constituye una oportunidad para favorecer la gestión de la institución y mejorar, entre otros, su infraestructura, debiendo tener presente que se trata de fondos supeditados a aprobación del Comité del Plan de Fortalecimiento y, por tanto, la universidad deberá presentar un proyecto para tales efectos.

Es importante destacar la relevancia para las universidades estatales de contar con este instrumento de financiamiento, ya que permite disponer de recursos necesarios para asegurar altos estándares de calidad en la infraestructura que colocan a disposición de sus estudiantes y de la generación de conocimiento (laboratorios, talleres, instalaciones, etc.). Adicionalmente, permite avanzar en el mejoramiento de la infraestructura tecnológica que asegure la calidad de las actividades remotas, tanto docentes como académicas y administrativas, lo que favorece la continuidad operacional de las instituciones del Estado.

Por su lado, la Ley N°20.129, en su artículo 27 ter, sobre Carreras y Programas de acreditación obligatoria, establece un “...Cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios para impartir la carrera de pedagogía”, reconociéndose como un factor positivo que la ley asigne valor a la infraestructura como uno de los aspectos relevantes a considerar en los criterios y estándares de calidad para la acreditación de las carreras de pedagogía.

En tanto que la versión año 2020 de los Criterios y Estándares para la acreditación institucional CNA indica, en el criterio 6 de la Dimensión 2 Gestión Estratégica y recursos institucionales, que la institución debe contar con estructura y procedimientos pertinentes y oportunos para la gestión de la provisión, mantención, actualización y administración de infraestructura, instalaciones, equipamiento y recursos para desarrollar el proyecto institucional, cumpliendo la normativa vigente. Mientras que su estándar 2 estipula que la institución debe contar con procedimientos y asignación de recursos necesarios para mantener y actualizar la infraestructura, equipamiento e insumos.

Lo exigido en los criterios recién mencionados se visualiza como factores protectores, ya que resguarda la importancia de contar con procedimientos y recursos para mantener y actualizar la infraestructura, lo que se traduce en un mejor bienestar para la co-

munidad universitaria. Lo anterior se ve refrendado también por el Estándar 1, que reconoce la importancia de la infraestructura para dar soporte sinérgico a todas las actividades que se desarrollan dentro de la institución.

Cabe mencionar que la propuesta de Criterios y Estándares de abril 2021 reafirma los elementos observados y establece, en el Nivel 3 del criterio 12, que “La Universidad gestiona las instalaciones y equipamientos en base a las políticas de vigencia tecnológica y operativa, así como del seguimiento de la satisfacción de los usuarios”.

Finalmente, los textos aludidos exigen a las IES mantener y mejorar permanentemente su infraestructura, con el fin de ofrecer instalaciones seguras, hacer un uso óptimo de los recursos, generar el mínimo impacto sobre el medioambiente y contar con los espacios suficientes y adecuados para albergar las funciones institucionales.

### **Recursos financieros y gratuidad**

En términos de recursos financieros, se observaron obstaculizadores al aseguramiento de la calidad. En el caso de la ley 21.091 sobre Educación Superior, se establece, en lo relativo al Consejo de Rectores, en el artículo 6, los requisitos para pertenecer al CRUCH. Se estima que éstos han sido definidos en la ley para que las instituciones tengan la posibilidad de presentar una solicitud para pertenecer al Consejo de Rectores, lo que se configura como un obstáculo para el aseguramiento de la Calidad, porque la pertenencia al Consejo de Rectores permite, por un lado, acceder a recursos económicos no disponibles para otras instituciones y, por otro, mejorar las posibilidades de negociación de las universidades con el Estado, lo que podría poner a las instituciones CRUCH en mejores condiciones para enfrentar los procesos de aseguramiento de la calidad respecto de otras (no CRUCH).

En lo relativo al Financiamiento Institucional para la Gratuidad, la Ley N°21.091 en su artículo 83, letra a), indica que entre los requisitos para poder acceder a ésta, la institución debe contar con una acreditación institucional avanzada o de excelencia. Dicha figura pudiese afectar a las instituciones que, teniendo una acreditación avanzada o de excelencia, en un nuevo proceso no cumplan esta condición y, por ende, no puedan optar a mantener la gratuidad para las nuevas cohortes de estudiantes, comprome-

tiendo de esta manera la sustentabilidad financiera de la institución e impactando a su vez en las matrículas. Asimismo, la falta de recursos financieros también afecta los procesos de aseguramiento de la calidad, por lo que los impactos de la aplicación directa de esta normativa no son menores para las IES.

Si bien se comprende el incentivo de entregar recursos y facilitar el acceso a instituciones de calidad acreditada, las instituciones que estén en procesos de mejoramiento de sus sistemas de aseguramiento de la calidad no cuentan con un periodo de transición hasta que les sea aplicable esta disposición.

Otro aspecto importante, en la misma línea, es la regulación de aranceles y vacantes, de conformidad con lo señalado en el artículo 87, letras a) y b) de la Ley N°21.091, situación que afecta la autonomía de las universidades en esta materia, lo que puede incrementar la brecha económica en las instituciones.

Se estima que la fijación de aranceles regulados por “grupos de carreras”, conforme con el tenor de lo señalado en el artículo 88 de la referida Ley, puede desconocer la naturaleza de la diversidad de instituciones, sus particularidades y otros elementos, mencionando en particular el cálculo sobre la base del “costo de los recursos materiales y humanos que sean necesarios y razonables”. Por otra parte, los costos históricos no permiten necesariamente planificar el futuro del proyecto formativo, ni generar innovaciones. Expresiones de lo anterior fueron recogidas por el Consejo de Rectores, que en abril de 2021 señaló que “la metodología implementada por la Subsecretaría de Educación Superior no reconoce la heterogeneidad del sistema de educación superior chileno, donde una misma carrera es impartida por universidades con distintas estructuras de financiamiento, calidad y naturaleza de la docencia, ubicadas en contextos regionales y territoriales también diversos”<sup>4</sup>.

Además, el arancel de referencia tiene un efecto directamente proporcional en la institución, ya que a mayor brecha entre el arancel de la universidad y el establecido por la Subsecretaría de Educación Superior, mayor es el impacto negativo.

---

4. Navarrete J. (29 de abril de 2021). Cruch solicita suspender aplicación de ley sobre fijación de los aranceles de gratuidad y determinación de las vacantes máximas. *La Tercera*. Recuperado de: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/cruch-solicita-suspender-aplicacion-de-ley-21091-en-lo-que-se-refiere-a-la-fijacion-de-los-aranceles-de-gratuidad-y-a-la-determinacion-de-las-vacantes-maximas/476WLS5AJFMPNOYADGJXFJM5A/>, consultado el 09.06.2021

En lo relativo a las duraciones nominales de las carreras, establecidas en el artículo 105 de la Ley N°21.091, se indica que la gratuidad cubre la duración nominal de la carrera, lo que no necesariamente implica el tiempo real que el estudiante requiere para titularse. La asociación de la gratuidad a la duración del plan de estudios de un programa afecta más a aquella institución que recibe estudiantes más vulnerables, siendo ésta y el propio estudiante quienes deben financiar en partes iguales el primer año adicional y, si se extiende por más de un año, el estudiante debe asumir este costo, conforme lo señala el artículo 108 de la Ley N°21.091. A su vez, es importante considerar que los programas de formación inicial general, como puede ser el Bachillerato, no tienen necesariamente una convalidación completa en la carrera de destino. Lo anterior, en la práctica, deja de facto a los estudiantes ingresantes a Bachillerato con un año menos de gratuidad, en virtud de que no se convalidan los dos años de duración del programa, sino que solo uno. Lo anterior es atendible, en virtud de que Bachillerato es un programa de exploración vocacional y no podría esperarse que todos los créditos SCT que el estudiante curse vayan a ser reconocidos totalmente en el programa de destino.

En el caso de la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales, el artículo 56, acerca de financiamiento institucional, indica que “Los montos específicos de este instrumento de financiamiento serán establecidos en virtud de la Ley de Presupuestos del Sector Público de cada año. A su vez, los criterios de distribución de dichos recursos serán fijados mediante un decreto que dictará anualmente el Ministerio de Educación”. Lo expuesto supone un riesgo en términos de proyección de recursos, en virtud de la estabilidad que requiere el presupuesto institucional para la generación de inversiones o compromisos de largo plazo. En una línea similar, el artículo 7 de la Ley N°21.094 señala que “Las Universidades del Estado estarán adscritas a la política de gratuidad universal de conformidad con las reglas transitorias de progresión para los deciles de más altos ingresos que se establecen en la Ley sobre ESUP o en la Ley de Presupuestos según corresponda”, estableciendo un escenario en el que las universidades del Estado están supeditadas a las reglas transitorias de progresión para los deciles de más altos ingresos, lo que afecta sus recursos económicos, sin posibilidad de encontrar mecanismos complementarios de financiamiento, al menos en lo que respecta a aranceles.

En este mismo contexto, la Ley N°21.091 sobre Educación Supe-

rior, en su artículo 82, indica que “Las Universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que cumplan con los requisitos señalados en esta Ley, podrán acceder al financiamiento institucional para la gratuidad de conformidad a las condiciones que establece este título”, visualizando lo señalado como un facilitador, en cuanto aporta certeza jurídica respecto de cuáles son los términos y condiciones ciertos y determinados para poder participar de los mecanismos de financiamiento institucional para la gratuidad universitaria.

Del mismo modo, la Ley N°21.091, en sus artículos 82 y 83, establece que para acceder al financiamiento institucional para la gratuidad las universidades deben cumplir con una serie de requisitos, entre ellos, contar con acreditación institucional avanzada o de excelencia; estar constituida como persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro; estar adscritas al Sistema de Acceso a las IES; aplicar políticas que permitan el acceso equitativo de estudiantes y contar con programas de apoyo a estudiantes vulnerables que promuevan su retención.

Adicionalmente, el artículo 87 de la ley expresada, establece que las universidades deben cumplir con una serie de obligaciones, entre las cuales destacan: regirse por la regulación de aranceles, derechos básicos de matrícula y cobros por concepto de titulación o graduación, y regirse por la regulación de vacantes.

Es menester precisar que la regulación de aranceles ha tenido un efecto negativo en el financiamiento de las universidades, ya que dichos aranceles están por debajo del arancel real de las instituciones. Adicionalmente, el financiamiento para la gratuidad no solo aplica a los estudiantes de los primeros seis deciles, también a los que pertenecen al séptimo (hasta un 40%), octavo (hasta un 60%) y noveno (hasta un 60%). Así, solo a los estudiantes del décimo decil las IES pueden cobrarles el arancel real. Si bien la adscripción a la gratuidad es voluntaria, sería inviable para muchas universidades marginarse. Por lo mismo, otro efecto negativo para las finanzas de estas ha sido la pérdida de la gratuidad por parte de los estudiantes cuando éstos exceden el tiempo de duración nominal de la carrera o programa.

Asimismo, la Ley N°21.091, en su artículo 87, contempla la regulación de las vacantes para las universidades que accedan al financiamiento institucional para la gratuidad. Por lo tanto, no habrá autonomía para fijar los cupos en el proceso de admisión anual de

las universidades, perdiendo el control de su propio crecimiento en virtud de su proyecto educativo y plan de desarrollo estratégico. El número de estudiantes nuevos matriculados para cursar las carreras o programas de estudio no puede superar en un 2,7% de los estudiantes nuevos matriculados en el año inmediatamente anterior y, a contar del año 2022, la Subsecretaría de Educación Superior debe fijar las vacantes. Asimismo, la creación y cierre de carreras y programas, y la apertura y cierre de sedes son visadas por la Subsecretaría de Educación Superior.

### **Autonomía**

En el marco normativo actual, configurado por las Leyes N<sup>os</sup> 21.091, 21.094 y 20.129, se consagra el principio de autonomía universitaria. Así, la Ley N<sup>o</sup>21.091, en su artículo 2, reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones, promoviendo y respetando la diversidad de procesos y proyectos educativos. Por su parte, la Ley N<sup>o</sup>21.094, en su artículo 2, establece que las universidades del Estado gozan de autonomía académica, administrativa y económica. Finalmente, la Ley N<sup>o</sup>20.129, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en su artículo 15 declara que, en el desarrollo del proceso de acreditación institucional, la CNA deberá tener en especial consideración la autonomía de cada institución.

Sin embargo, la Ley N<sup>o</sup>21.091 prescribe una serie de mecanismos que, en la práctica, limitan la autonomía de las universidades, independiente de su naturaleza, ya que afecta tanto a las del Estado (CUECH), públicas no estatales (G9) y privadas.

La nueva institucionalidad, contemplada en la Ley N<sup>o</sup>21.091 — que crea la Subsecretaría de Educación Superior, en su artículo 7, y la Superintendencia de Educación Superior, en su artículo 19, entes normativo y fiscalizador, respectivamente— se traduce en un cambio significativo para las universidades e implica, en la práctica, una limitación en su autonomía, una mayor supervisión y una mayor rigurosidad en la rendición de cuentas públicas.

Así, el ámbito de acción de la Superintendencia de Educación Superior es amplio, como lo contempla el artículo 20 de la citada Ley N<sup>o</sup>21.091, encargándose de fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las universidades, así como también que éstas destinen sus recursos a los fines que le son propios. No solo se fiscaliza a las

universidades, sino también a sus organizadores, controladores, asociados, socios, propietarios, fundadores, al representante legal y a todo aquel que ejerza una función directiva.

Un tema relevante para la Superintendencia de Educación Superior es el cumplimiento de los términos, condiciones y compromisos convenidos por las universidades en la prestación de los servicios académicos a los estudiantes, de conformidad con lo establecido en su artículo 20, letra f). Asimismo, considera como una infracción gravísima efectuar publicidad falsa o engañosa que induzca a error o engaño, como lo indica el artículo 53, letra i) de la norma en comento. En dicho contexto, la insatisfacción de parte de los estudiantes y sus familias se manifiesta en la presentación de reclamos y denuncias en contra de las universidades, conforme lo establece el artículo 40, situación que se observa desde 2019. Ahora bien, la cantidad de reclamos y denuncias no es un tema intrascendente, ya que es tomado en consideración por la Superintendencia de Educación Superior para seleccionar a las universidades que serán consideradas en su plan de fiscalización.

En dicha circunstancia, la Superintendencia de Educación Superior, con el propósito de realizar su función, entre otras facultades, puede ingresar a las dependencias de las universidades; tener acceso a cualquier documento, libro o antecedente que sea necesario para realizar la fiscalización; y citar a declarar a los organizadores, controladores, miembros de la asamblea, socios, propietarios, fundadores, representantes legales, directivos, y toda persona que haya celebrado actos o convenciones con la universidad.

La Ley N°21.091, en su artículo 40, establece que la Superintendencia de Educación Superior recibirá los reclamos y denuncias que le formule una persona o grupo de personas interesadas. Ante el reclamo, ésta interviene como mediador entre el reclamante y la universidad, como lo señala el artículo 41. Así, en la denuncia se pone en conocimiento de la Superintendencia una eventual irregularidad cometida por la universidad, como lo detalla el artículo 43, la que puede originar una sanción en el caso que efectivamente lo sea.

Además, la Superintendencia tiene la potestad sancionadora respecto de las infracciones a la ley, tema preocupante para las universidades, ya que las multas son excesivas. Se hace expresa mención a que las infracciones consideradas en la Ley N°21.091 se clasifican en gravísimas (artículo 53), graves (artículo 55) y leves

(artículo 56), y las sanciones consideradas en el artículo 57 de la misma ley son: amonestación por escrito; multa hasta 500 UTM, si son infracciones leves; multa hasta 1.000 UTM, si son infracciones graves; multa hasta 10.000 UTM, si son infracciones gravísimas; e inhabilitación temporal.

Por otra parte, respecto de la cuenta pública, las universidades deben mantener actualizada su información en la plataforma de la Superintendencia de Educación Superior, conforme lo estipula el artículo 37 de la Ley N°21.091, sobre sus autoridades unipersonales, miembros del órgano colegiado y socios, asociados, organizadores o fundadores. También, deben proveer información sobre sus estatutos, operaciones entre entidades relacionadas, donaciones, estados financieros auditados (de la universidad y del fondo solidario) y hechos esenciales que afecten significativamente su situación financiera y patrimonial.

### **Orgánica institucional**

En este acápite, la Ley N°21.091 en su artículo 81, que modifica la Ley N°20.129, establece que las universidades deben contar con una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones para el cumplimiento de sus fines. Particularmente, el artículo 18 de la Ley N°20.129 indica que los Criterios y Estándares de calidad deberán considerar, en la dimensión Gestión Estratégica y Recursos Institucionales, que la institución cuente, entre otros, con una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones.

La Ley N°21.094 explícitamente en su artículo 32 exige a las universidades estatales la creación de una unidad especializada que coordine estos procesos vinculados al aseguramiento de la calidad, lo que impacta las orgánicas institucionales, reorientando todos sus procesos internos a partir de la cultura de la calidad. Lo anterior tiene efectos que complejizan a las instituciones, dado que deben reorientar recursos, disponer de personal profesional especializado y asumir los costos, cada vez más crecientes, de los procesos de acreditación, tanto de programas como de instituciones. Como se mencionó, el Criterio 9 de la reciente propuesta de Criterios y Estándares de Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación, en la dimensión “Gestión Estratégica y Recursos Institucionales”, evalúa que la universidad cuente con un sistema de gobierno y una estructura organizacional, que le permita gestionar sus funciones de acuerdo con su misión, propósitos y tamaño.

En esta dimensión, se evalúa la existencia y funcionamiento de cuerpos colegiados, una estructura organizacional con claras definiciones de funciones y procesos toma de decisiones bien delimitadas entre los diferentes estamentos, adecuado equilibrio entre la centralización y descentralización regulada, entre otros aspectos.

### **Inclusión**

La Inclusión se aborda en las Leyes N<sup>os</sup> 21.091, 21.094 y 20.129, como también en la propuesta de Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional de la CNA, siendo este marco normativo armónico en materias de inclusión y no discriminación arbitraria. En esta misma línea, existen otros textos legales, como la Ley N<sup>o</sup>20.609, que establece medidas *contra la discriminación*, y la Ley N<sup>o</sup>20.422, que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Del mismo modo, la Ley N<sup>o</sup>21.091, en su artículo 2, letra e), reconoce como principio la inclusión, promoviendo la de los estudiantes y velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. Asimismo, el sistema universitario deberá realizar los ajustes necesarios para la inclusión de personas con discapacidad.

La Subsecretaría de Educación Superior, en su artículo 8, letra c) de la Ley N<sup>o</sup>21.091, tiene la responsabilidad de proponer al Ministro de Educación las políticas que promuevan el acceso e inclusión, permanencia y titulación o graduación oportuna de estudiantes.

El Sistema de Acceso, contemplado en la Ley N<sup>o</sup>21.091, en su artículo 14, así como los procesos e instrumentos de acceso de las universidades, deberán resguardar los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal.

Asimismo, el artículo 81 de la Ley N<sup>o</sup>21.091, que modifica la Ley N<sup>o</sup>20.129, establece que a los organismos públicos que integran el SINACES, les corresponde el desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad.

Por su parte, la Ley N<sup>o</sup>21.094, en su artículo 5, establece como uno de sus principios la inclusión, la que debe guiar el quehacer de las universidades del Estado y que fundamenta el cumplimiento de su misión y de sus funciones.

En el artículo 7 del citado precepto legal, el Estado reconoce el

derecho a la educación superior, correspondiéndole adoptar las medidas necesarias para proveer el ejercicio de este derecho a través de sus instituciones de educación superior, garantizando el acceso sobre la base de criterios objetivos e ingresos especiales de acuerdo con los principios de equidad e inclusión.

Respecto de la Comisión Nacional de Acreditación, la reciente propuesta de Criterios y Estándares para la Acreditación de Universidades reconoce la equidad de género, la diversidad y la inclusión como elementos a ser evaluados. El Criterio 11 se refiere a la gestión del bienestar, equidad de género, diversidad e inclusión. Por ello, se busca identificar y evaluar que las universidades cuenten con políticas de equidad de género y de diversidad e inclusión; dispongan de mecanismos para articular y promover acciones tanto en la línea de equidad de género como de diversidad e inclusión; y que evidencien resultados que sean producto de las estrategias de equidad de género y las de diversidad e inclusión.

Finalmente, el Criterio 2 (procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje) evalúa el desempeño de las universidades, las que deben hacerse cargo de la diversidad de sus estudiantes y asegurar la equidad, en la que la educación de todos ellos sea considerada de igual importancia. La evaluación del proceso de acreditación se orientará al diagnóstico de brechas respecto del perfil de ingreso; a las acciones de apoyo a la progresión en todos los niveles formativos y modalidades; a las estrategias de mejoramiento y apoyo para el aprendizaje, y a las estrategias de apoyo académico para todos sus estudiantes, de acuerdo con sus necesidades específicas.

Se considera relevante que tanto las distintas leyes analizadas como los criterios y estándares de CNA para la acreditación institucional consideren la “inclusión y equidad”, siendo un factor que permite mejorar la calidad de vida de las personas y aportar a la sociedad profesionales y talento humano avanzado con una mirada más integradora.

Sin embargo, la inclusión representa para las universidades un serio desafío, porque implica hacerse cargo de la diversidad de sus estudiantes. Para cumplir con esta exigencia, han establecido políticas de inclusión, garantizado el acceso de todos los estudiantes y adecuado el proceso formativo, el currículo, el material didáctico y la infraestructura a las particulares necesidades de todos sus estudiantes. Lo anterior llevado a cabo sin comprometer el nivel de exigencia ni la calidad del proyecto educativo institucional.

## **Dimensión 3 aseguramiento interno de la calidad**

### **Aseguramiento de la calidad**

El aseguramiento de la calidad de la educación superior es un tema prioritario en la agenda nacional. Al respecto, un elemento relevante es la responsabilidad interna de cada IES sobre la calidad de sus actividades, proveyendo una base para la rendición de cuentas y la mejora continua dentro de un contexto nacional regido por criterios y estándares. Como resultado de las leyes promulgadas en mayo de 2018, se establece como nueva dimensión en los Procesos de Acreditación Institucional, en el artículo 17 de la modificada Ley N°20.129. Esto ha significado un cambio cultural importante para incorporar los componentes de esta dimensión en todos los niveles de su accionar. Dicho cambio también se refleja en los nuevos Criterios y Estándares de Universidades, actualmente en consulta. Al respecto, en el Criterio 13, relacionado con la Gestión y Resultados del Aseguramiento Interno de la Calidad, se explicita el uso de políticas, mecanismos y sistemas de información propios para la gestión interna. Dicha dimensión orienta a las IES en la definición, implementación, monitoreo y optimización de su sistema interno de aseguramiento de la calidad, contando con la participación y responsabilidad de la comunidad universitaria, orientando hacia la mejora continua, integral y armónica de la institución. Este compromiso se evidencia en la capacidad de autorregulación de todas sus funciones.

Existe una orientación clara de que las IES deben realizar esfuerzos por mejorar constantemente su calidad, a través del cumplimiento de criterios y estándares, tal como se establece en el artículo 2, letra b, de la Ley N°21.091, en el cual se establece la calidad como uno de los principios en que se inspira la educación superior en búsqueda de la excelencia, a través del logro de sus propósitos verificados por el cumplimiento de criterios y estándares de calidad. Si bien los señalados criterios y estándares objetivan el proceso de autoevaluación institucional, se debe tener en consideración que no es posible homogeneizar a todas las IES, debido al contexto cultural o socioeconómico en que se desenvuelven, el espacio o territorio (región), y las mismas regulaciones internas que poseen las IES en su estructura u orgánica. Para ello, el Criterio 13 de la Dimensión V hace referencia a sistema interno de aseguramiento de la calidad, el cual, a partir de funciones y responsabilidades establecidas, vela por los resultados del proceso y

utiliza la información generada para la toma de decisiones. No se menciona una política de gestión o aseguramiento de la calidad, sino que, en general, se indica que las políticas de la institución “permiten gestionar internamente la calidad para avanzar en el cumplimiento de los criterios y estándares”.

A su vez, el artículo 9, letra g de la Ley N°20.129, establece que la CNA podrá ejercer supervisión en el tiempo: “Solicitar información y disponer la realización de visitas de seguimiento a las instituciones de educación superior, teniendo en consideración su misión y su proyecto de desarrollo institucional, para verificar y resguardar el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad pertinentes si, a su juicio y en base a nuevos antecedentes, las condiciones que justificaron la acreditación de un programa o institución se han visto alteradas significativamente. Los antecedentes recabados en las visitas de seguimiento se tendrán en consideración al momento del nuevo proceso de acreditación”. Contar con visitas de seguimiento durante la vigencia de una acreditación, favorecería la instalación de una cultura institucional de calidad en aquellas universidades que requieran de una retroalimentación más continua de sus procesos.

Para apoyar a las IES en su transformación hacia esta nueva cultura de calidad, se ha fijado una estructura orgánica con funciones y atribuciones específicas para el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y sus integrantes, tal como establece el artículo 4, inciso 4 de la Ley N°21.091, esperándose sea de utilidad este sistema de soporte al proceso de gestión de la calidad, a través de los cuatro organismos que la conforman. Uno de los nuevos integrantes, que se suma a la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación ya existentes, es la Superintendencia de Educación Superior (SES), a la cual se hace referencia en el artículo 4 de la Ley N°21.091, siendo necesaria su creación en el artículo 18 y la fijación de competencias y atribuciones, entre las cuales se encuentran la remisión a la Comisión Nacional de Acreditación de antecedentes de incumplimiento (artículo 20, letra q) y la asesoría técnica al Ministerio y a otros organismos en estas materias (artículo 20, letra u). Del mismo modo, se crea la figura del Superintendente, y que, entre sus funciones, en el artículo 26, se encuentra la de la letra g), está la de coordinar la labor de la Superintendencia con los demás órganos del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de

la Educación Superior. Lo anterior viene a fortalecer la institucionalidad, pero también puede generar tensiones ante un órgano adicional al cual se debe rendir cuentas. Los artículos 20 y 26 de la citada ley pueden generar complicaciones al interior de las IES, ya que se percibe en dichas disposiciones un exceso de fiscalización por parte de la Superintendencia, lo que podría burocratizar aún más la gestión, en especial en las universidades estatales que ya cuentan con organismos fiscalizadores en su accionar, tales como Contraloría Universitaria, Contraloría Regional, Contraloría General de la República, multiplicando las instancias de control e implicando con ello un desgaste para la institución, ya que debe responder requerimientos similares a distintas entidades que no necesariamente se coordinan entre sí.

La Ley N°21.091 tuvo impactos en otras leyes previas, particularmente al modificar la Ley N°20.129, que establece el SINACES en el año 2006. En dicho contexto, se mandata a todos sus integrantes para que desarrollen políticas que promuevan la calidad en el desarrollo de las funciones de las IES, específicamente en el artículo 81, letra a). Por ello, considerando las políticas que generan los lineamientos a nivel nacional, es posible inferir que esto debería facilitar la implementación de la gestión integral de la calidad en todos los niveles del quehacer de las IES. Adicionalmente, se mandata a fortalecer la gestión de información pública, el licenciamiento, la acreditación y la fiscalización de las IES, todo ello con el fin de contar con una estructura de soporte integrada que dinamice el aseguramiento de la calidad. Los beneficios potenciales y los desafíos de desarrollar un sistema interno en este contexto requieren que las IES aborden un enfoque holístico hacia la mejora continua de sus procesos, diseñando nuevos mecanismos de aseguramiento interno de la calidad.

Mediante los criterios de acreditación de universidades, la CNA cautela la evaluación sistemática del aseguramiento interno de la calidad a través del sistema de gestión, evaluando su aplicación y resultados en todas las funciones universitarias.

Con la finalidad de que las instituciones estatales puedan dar cumplimiento a lo establecido por la Ley en materia de Aseguramiento Interno de Calidad y dado el distinto estado de desarrollo de la universidades en este tema, el Estado pone a disposición fondos para desarrollar la línea estratégica Aseguramiento de la Calidad (Aporte Institucional a Universidades Estatales, AIUE).

Además, existe la posibilidad para las instituciones estatales de acceder a la glosa 08 del programa 02 destinado a fortalecer a las universidades del Estado que cuenten con tres o menos años de acreditación institucional, conocido como AIUE-Calidad.

En el caso de las universidades, éstas deben estar acreditadas para optar al financiamiento institucional para la gratuidad. Lo anterior permite garantizar la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, relevándose la gestión de la calidad a nivel institucional de acuerdo con lo señalado en el artículo 83 de la Ley N°21.091. Esto permite a las instituciones instalar la cultura de aseguramiento de la calidad y, por otra parte, establece mecanismos de financiamiento a los que las universidades pueden optar para cumplir con lo que la ley mandata. En este mismo contexto, la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales presenta el marco jurídico desde el que las universidades del Estado deben trabajar para fortalecer los estándares de calidad tanto académica como de gestión institucional, creándose con ello una nueva institucionalidad para la educación superior.

En un análisis realizado por el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)<sup>5</sup> se señala que los ejes conceptuales que constituyen los fundamentos para la construcción de un sistema de educación superior incluyen tanto “la búsqueda permanente de calidad” como “la pertinencia del quehacer de la educación superior, que establece el desafío de mantener un vínculo estrecho y permanente con las necesidades presentes y futuras del país y sus regiones”. En este sentido, la Ley N°21.094 señala que las universidades estatales deberán orientar su quehacer institucional de conformidad a los Criterios y Estándares de calidad del Sistema de Educación Superior, en función de sus características específicas, la misión y los objetivos declarados en sus planes de desarrollo institucional, de conformidad con su artículo 31.

En este último punto, se debe mencionar que la propuesta de nuevos Criterios y Estándares de la Comisión Nacional de Acreditación se orienta a un modelo homogéneo de universidad, con altas exigencias y desvinculada de la realidad local y regional. Esta nueva propuesta no menciona ni analiza los costos que significa para las universidades estatales adecuarse a este nuevo modelo de

---

5. Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). *Análisis crítico del proyecto de ley de reforma a la Educación Superior en Chile*. Recuperado de: <https://opech.cl/analisis-critico-del-proyecto-de-Ley-de-educacion-superior/>

universidad, más aún cuando el artículo 18 de la Ley N°20.129 indica que los Criterios y Estándares de calidad se revisarán cada cinco años. En el análisis al interior de las universidades estatales se concluyó que esta propuesta desconoce los esfuerzos implementados en Chile durante la última década en lo referido al aseguramiento de la calidad y que, lamentablemente, aboga por la desconfianza en las instituciones por sobre la búsqueda de la calidad y mejora continua.

Por otro lado, esta ley obliga a las universidades del Estado a contar con una unidad u organismo que coordine e implemente los procesos de gestión, evaluación, aseguramiento de la calidad y acreditación, siendo muy relevante la estructura de aseguramiento de la calidad existente en cada una de las instituciones y la capacidad de responder a las demandas de la nueva institucionalidad en materias de calidad, de conformidad con su artículo 32. En este punto, en la ley se habla de la provisión de educación superior de excelencia y, en tal sentido, el Estado debe promover la calidad, como lo señala en su artículo 8.

Así, esta norma se refiere también a la colaboración entre las universidades del Estado con otras instituciones de educación superior (IES) para el fortalecimiento de varios aspectos de su gestión. Por ejemplo, la ley promueve acciones y políticas colaborativas destinadas al fortalecimiento del aseguramiento y gestión de la calidad entre estas instituciones, de manera que alcancen o mantengan los más altos estándares a través de los años, de conformidad con su artículo 52, letra g. Asimismo, en su artículo 52, letra l, señala que las instituciones estatales deben “vincular sus actividades con el aseguramiento de la calidad de Escuelas y Liceos públicos, contribuyendo de manera activa en la innovación pedagógica y en el desarrollo de los profesionales de la educación de ambos establecimientos”. Además, deben también “compartir las buenas prácticas de gestión institucional, que propendan a un mejoramiento continuo de las universidades del Estado y que permitan elevar progresivamente sus estándares de excelencia, eficiencia y de calidad”, de acuerdo con su artículo 52, letra n, facilitando el diálogo y generando instancias colaborativas entre los representantes de las universidades del Estado, la Red de Aseguramiento de la Calidad CUECH y otros actores relevantes del Sistema de Educación Superior, resguardando con ello, la sustentabilidad técnica, financiera y académica de las estrategias adoptadas para el aseguramiento de la calidad y la mejora continua.

En este punto, el artículo 62, número 4 de esta Ley, se refiere a las líneas de acción del plan de fortalecimiento de las universidades del Estado, por una parte, y al fortalecimiento de la calidad académica y la formación profesional, por la otra. Esto indica que podrán diseñarse e implementarse acciones destinadas a preservar o elevar su calidad académica, incluyendo planes de evaluación y rediseño curricular.

Como se expresó, la Ley N°20.129, en su artículo 3, establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (modificado por Ley N°21.091, sobre Educación Superior, en su artículo 81, N°3) coordinado a su vez por un comité integrado por las máximas autoridades de cada organismo mencionado: subsecretario/a de Educación Superior, quien lo presidirá, presidente/a de la Comisión Nacional de Acreditación, superintendente/a de Educación Superior y presidente/a del Consejo Nacional de Educación.

Las funciones de este comité de coordinación se incluyen en el artículo 4 de la misma Ley N°20.129, e incluyen la coordinación de los organismos del SINACES y las instituciones de educación superior, interactuar con la CNA en la elaboración de los nuevos criterios y estándares de acreditación, actuar como puente de información entre todos los actores, establecer un plan de mejoramiento de la calidad de la educación superior y promover la coherencia de los criterios y estándares con la normativa vigente.

A nuestro juicio, este punto genera tensiones en cuanto en la normativa de este ítem existe una subvaloración de los mecanismos de aseguramiento de la calidad propios de la naturaleza del trabajo académico, dado que solo se consideran como acciones a evaluar aquellas consignadas en los criterios y estándares CNA. El foco de los estándares son los resultados y no los procesos, según lo consignado en el Criterio 6 Resultados de la investigación, creación o innovación, y en el Criterio 8 Resultados de la vinculación con el medio. Del mismo modo, podría presentarse una “burocratización” de los procesos de aseguramiento de la calidad como consecuencia de la instrumentalización de la acreditación.

## **Dimensión 4 vinculación con el medio**

### **Vinculación con el medio**

La vinculación con el medio se ha convertido en el ejemplo más claro de cómo las instituciones de educación superior pueden generar un impacto positivo en el entorno que les rodea. Siendo una dimensión obligatoria para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, las universidades, institutos profesionales y centro de

formación técnica han realizado sus mejores esfuerzos para mejorar su relación con la comunidad local, regional, nacional e internacional, a través del establecimiento de políticas y la creación de direcciones y vicerrectorías de vinculación con el medio.

En un concepto amplio, la vinculación con el medio se refiere principalmente a la relación que la institución tiene con el entorno, tomando en cuenta diversos aspectos relevantes, conforme se pasa a señalar en tenor literal (Universidad del Bío-Bío, 2019):

1. Región de asentamiento y comunidad aledaña en la que las Universidades están insertas, considerando elementos disciplinares, culturales, artísticos, naturales, tecnológicos, profesionales, productivos, tomando en cuenta el contexto territorial y social.
2. Docencia, investigación y extensión vinculada con los sectores sociales, productivos, en los ámbitos públicos y privados, a nivel nacional e internacional.
3. Acciones unidireccionales y bidireccionales, para generar alianzas y redes, que mejoren las funciones de la institución e impacten de manera significativa en el medio.
4. [La vinculación con el medio] Es transversal y esencial para las instituciones estatales, son la expresión del rol social de las instituciones.
5. [La vinculación con el medio] Es sistemática, pertinente, dinámica, y relevante para los actores internos (estudiantes, académicos y funcionarios) y externos involucrados.

Resulta importante establecer que, en una visión preliminar y al momento de visualizar un modelo de universidad de excelencia, las cinco dimensiones, entre las cuales se encuentra la vinculación con el medio, pretenden comprender la totalidad de los aspectos institucionales de una casa de estudios, y se le otorga a cada uno de ellos la misma importancia, pero es claro que tienen un peso y significación distinta. A juicio de los autores, en dicho contexto es menester precisar que la vinculación con el medio es una función que acompaña a la docencia y a la investigación, no teniendo una densidad académica similar.

Un primer esbozo de la vinculación con el medio en los cuerpos legales examinados aparece en el artículo 3, Ley N°21.091, sobre Educación Superior, el que indica que las “Universidades son Ins-

tituciones de Educación Superior, cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales, correspondiendo a las Universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones, cumpliendo su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio”. Conforme con lo mencionado en la norma, el cumplimiento de lo señalado constituye uno de los elementos claves en la gestión de la calidad, por lo que su inclusión en la ley orienta a las instituciones a contar con procesos que garanticen la calidad de los mismos, así como también retroalimenten el sistema a través de evaluaciones internas y externas.

Por otro lado, el artículo 18, inciso 5, número 4 de la Ley N°20.129, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Modificado por Ley N°21.091, sobre Educación Superior), dice que la IES deben contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras IES, que aseguren resultados de calidad, a lo que se agrega que deban incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país, lo que implica que el sistema interno de gestión debe definir estos mecanismos e indicadores para evaluar la efectividad de las políticas.

En este punto se observan dificultades, toda vez que, para cumplir con el objetivo predispuesto de darse efectos bidireccionales en esta dimensión, no se visualiza el concepto de “territorio” en este cuerpo legal y en el texto en general, figura que, sin duda alguna, caracteriza a diversas universidades regionales en su actuar. Asimismo, otra crítica es la relacionada con la medición del impacto en el medio, no tan solo por la inexistencia de indicadores que nos permitan evaluar los resultados de las acciones realizadas por la institución, sino también por la aparición de una serie de actores, ámbitos temáticos y territoriales que la dificultan, sugiriendo varios trabajos al efecto la incorporación del concepto de “contribución”, el que pareciere ser más apropiado para la precisión en la medición que el de “impacto”, máxime cuando las IES son agentes de desarrollo territorial.

Del mismo modo, aparece la norma del artículo 1, inciso 1, de la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales, en el momento de mencionar la definición y naturaleza jurídica de las universidades del Estado, señalando que son instituciones de educación superior, creadas por ley, para el cumplimiento de diversas funciones, entre las cuales se encuentra la vinculación con el medio. En el artículo 43 del mismo cuerpo legal se hace referencia a la generación de procedimientos internos que son la base de la autorregulación, al señalar que “A través de un reglamento de carrera académica, las Universidades del Estado deberán establecer las funciones, los derechos y las obligaciones de sus académicos (...) así como los respectivos procedimientos de evaluación y calificación de los académicos” y “establecerá metas y objetivos concretos relacionados con las áreas de docencia, investigación y vinculación con el medio”.

Asimismo, aparece el artículo 52, letra a), cuya norma expresa la colaboración que debe existir entre las universidades del Estado y con otras instituciones de educación superior, promoviendo “la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios entre sus comunidades académicas, así como con otras Instituciones de Educación Superior, para realizar actividades de pregrado y posgrado, investigación, innovación, creación artística, extensión y vinculación con el medio, de acuerdo a criterios de pertinencia y equidad territorial”. En este aspecto, específicamente en lo relacionado con la equidad, no se reconoce el compromiso y consideración de la diversidad social, económica y étnica de los territorios, como tampoco las contribuciones debidas al alcance y la efectividad de los programas de equidad, la participación en redes territoriales y la diversidad de programas y proyectos comunitarios.

Por otro lado, el artículo 52, letra i) consigna la colaboración entre las universidades del Estado con los centros de formación técnica. En el mismo contexto, el artículo 52, letra l) se refiere a la colaboración entre éstas, vinculando “sus actividades con el aseguramiento de la calidad de las Escuelas y Liceos públicos, contribuyendo de manera activa en la innovación pedagógica y en el desarrollo de los profesionales de la educación de estos establecimientos”. Es importante consignar que lo anterior es un elemento positivo, dado que fomenta un espíritu de colaboración entre los actores del sistema.

Asimismo, el artículo 53, inciso 2 menciona el Consejo de Coor-

dinación de las Universidades del Estado, estableciendo que le corresponde elaborar “propuestas para la conformación de redes de cooperación en áreas de interés común para las Universidades del Estado, especialmente en gestión institucional, docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio”. Por lo mismo, debe señalarse que, al igual que el punto anterior, este aspecto también es señalado como un elemento positivo.

Este Consejo de Coordinación<sup>6</sup> tiene por “finalidad promover la acción articulada y colaborativa de las instituciones universitarias estatales, con miras a desarrollar los objetivos y proyectos comunes” previstos en la ley. Una de sus atribuciones es crear un comité que estará a cargo de la aprobación, supervisión y seguimiento de las iniciativas y proyectos que se financien en virtud del Plan de Fortalecimiento que establece la ley, que tendrá una duración de diez años.

Entre las principales funciones de la entidad está elaborar propuestas para la conformación de redes de cooperación en áreas de interés común para las universidades del Estado, especialmente en gestión institucional, docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio. Asimismo, contempla colaborar con los diversos órganos del Estado que así lo requieran en la elaboración de políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, contribuyendo a satisfacer los intereses generales de la sociedad y de las futuras generaciones. Tradicionalmente las universidades del Estado han actuado de forma independiente, por lo que se valora como positiva esta instancia de coordinación, así como la vinculación más estrecha con el territorio nacional en beneficio de su desarrollo y crecimiento.

## **Dimensión 5 investigación y/o innovación**

### **Aseguramiento de Investigación, Innovación y Transferencia Tecnológica**

En la Ley N°21.091, artículo 3 se menciona que las universidades cumplen su misión mediante, entre otras acciones, la realización de la investigación, creación artística e innovación. Adicional-

---

6. Ministerio de Educación. Susecretaría de educación superior. *Consejo de Coordinación de las Universidades del Estado tuvo su primera sesión*, viernes 25 de enero, 2019. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/01/25/consejo-de-coordinacion-de-las-Universidades-del-estado-tuvo-su-primera-sesion/>

mente, las instituciones pueden acreditarse de manera opcional en “investigación, creación y/o innovación”, lo que anteriormente era conocido como “investigación”, relevando el aporte integral de esta área en el quehacer de las instituciones de educación superior.

Al efecto, la investigación es un área de interés para estas instituciones y la Ley N°20.129, en su artículo 18, número 5, inciso 5, letra a señala que “...las Universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación”, lo que debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y posgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad.

Particularmente para la vinculación de la investigación con el proceso formativo, es importante lograr una actualización periódica en función de los resultados de la investigación e innovación, tanto en la docencia como en la disciplina y la profesión, generando resultados de investigación que promuevan la mejora interna de la institución, lo que se torna relevante e importante.

Un elemento que se incorpora en la Ley N°21.094, artículo 4, es lo referido a la misión de las universidades estatales, las cuales deben “cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación la creación, la innovación y de las demás funciones de estas instituciones”. Dicho elemento es de importancia en las instituciones que se encuentran en proceso de adecuación de sus estatutos, debiendo incorporar estas consideraciones para la elaboración de su misión institucional. En otras palabras, por una parte motiva a las instituciones a aumentar esfuerzos en la investigación, pero, por otra, no considera que el nivel de avance de la investigación es dispar al interior de las universidades, registrándose mayor producción científica en aquellas de mayor tamaño.

Durante 2020, sobre la base de la productividad científica que la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)<sup>8</sup> informa, las universidades del CRUCH alcanzaron los 14.117 artícu-

7. No obstante, para optar a acreditación de excelencia debe acreditarse esta dimensión.

8. <https://informacioncientifica.cl/aporte-fiscal-directo-para-Universidades-cruch/>

los científicos, un 45% más que hace cinco años. Por parte de las universidades privadas no CRUCH la producción total alcanza los 3.786 artículos, registrando un 73% de aumento respecto de 2016. La diferencia en producción científica se hace más evidente cuando las dos universidades de mayor tamaño del CRUCH concentran poco más de un tercio de la producción total.

Ahora bien, por parte del trabajo colaborativo para el desarrollo de la investigación, las universidades reconocidas por el Estado podrán solicitar la incorporación al Consejo de Rectores en la medida que cumplan con una serie de requisitos, entre los cuales se encuentra la letra f) del artículo 6 de la Ley N°21.091, que señala que deben “Demostrar trabajo académico en red con Universidades nacionales o extranjeras en docencia e investigación”. Lo anterior genera evidencias y potencia la colaboración entre las distintas instituciones de educación superior y, además, al fomentarse la colaboración entre éstas, se logra mejorar los indicadores científicos y las investigaciones inter y transdisciplinarias. Se suma a lo anterior la colaboración entre universidades del Estado y otras instituciones de educación superior, lo que se ve reflejado en el artículo 52 de la Ley N°21.094, que fomenta “...la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios entre sus comunidades académicas, así como con otras instituciones de educación superior, para realizar actividades de pregrado y posgrado, investigación, innovación, creación artística, extensión y vinculación con el medio, de acuerdo a criterios de pertinencia y equidad territorial”.

A raíz de la entrada en vigencia de la Ley N°21.094 y con la creación del Consejo de Coordinación de las Universidades del Estado, le corresponde a éste “...elaborar propuestas para la conformación de redes de cooperación, en áreas de interés común para las Universidades del Estado, especialmente en gestión institucional, docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio”, lo cual ha sido ya mencionado.

En lo relativo a la propiedad intelectual e industrial, es importante el aporte de la Ley N°21.094, conforme refiere en su artículo 63, al señalar que “Las Universidades del Estado deberán establecer, a través de reglamentos, una política de propiedad intelectual e industrial que permita fomentar las actividades de investigación, creación e innovación de sus académicos, resguardando los derechos de estas instituciones. Asimismo, dichos reglamentos esta-

blecerán las formas de acceso público al conocimiento creado en las Universidades del Estado, debiendo en todo caso respetar los derechos de terceros en virtud de la legislación vigente”. Esto, entre otros beneficios, motiva a las instituciones de educación superior hacia la creación de políticas de propiedad intelectual e industrial.

### **Asistencia técnica**

Respecto de la asistencia técnica, esta temática no es abordada por la Ley N°21.091, así como tampoco en la Ley N°20.129.

Sin perjuicio de ello, en la Ley N°21.094, en el artículo 39, letra a), se menciona tácitamente respecto de la ejecución y celebración de actos y contratos por parte de las universidades del Estado. En efecto, se expresa que éstas podrán ejecutar y celebrar todos los actos y contratos que contribuyan al cumplimiento de su misión y de sus funciones. Por lo mismo, en virtud de ello, están facultadas, de conformidad a su letra a), para “a) Prestar servicios remunerados, conforme a la naturaleza de sus funciones y actividades, a personas naturales o jurídicas de derecho público o privado, nacionales e internacionales”. A diferencia de la educación continua, la cual se encuentra normada por Norma Chilena de Calidad (NCh) 2728, la asistencia técnica no se encuentra regulada por normativas nacionales que reglamentan este aspecto, lo que implica que cada IES desarrolle su propia regulación interna, lo que favorece la autonomía institucional en estas materias.

En lo que relativo a la colaboración con otros organismos, las universidades estatales deben cooperar “...de conformidad a su misión, con los diversos órganos del Estado que así lo requieran, en la elaboración de políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, contribuyendo a satisfacer los intereses generales de la sociedad y de las futuras generaciones”, de acuerdo con lo señalado en el artículo 51 de Ley N°21.094.

Adicionalmente, en el artículo 52, letra b) se expresa que es necesario generar colaboración de las universidades del Estado con otras instituciones de educación superior. Así, fomenta relaciones institucionales de cooperación y colaboración con universidades y entidades nacionales y extranjeras, en el ámbito propio de las funciones de la educación superior. Asimismo, en el artículo 52, letra h) se reitera que la norma expresada se refiere a la colabo-

ración entre las universidades del Estado y otras instituciones de educación superior que requieran asesoría en el diseño y ejecución de proyectos académicos e institucionales, y con aquellas instituciones estatales que presenten dificultades en sus procesos de acreditación, lo que debe realizarse —a nuestro juicio— en un marco de respeto por la autonomía institucional, de forma de prevenir una tensión innecesaria entre instituciones.

### **Reflexiones y hallazgos principales**

Las reflexiones y hallazgos principales que a continuación se presentan son el resultado del trabajo exhaustivo de revisión y discusión de los impactos que generan los cuerpos normativos recientemente aprobados o modificados en el aseguramiento de la calidad. Es importante tener presente que, sin perjuicio de que los cuerpos normativos revisados dicen relación con todas las instituciones de educación superior, el análisis realizado se enfoca en específico en las universidades.

Uno de los primeros elementos a relevar en esta dimensión dice relación con el Marco Nacional de Cualificaciones. Es de opinión de los autores que la implementación de este Marco constituye una necesidad imperiosa para el país y las universidades, que defina y regule la articulación de los distintos ciclos formativos y describa el alcance de los conocimientos, habilidades y actitudes de cada uno de ellos. La Ley N°21.091, en su artículo quinto, disposiciones transitorias, mandata a la Subsecretaría de Educación Superior a que, en el plazo de tres años desde la publicación de la mencionada ley, entregue una propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones. Esta disposición es claramente positiva y necesaria para las universidades y el país.

Un aspecto novedoso en cuanto a la relaciones inter institucionales de las universidades del Estado, dice relación con la Colaboración entre Instituciones. A este respecto, es relevante destacar que la Ley N°21.094, en sus artículos 4 y 6, promueve un sello formativo básico común para todas las universidades Estatales, y en su artículo 9 la coordinación, articulación y trabajo colaborativo entre ellas, tanto en docencia como en investigación, extensión, calidad y gestión institucional, todo ello con miras a potenciar el sistema de universidades del Estado a lo largo del país, las que a partir de la entrada en vigencia de esta ley han generados redes que les permiten compartir sus capacidades instaladas. Este mandato legal, que fomenta que las universidades estatales trabajen

como un sistema, representa un cambio de lógica respecto de lo que ha sucedido en las últimas décadas, en que ha primado la competitividad entre éstas con la finalidad de diferenciarse del resto, y la búsqueda de los espacios individuales por sobre los colectivos. A partir de impulsos como el que se menciona, las universidades están iniciando un cambio de paradigma y se involucran cada vez con más fuerza en proyectos sinérgicos, en los que cada una aporta con lo mejor a un proyecto colectivo.

En lo relativo a Valores y Principios Institucionales, resulta interesante que los temas de equidad de género e inclusión aparecen como un imperativo misional de todas las instituciones de educación superior, independientemente de su condición de universidad estatal, regional o privada, dado que todas deben aportar a construir una sociedad más inclusiva y democrática, que respete los derechos humanos y la diversidad. La normativa, asimismo, reconoce la diversidad de instituciones de educación superior y sus distintos niveles de complejidad, los que deben evidenciarse en sus definiciones estratégicas, según establecen los lineamientos del proceso de autoevaluación, de acuerdo con el art. 16, en su letra a), de la Ley N°21.091; este reconocimiento facilita la operación de la variedad de modelos de instituciones de educación existentes. Sin perjuicio de lo anterior, las versiones que hasta ahora se han conocido de los Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional no necesariamente relevan este aspecto, denotando poca consistencia entre la Ley y sus instrumentos de aplicación.

En términos organizacionales, las normativas señalan que el sistema de educación superior releva la gestión de la calidad como uno de los ejes fundamentales de la institución, por lo que la búsqueda de la excelencia y el aseguramiento de la calidad de sus procesos y resultados se constituyen en una parte importante del ejercicio de sus funciones, y por tanto se debe reforzar sus estructuras organizacionales y sus mecanismos para dar cumplimiento a ello.

En este nuevo contexto, uno de los elementos que mayor análisis merece en la evaluación de los cuerpos normativos dice relación con la autonomía de las universidades. A partir de la promulgación y actualización de estas leyes surgen variados elementos en los que el actuar institucional se encuentra regulado, por razones presupuestarias o de aseguramiento de la calidad.

El sistema de educación superior reconoce y garantiza la autonomía de las universidades, tanto en lo académico como en lo

económico y administrativo, pudiendo entonces cada institución definir sus valores y principios, orientando su quehacer en torno a ellos. La Ley N°21.094 reconoce la autonomía de las universidades del Estado; ésta solo es aplicable al ámbito académico, administrativo y económico de la institución, pero limitada al ámbito que establece la misma ley. A su vez la Ley N°20.129, en su artículo 15, modifica la condición “voluntaria” de la acreditación institucional por “obligatoria”, el artículo 27 la obligatoriedad de estar acreditada para poder impartir algunas carreras como médico cirujano, cirujano dentista, profesor de educación básica, profesor de educación media, profesor de educación diferencial o especial y educador de párvulos, así como las carreras antes mencionadas. Las disposiciones transitorias, párrafo 7°, artículo cuadragésimo segundo, imponen la exigencia a las universidades adscritas a la gratuidad de no exceder en el incremento de las matrículas de estudiantes de primer año más allá de un 2,7% respecto el año inmediatamente anterior. A su vez, la Ley N°21.091, en su artículo 81, que modifica la Ley N° 20.129, en su punto 23 indica entre otros que si la universidad no cuenta con una acreditación de nivel básico no podrá impartir nuevos programas de estudios, ni aumentar sus vacantes, salvo autorización del Consejo Nacional de Educación. En este sentido la autonomía universitaria se ve limitada en su accionar, en su poder de decisión, en el crecimiento como institución, en su oferta académica y, por ende, en sus finanzas. Todo este conjunto de normativas podría impedir a las instituciones cumplir a cabalidad con su misión y visión declaradas.

Situación similar ocurre con lo señalado en el artículo 83, letra d) de la Ley N°21.091, en el que se exige para acceder al Financiamiento Institucional para la Gratuidad contar con programas formativos de apoyo para estudiantes vulnerables, de manera de promover la retención y su continuidad en los estudios universitarios. Si bien se valora como positiva esta exigencia, porque obliga a generar estrategias, normativas y mecanismos en apoyo de estos estudiantes, implica costos económicos importantes, en especial, para las instituciones de regiones, que reciben a los estudiantes más vulnerables.

En lo que respecta al compromiso establecido con los estudiantes, la Superintendencia de Educación Superior, de acuerdo con su rol fiscalizador, es el organismo que debe cautelar que se respeten las prestaciones de los servicios formativos asumidos con

los estudiantes de pre y posgrado, según lo establecido en la Ley N°21.091 (artículo 20, letra f y artículo 25 ter.). De alguna manera, esta fiscalización pudiera ser vista por alguna institución como intervencionismo, y sentir que con ello se vulnera la autonomía universitaria; sin embargo, esta medida tiene como finalidad proteger los derechos de los estudiantes y se valora como tal. Sin perjuicio de lo anterior, se considera muy necesario que se garantice la articulación efectiva entre los distintos organismos de control y fiscalización para evitar una burocratización y duplicidad de solicitudes a las universidades.

En lo que dice relación con el Proceso Formativo, ambas versiones de criterios y estándares CNA conocidos hasta el momento de preparación de este documento valoran, por un lado, la relevancia de que las universidades definan un modelo educativo que explicita las políticas y orientaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los programas de pre y posgrado; por otro lado, mantienen las exigencias de aplicar instrumentos de diagnóstico a los estudiantes para determinar las brechas que presentan al momento de su admisión con relación al perfil de ingreso definido por la institución. Lo relativo al modelo educativo ha sido punto de controversia entre las instituciones, ya que no todas cuentan con este instrumento de gestión. Sin embargo, el hecho de que en la última versión presentada por CNA se haya eliminado la condición de crítico a este criterio da mayor libertad a las universidades en esta materia.

Respecto del diagnóstico que se debe realizar sobre el perfil de ingreso de los estudiantes, los conocimientos y habilidades con que llegan a la institución y la necesidad de generar programas de apoyo para nivelar los vacíos en algunas materias, es una situación que genera tensiones en algunas instituciones, puesto que ello implica disponer de recursos económicos y profesionales o redireccionar los existentes, dejando sin efecto alguno de los compromisos adquiridos, lo que afecta fundamentalmente a las universidades que reciben estudiantes más vulnerables y con mayores dificultades para enfrentar con éxito la vida universitaria.

Disponer de un núcleo académico que cumpla con los estándares de calidad es a lo que cada institución aspira. Al respecto, es positivo que la Ley N°21.094, en sus artículos 43 y 44, deje establecido el concepto de carrera académica y las jerarquías, siendo relevante que éstas se alcancen en virtud de los méritos académicos, va-

lorando así el esfuerzo y las habilidades que un académico puede obtener a manera de logros, siendo este reconocimiento común y aplicable a todas las universidades estatales.

También vinculado a la calidad del proceso formativo, la CNA ha incorporado como exigencia para la acreditación de los programas la investigación vinculada con la práctica docente, siendo ésta una de las mejores formas de indagar y buscar respuesta a los problemas que se puedan presentar durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad del proceso formativo es clave la formación que los docentes tengan en investigación.

El *aseguramiento de la calidad* ha sido una materia largamente abordada en el marco regulatorio legal vigente. La Ley N°21.094, explícitamente en su artículo 32, exige a las universidades estatales la creación de una unidad especializada que coordine estos procesos. Esta exigencia de resguardar la calidad de los procesos realizados al interior de las universidades permite relevar la importancia de concentrarse en mecanismos de verificación del cumplimiento de estándares mínimos, previamente validados, o bien comprender procesos internos de mejoramiento continuo, aunque se debe reconocer que esto genera cierto impacto en las finanzas institucionales, porque implica costos asociados y modificaciones en la orgánica, entre otros. Estas exigencias también han sido señaladas en las Leyes N°21.091 y N°20.129.

La Ley N°20.129 (modificada por la Ley N°21.091) establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y, con ello, la creación de nuevos organismos que asumen las funciones fiscalizadoras y sancionadoras, que en gran medida estaban siendo asumidas por la CNA. Lo anterior constituye un elemento facilitador, ya que proporciona el espacio necesario para que la CNA reoriente su quehacer al acompañamiento de las universidades como una guía efectiva en la instalación del aseguramiento de la calidad, favoreciendo la creación de una cultura de mejora continua.

El documento de Criterios y Estándares CNA se percibe como un obstaculizador, al no reconocer el valor de la heterogeneidad y la autonomía de las universidades y sus proyectos institucionales, intentando establecer cierto grado de homogeneidad en la evaluación de la dimensión de acreditación institucional “Investigación, creación y/o innovación”. Lo anterior, contrario a lo estipulado

en la Ley N°21.091, en la que se establece que las actividades de generación de conocimiento que desarrollen las universidades deberán estar de acuerdo con el proyecto institucional de cada una de ellas.

En lo que respecta al área de investigación, es importante considerar el *espíritu de colaboración* que se menciona en la Ley 21.091 artículo 6, letra f, puesto que si una universidad desea incorporarse al Consejo de Rectores debe demostrar trabajo académico en red, entre otros elementos. Por otro lado, la Ley 21.094, en su artículo 52, también hace hincapié en la colaboración entre universidades del Estado y otras instituciones de educación. No obstante, debemos tener en consideración el *dispar nivel de avance que existe en el área de investigación* entre las distintas universidades, lo que va en desmedro de alcanzar una acreditación de excelencia. Es importante rescatar que la Ley sobre educación superior se refiere a la propiedad intelectual e industrial, dando autonomía a cada institución en el modo cómo abordar este tema.

En otro aspecto, uno de los retos más importantes que enfrentan las universidades en Chile y el mundo es erradicar la *desigualdad de género y avanzar en materias de equidad e inclusión*. La Ley N°21.091 explícita, en su artículo 2, los principios en que se funda dicha ley y considera la inclusión, el respecto a los derechos humanos y la transparencia como aspectos que se valoran y que se ven reflejados en la primera propuesta de estándares de la CNA, que exige a las universidades contar con normativas que regulen la postulación, selección y contratación del personal docente y académico dentro de un contexto inclusivo y de paridad de género. Si bien es cierto la nueva propuesta de CNA (abril de 2021) incorpora en el C11 los temas vinculados a la gestión del bienestar, equidad de género, diversidad e inclusión, es preocupante que estos temas no son relevados de la misma manera.

Asimismo, el artículo 11 de la misma Ley, al crear el Sistema de Acceso a las instituciones de educación superior, le asigna la tarea de garantizar principios de inclusión, equidad, transparencia, además de la capacidad y los méritos de los estudiantes. En este contexto, se considera positivo que la ley contemple que la Subsecretaría de Educación Superior disponga de un Comité Técnico constituido por rectores que representan al Consejo de Rectores y Rectoras de universidades privadas. Ellos son conocedores de la realidad de las instituciones de educación superior y pueden, por

tanto, contribuir en la definición de mejores y más variados instrumentos para el acceso igualitario a las universidades, evitando así aumentar la elitización y una mayor segregación. Se espera que este Comité Técnico tenga una real influencia en la toma de decisiones a este respecto.

En términos de aspectos transversales, un elemento que no se observa en la Ley N°21.091, así como tampoco en los documentos de Criterios y Estándares CNA, es el *espacio de intersección entre el subsistema universitario y el subsistema técnico profesional*, lo que genera tensión, ya que no permite visualizar cómo se espera que se integren ambos niveles formativos dentro de una misma institución y cómo se evaluará a aquellas universidades que integran la formación técnica dentro de su proyecto institucional. Es de esperar que la propuesta actualmente abierta<sup>9</sup> (junio de 2021) por SUBESUP para la actualización de la estructura de títulos y grados pueda dar respuesta a esta necesidad.

Otro aspecto que se puede considerar es que la medición del *impacto bidireccional y de la contribución de las universidades al desarrollo sustentable de la región y el país*, aludida en la Ley N°21.091, constituye un elemento de tensión, ya que requiere de un nivel de madurez mayor al observado actualmente en los sistemas y modelos de vinculación con el medio, sobre todo en las etapas incipientes de desarrollo que presentan las universidades nacionales.

Como reflexión final, contar con un marco regulatorio claro y definido para organizar las actividades de las instituciones de educación superior es sin duda un elemento que favorece la marcha institucional. Sobre los aspectos regulados, se observa que mientras las leyes 21.091 y 21.094 parecen limitar la autonomía de las universidades, la Ley N°20.129, con la valoración de la diversidad favorece la autonomía institucional. Para evidenciar los impactos prácticos que esto tendrá en el aseguramiento de la calidad de las instituciones, será importante visualizar las acciones, reglamentos y regulaciones que desarrollen los distintos organismos que forman parte del SINACES, así como la Subsecretaría de Educación Superior. Una expresión de lo anterior es el proceso de discusión y generación de los Criterios y Estándares de la Comisión Nacional de Acreditación, que actualmente están en revisión,

---

9. Las propuestas de Criterios y Estándares de la CNA CHILE se encuentran disponibles en el siguiente link: <https://www.cnachile.cl/Paginas/grupoAsesor.aspx> (Consultado el 05.07.2021).

y que presenta cambios sustantivos entre las tres versiones que se han sometido a discusión pública, lo que genera un escenario de inestabilidad, sobre todo para aquellas instituciones que están prontas a iniciar procesos de autoevaluación institucional.





# Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas: experiencias, aprendizajes y desafíos futuros

Gabriel Aguirre, Universidad de Chile

Mauricio Barra, Universidad de los Lagos

Cecilia Dooner, Universidad de Chile

Carolina Gajardo, Universidad de Talca

Camilo Miranda, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Rafael Olguín, Universidad de Chile

Erika Paquis, Universidad Católica del Norte

Alex Pavié, Universidad de los Lagos

Lilian Smith, Universidad Federico Santa María

Mabel Tornel, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Humberto Vergara, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Francisco Núñez, Universidad de los Lagos (Coord.)



## Índice

I	Introducción	227
<b>II</b>	<b>Conceptos principales en la bibliografía</b>	<b>230</b>
2.1	Sobre el aseguramiento de la calidad en educación superior (es)	230
2.2	Desafíos del aseguramiento de la calidad en Chile	231
2.3	Marco teórico para los conceptos utilizados	234
<b>III</b>	<b>Objetivos y metodología del estudio</b>	<b>244</b>
3.1	Objetivos del estudio	244
3.2	Diseño metodológico	245
<b>IV</b>	<b>Principales resultados del levantamiento de información</b>	<b>248</b>
4.1	Hallazgos del análisis de las pautas de caracterización institucional caracterización de las universidades participantes	248
4.2	Hallazgos de las entrevistas semiestructuradas	255
<b>V</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>280</b>



---

5.1	Principales fenómenos observados en las universidades a partir de la introducción del aseguramiento de la calidad: lecciones desde la experiencia	281
5.2	Tensiones generadas por las exigencias del aseguramiento de la calidad	286
5.3	Desafíos y proyecciones	289
<b>VI</b>	<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>291</b>

---



## **I. Introducción**

Este capítulo se enmarca en el proyecto de GOP-CINDA 2019-2021 titulado “Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas. Resultados de tres décadas de aprendizaje nacional” y es producto del trabajo desarrollado por un equipo académico y profesional que se ha extendido por casi dos años, en función del contexto forzado por la pandemia que nos afectó desde marzo de 2020. Si bien las experiencias sistematizadas y evaluadas son aún escasas, todo lo desarrollado en este capítulo en torno al estudio y la sistematización de experiencias en este tema es altamente significativo y relevante para el mundo universitario y el desarrollo de políticas educacionales venideras.

Lo descrito se inserta en un contexto definido por el proyecto señalado, en el que se indica que la noción y acciones sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior se hizo oficial en el país a partir de 1999. Lo anterior se vincula con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), instancia que declara, dentro de sus principales propósitos, la implementación de procesos experimentales de acreditación y, además, el diseño de una ley de aseguramiento de la calidad para la educación superior.

Como consecuencia de la iniciativa indicada se generaron algunos resultados relevantes en las instituciones de educación superior (IES) como, por ejemplo, la instalación progresiva de mecanismos de aseguramiento de la calidad y de diversas prácticas institucionales que tenían como objetivo final los procesos de acreditación. Esto generó espacios para la discusión acerca de llegar a un necesario consenso y/o una visión en común sobre los

principales parámetros que caracterizan la calidad académica y cómo esta se ejecuta en la acción. Por consiguiente, tanto instituciones, programas y carreras se han sometido a distintos ciclos de acreditación que, paradójicamente, han llevado a importantes desarrollos en algunos ámbitos, pero a avances más bien discretos en otros, o a un estado dentro de las IES a veces relativamente estacionario, en que se evidencia que el trabajo para producir cambios significativos dentro de las organizaciones no es tan simple y que, muchas veces, son generadas a partir del resultado de políticas institucionales que suelen ser más bien escasas o aisladas en dichas instituciones.

Ahora, dentro del planteamiento de este proyecto, se vislumbra que la ley 21.091 recoge en parte estos aprendizajes buscando imponer nuevas exigencias, entre las cuales se enfatiza la obligatoriedad de acreditar las áreas de Aseguramiento Interno de la Calidad y Vinculación con el Medio, y la aplicación de estándares de logro. Adicionalmente, las IES deberán mantener y desarrollar sistemas internos de gestión de calidad que abarquen el monitoreo permanente del desempeño de la institución en sus distintas funciones y de sus carreras y programas académicos.

Algo necesario de destacar, y que es parte importante de lo que se mostrará más adelante en este capítulo, tiene relación con que el desarrollo de los procesos de acreditación institucional ha dejado patente que las universidades aún suelen asociar los procesos de aseguramiento de la calidad más con la gestión de la acreditación que con el mejoramiento continuo mismo. Esto implica que han ordenado sus prioridades más para dar cumplimiento a la misión que tienen en materia educativa, de investigación, extensión y vinculación con el medio, muchas veces en forma más bien fragmentada, en la que cada uno de estos ámbitos tiene su espacio más bien individual y autónomo. Esta situación, a mediano plazo, hace más compleja la gestión de la calidad y genera la necesidad de asignar recursos para desarrollar de la mejor manera posible dicha función, en desmedro de las funciones esenciales; además, obliga a implementar cambios sistémicos que pueden chocar con la referida autonomía.

Considerando los antecedentes indicados, este capítulo busca dar a conocer los avances realizados por el grupo No4, exponiendo en las secciones siguientes los principales elementos que se han abordado a partir del trabajo investigativo. Los apartados en los

que se trata aspectos relevantes y necesarios para el resto de los grupos que adhieren a este trabajo colaborativo son:

- 1) el contexto y experiencias en materia de calidad en la educación superior;
- 2) objetivos y diseño metodológico de la investigación, y
- 3) principales conceptos desarrollados en el estudio.

En cuanto a los apartados de este capítulo, aquí se han desarrollado desde la perspectiva conceptual; primero, el aseguramiento de la calidad en educación superior (ES) y, luego, los desafíos del aseguramiento de la calidad en Chile y sus implicancias a mediano plazo.

De este modo, el desarrollo del marco teórico para los conceptos utilizados versa principalmente sobre las nociones de autoevaluación y cultura de calidad, y sobre los sistemas internos de aseguramiento de la calidad en educación superior, gestión de calidad, aprendizaje institucional y gestión del cambio.

Posteriormente se presentan los resultados más relevantes producto del levantamiento de la información, los que profundizan sobre los objetivos y/o propósitos de las unidades asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras y programas en las universidades, y se constatan en este texto los principales hallazgos del proceso indagatorio a partir de las entrevistas semiestructuradas.

De manera consecutiva, se desarrollan las principales ideas acerca de experiencia de las universidades participantes en el plan del aseguramiento de la calidad y los procesos de acreditación, poniendo especial énfasis en su historia y aprendizajes respectivos. Junto con lo anterior, se abordan también aspectos asociados a los procesos de calidad, que dicen relación con la profesionalización, especialización e integración de estructuras, y con los mecanismos y la gestión de información para el aseguramiento de la calidad.

Para terminar, en las conclusiones se desarrolla una reflexión grupal que toma como base los resultados y hallazgos más relevantes de esta investigación, tanto a nivel de revisión bibliográfica como de las respuestas a la entrevista semiestructurada y, como consecuencia de la acción anterior, se proporciona una mirada integradora y a mediano plazo sobre los pasos que deberían dar las IES hacia una cultura de la calidad, como también qué nociones de calidad y valores que forman parte de una cultura de la calidad son relevantes en estas transformaciones de las culturas

internas de cada una de las IES. En adición a lo anterior, también es importante destacar el nivel de participación de la comunidad, el aprendizaje colectivo y cómo el cambio cultural hacia la gestión de calidad genera también un efecto favorable en todos los otros procesos descritos.

Por último, resulta necesario destacar lo relevante del impacto que ha tenido en el grupo que suscribe este capítulo el trabajo colaborativo realizado por los integrantes que lo componen provenientes de las universidades que conforman, a la vez, este grupo GOP-CINDA.

## **II. Conceptos principales en la bibliografía**

### **2.1 Sobre el aseguramiento de la calidad en educación superior (ES)**

De acuerdo con Espinoza y González (2019a, p. 45), los sistemas de aseguramiento o garantía de la calidad tienen a su cargo el cumplimiento de las siguientes funciones: mejorar productos y servicios otorgados por la IES; mejorar la eficiencia y eficacia en la gestión administrativa y docente; brindar información pertinente y confiable para la toma de decisiones; disponer de patrones de comparación; medir el impacto de innovaciones y cambios; identificar puntos críticos y perfeccionar procesos de gestión; contribuir a la toma de conciencia para la generación de cambios, y generar una cultura de responsabilidad colectiva.

Los impactos en las instituciones se expresan en recompensas y sanciones como consecuencia de los procesos de acreditación, en la modificación de políticas y estructuras internas en las instituciones, y en cambios que pueden experimentar las culturas en la educación superior. La experiencia internacional converge en torno a los efectos que se han percibido tanto en la cultura organizativa, dados por los procesos de autoevaluación, como en las estructuras políticas e incentivos a partir de los procesos de evaluación externa de la calidad (UNESCO, 2020). Lo fundamental, sin embargo, “es que la garantía externa de calidad ha ayudado a profesionalizar los procesos de calidad en las universidades. Esto significa desarrollar una burocracia adecuada en forma de procesos y normas estandarizados y crear dependencias orgánicas especiales o puestos que faciliten el desarrollo de las tareas requeridas por los planes institucionales de mejora de la calidad” (p. 21).

En el análisis comparativo que realiza la UNESCO para el caso de

diez agencias de garantía de calidad alrededor del mundo, se destaca el caso chileno en el sentido de no solo servir para efectos de la verificación del desempeño de las instituciones, sino también como un sistema que informa sobre el estado de la ES y, por tanto, como un mecanismo de elección entre usuarios; además, sobresale la posibilidad que se ha abierto para la incorporación de revisores internacionales para los programas de doctorado. Respecto de los impactos que en particular se han producido en Chile a partir de los procesos de acreditación, éstos refieren al desarrollo de una cultura de la autoevaluación, y a la actualización del currículum.

- El análisis comparativo de la UNESCO (2020, p. 72) finaliza señalando algunas lecciones a partir de la experiencia internacional, entre las que se encuentran:
- El desarrollo de una cultura de la calidad, con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la mejora de los estándares académicos, requiere necesariamente la participación de líderes institucionales, como también de académicos;
- Un enfoque holístico de garantía de calidad debe incluir la evaluación de procesos tales como el diseño y aprobación de nuevos módulos de programas, los programas académicos, las prácticas de calificación e identificación, y los procedimientos que influyen la evaluación de los estudiantes, entre otros componentes esenciales para mejorar los estándares académicos;
- La experiencia internacional ha demostrado que los instrumentos más efectivos son aquellos en que los revisores pares están capacitados y asesorados durante el proceso. Además, emplean procedimientos y protocolos sistemáticos que se encuentran estandarizados.
- Finalmente, se indica la necesidad de garantizar la eficiencia en la regulación de la calidad académica, evitando con ello, por ejemplo, el fenómeno de “captura regulatoria”, a través del cual los intereses de los afectados logran permear a las agencias reguladoras.

## **2.2 Desafíos del aseguramiento de la calidad en Chile**

Desde la promulgación de la Ley 20.129, en 2006, Chile ha experimentado importantes avances en términos de ordenamiento del sistema de ES como también en las propias instituciones. Entre

los aspectos destacables se encuentra la valoración creciente de los procesos de acreditación, los esfuerzos por el desarrollo de una cultura de la calidad, el respeto por la autonomía, la cualificación de los pares evaluadores y la voluntad de disponer de información pública, oportuna y veraz para la toma de decisiones en la perspectiva de incrementar la calidad en la educación superior (Espinoza y González, 2019b). Sin embargo, han sido documentadas (OCDE, 2013; EQCUALIS, 2017) algunas deficiencias que persisten (Pulido y Espinoza, 2018). Entre ellas, la falta de un sistema consistente que asegure los estándares mínimos, la falta de consideración de un conjunto de instituciones que no pertenecen a las de más trayectoria y experiencia, la falta de articulación entre el licenciamiento y la acreditación institucional, las situaciones de conflicto de interés que han sido favorecidas por la estructura corporativa de la CNA, la falta de acompañamiento de la CNA en la implementación de los planes de mejora y la necesidad de revisión de la escala de vigencia de la acreditación por años. Por otro lado, Espinoza y González (2019b, p. 120) señalan que los procesos de autoevaluación y acreditación, a pesar de sus avances, son procesos que “se perciben como opciones de control, que, si bien implican una acción correctiva, no constituyen un incentivo para que cada uno de los actores y organizaciones asuman para sí el desafío del mejoramiento constante y el compromiso permanente con la calidad”.

Espinoza y González (2019b) sistematizan un conjunto de desafíos que actualmente enfrenta el régimen de aseguramiento de la calidad en Chile, clasificándolos en los distintos niveles: de sistema, institucional, de carreras y programas de posgrado, y de estudiantes y usuarios. La tabla 1 sintetiza los desafíos sistematizados para cada nivel.

**Tabla 1.** Desafíos del régimen de aseguramiento de la calidad en la ES en Chile

Nivel	Desafíos
Sistema	<p>Asegurar mínimos de calidad particularmente en la formación no universitaria (CFT e IP), dada la alta concentración de estudiantes de menores ingresos.</p> <p>Implementar un marco unificado de calificaciones, que facilite la inserción laboral, como también la movilidad entre instituciones.</p>

Institucional	<p>Consolidar una cultura permanente de evaluación y autoevaluación, asegurando procesos continuos de mejoramiento de la calidad en todas las funciones de la ES.</p> <p>Mejorar los sistemas de información, tanto para la sistematización como para la construcción válida de indicadores.</p> <p>Disponer de información y herramientas para evitar rezago, repetición y deserción.</p> <p>Perfeccionar los procesos de evaluación de desempeño.</p> <p>docente.</p>
---------------	---

Nivel	Desafíos
Carreras y programas de posgrado	<p>Instaurar obligatoriedad en la acreditación de carreras y programas de posgrado.</p> <p>Definir de forma clara criterios de selección de los evaluadores.</p> <p>Mejorar los criterios y estándares que se aplicarán en este nivel.</p>
Estudiantes y usuarios	<p>Entregar información oportuna, confiable y veraz a los estudiantes sobre carreras y programas de posgrado.</p> <p>Relevar en los procesos de evaluación y acreditación los elementos asociados a la docencia, procurando con ello mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Posibilitar la difusión de información derivada de los procesos de evaluación y acreditación, de modo que sirva de instrumento para el enriquecimiento de información pública y toma de decisión a nivel de usuarios.</p>

Fuente: Espinoza y González (2019b).

### **2.3 Marco teórico para los conceptos utilizados**

En lo relativo a las principales ideas desarrolladas a partir de la revisión bibliográfica ad hoc, y en coherencia con los objetivos definidos para el levantamiento de la información, es posible identificar dos grupos de conceptos que serán sistemáticamente abordados durante las siguientes etapas. En el primero, se ordenan y agrupan ideas de la base fundante del debate en el área de aseguramiento de la calidad de la educación superior, como son: 1) autoevaluación y cultura de autoevaluación; 2) aseguramiento de la calidad y sistemas internos, y 3) gestión de calidad.

El otro grupo de conceptos contiene términos tratados desde la perspectiva del desarrollo organizacional en educación superior. Estos se asocian con: 4) aprendizaje institucional y 5) gestión del cambio. Ahora damos a conocer de manera sintética, resultado del análisis bibliográfico, los elementos que se consideran en la investigación desde una óptica conceptual.

#### **Autoevaluación y cultura de calidad**

No existe una definición única de “cultura de autoevaluación”. Este concepto ha sido usado indistintamente y de forma genérica para referirse a cultura evaluativa, cultura de autorregulación, cultura de calidad, cultura de la autonomía responsable, entre otros. (Van Gastel y Venables, 2014; Fernández y Ramos, 2020). Sin embargo, aunque a simple vista no se constatan grandes diferencias en la interpretación del concepto, es posible establecer precisiones respecto de a qué nos referimos cuando hablamos de “cultura de autoevaluación” (Van Gastel y Venables, 2014). La referencia del término “cultura” entrega indicios de la internalización de prácticas y procesos en el sistema formal de la organización, así como en las conductas de los miembros que la componen. Así, la autoevaluación institucional tendría un lugar relevante para contribuir a instalar y profundizar una cultura de calidad en las organizaciones educativas. De tal modo, la autoevaluación institucional podría tener dos distinciones significativas para desplegar una cultura de calidad. A saber: i) como proceso participativo y reflexivo, y ii) como proceso de cambio cultural (Flores y Hoyos, 2018).

En cuanto a la autoevaluación como proceso participativo y reflexivo, puede entenderse como “un ejercicio realizado por los diversos actores de la institución que se evalúa, vinculados directamente a los procesos objeto de evaluación” (Herrera 2010, p. 2).

En esa línea, como ejercicio institucional participativo y reflexivo, los mismos integrantes de la institución universitaria, en sus distintos roles, autoevalúan qué resultados han obtenido, cómo se desarrollan sus procesos y qué desempeños debieran alcanzar de acuerdo con alguna referencia interna (estándares), o externa (nacional o internacional).

De esta suerte, y en palabras de Flores y Hoyos (2019), la autoevaluación permite disponer de una imagen “hologramática” que posibilita el análisis integral del todo y de las partes de la institución. Resultante de ese ejercicio, se concibe un plan de mejoramiento que compromete a la alta dirección de la institución y sus diversos miembros para efectuar cambios y transformaciones en pos de cumplir su propósito como proyecto educativo y para contribuir al desarrollo de su entorno significativo. Como práctica reflexiva, la autoevaluación permite generar juicios autoevaluativos por parte de sus integrantes, con base en la ponderación objetiva de evidencia de resultados y también de las percepciones de distintos actores internos (estudiantes, docentes, funcionarios y directivos) y externos (empleadores y representantes de sectores relevantes que representan e impulsan el desarrollo socioproductivo del territorio en que se emplaza dicha entidad educativa), lo que debiera traducirse en un aprendizaje profundo y significativo de lo que ha logrado y lo que debe seguir mejorando (Herrera 2010; Sinaes, 2010; López y García, 2014; Vigo et al., 2014; Flores y Hoyos, 2019).

Diversos autores concuerdan en que un factor determinante en la instalación de la cultura de autoevaluación en las instituciones de educación superior (IES) chilenas corresponde a la puesta en marcha del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en 2006, concretado en el funcionamiento formal de la Comisión Nacional de Acreditación y el desarrollo de procesos de acreditación en los distintos niveles de la educación superior (Lemaitre, 2012; Van Gastel, Venables, 2014; Dooner et al., 2016; Irrarrázaval, Scharager y Meza, 2016). No obstante, se hace hincapié en que este proceso de instalación ha tenido un carácter progresivo y de continuo aprendizaje institucional, que se configura como un “primer acercamiento a una cultura autoevaluativa” (Irrarrázaval, Scharager y Meza, 2016).

A pesar del uso común de cultura de autoevaluación y cultura de calidad, se podría sostener que la cultura de autoevaluación sería

un medio a través del cual alcanzar el fin que estaría dado por la cultura de calidad, entendida esta última como “adecuación a los propósitos definidos”, siendo relevante la consistencia interna. De esta forma, la cultura de autoevaluación sería un mecanismo a través del cual las distintas unidades y miembros de la institución se revisan permanentemente a sí mismos y a su quehacer. En consecuencia, si bien existen creencias e interpretaciones comunes sobre la cultura de autoevaluación y de otros términos como “autorregulación” y “calidad”, es importante señalar que sí se evidencian diferencias conceptuales relevantes.

Se debe tener presente que la autoevaluación o evaluación interna, como ha sido entendida en el contexto de la ES chilena,

no son sinónimo de capacidad de autorregulación en las organizaciones ni de aseguramiento de la calidad educativa, aun cuando la implementación sistemática de estos métodos puede contribuir a ellos. En efecto, puede ocurrir que una institución muestre niveles disímiles de avance en sus capacidades de autoevaluación, sin que ello necesariamente amenace la calidad de la oferta educativa, ya que este desarrollo se da en un contexto de cultura de calidad preexistente. (Dooner et al., 2016, p. 115)

La capacidad de autoevaluarnos y la correspondiente cultura de autoevaluación son, entonces, un desarrollo necesario, pero no suficiente. Como han sostenido organizaciones especializadas, como RIACES, INQAAHE, ENQA, la calidad es esencialmente una responsabilidad de las propias IES y por ello es clave que se genere en ellas una cultura de la calidad, más allá de una cultura de evaluación. Esto supone poner la calidad en el centro de la cultura institucional, como asimismo comprometer a toda la comunidad universitaria con este propósitos.

Aflora entonces el concepto de “cultura de la calidad”, atributo institucional que permite preparar a las instituciones en lo que respecta a la forma de manejar las demandas externas, por ejemplo, la capacidad de responder a los esquemas de garantía de calidad externos, como a la evolución interna de la gobernanza, promoviendo estructuras de gestión interna más fuertes (Busco, Dooner, & D’Alencon, 2016).

### **Sistemas internos de aseguramiento de la calidad en educación superior**

Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC) se

pueden entender como el modelo que utilizan las IES para gestionar de manera integral la calidad de todos sus procesos y resultados en todas sus funciones misionales. Estos sistemas internos debieran estar constituidos por una serie de estrategias, actividades y mecanismos coordinados e integrados con el propósito fundamental de implementar en todos sus niveles organizativos una cultura que asegure la calidad y la mejora continua. Por otra parte, los SIAC deberían definir claramente su alcance, identificando los niveles de calidad en las funciones que desarrollan las IES, por ejemplo, en su docencia, investigación y vinculación con el medio, a través de criterios, mecanismos y estándares de desempeño. De tal modo, un SIAC debiera iniciar su proceso de construcción a través de la selección de su concepto de “calidad” y de los valores sobre los que se fundará su estructura, componentes, interacciones y sus mecanismos de retroalimentación y aprendizaje institucional (Cabrera, 2018; Comet, 2017, citado por Barra et al., 2021).

Es importante mencionar que la autoevaluación sería una pieza fundamental de cualquier SIAC, toda vez que sería un mecanismo poderoso si es bien utilizado bajo los principios de la transparencia, reflexión, retroalimentación y mejora continua, de modo que propicie el aprendizaje institucional y una cultura de calidad. Adicionalmente permitiría, operativamente, “entrenar” a la institución para una evaluación bajo parámetros o estándares externos, y, de manera estratégica, impulsar la gestión de calidad en todos los niveles y aportar información relevante para corregir desviaciones respecto de los resultados e impactos proyectados (Kells, 1997).

Respecto de sus componentes, Wells (2014) y Razo et al. (2016) identifican cuestiones comunes que apuntan particularmente al enfoque de la gestión por procesos (estratégicos, claves y de apoyo), centralidad en los usuarios y/o beneficiarios, como también procesos decisionales vinculados a sus sistemas internos de gestión de calidad y de planificación estratégica con base en evidencias y oportunidades de mejora, formación para sus colaboradores en gestión de calidad y uso de indicadores y gestión de aprendizajes organizacionales para la mejora continua. Además, se destacan procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación, como también un enfoque caracterizado en la gestión de resultados que busca posicionar un liderazgo institucional. Sobre los principios más recurrentes en los sistemas revisados (Silva, 2013; Wells, 2014;

Cabrero 2018, citados por Barra et al., 2021) destacan:

- Mejora continua, para desarrollar una cultura de la calidad.
- Transparencia, sobre la base de rendición de cuentas, interna y externa.
- Integridad en la gestión de sus normativas e integralidad para cubrir todas las funciones y procesos institucionales.
- Identificación de requisitos o estándares que se deben cumplir.
- Sostenibilidad como pilar para proyectar responsablemente su quehacer en la sociedad.
- Evaluación permanente con base en evidencias e indicadores de procesos, resultados y estrategias.
- Retroalimentación constante y oportuna con actores internos y externos y con sus sistemas de información.

Pérez-Martínez y Rodríguez-Fernández (2020) clasifican los sistemas internos de aseguramiento de la calidad en América Latina según su carácter distintivo:

- a. Centrados en responder a la evaluación externa. Refiere a la tendencia de las instituciones de homogenizar sus prácticas y procesos en virtud de responder a las exigencias e indicadores cuantitativos planteados por el organismo evaluador externo. Si bien es útil para pasar los exámenes de certificación y/o acreditación de calidad, genera un patrón de comportamiento reactivo y rígido que iría en menoscabo de sacar provecho del activo de la autonomía para pensar en formas propias, situadas territorial y culturalmente.
- b. Centrados en desarrollar capacidades para mantener y/o mejorar su reputación ante la sociedad. Ello implicaría desplegar esfuerzos para responder a los principales rankings de figuración a nivel nacional e internacional, bajo un esquema competitivo que buscaría mejorar posicionamiento internacional y/o nacional. El problema que pudiera surgir de este enfoque es que existiría un esfuerzo adicional para responder a las necesidades de su entorno territorial significativo inmediato, lo cual, eventualmente, restaría fuerza a que la universidad se transforme en un actor activo (se espera que estelar) en el desarrollo regional —y local para el caso chileno.
- c. Centrados en indicadores de calidad. Estos sistemas también

se centran, con mayor nivel de originalidad, en responder a los indicadores KPI de sus respectivos sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad para captar recursos públicos concursables. Se centran también en tener desempeños sobresalientes respondiendo a las exigencias del regulador, entendiendo que más años de acreditación y/o certificación (nacional y/o internacional) también derivan a la larga en mayor reconocimiento social.

- d. Con enfoque proactivo y prospectivo. Las universidades con este enfoque proactivo y prospectivo son identificadas como casos aislados y que también coinciden, en gran medida, con instituciones con trayectorias históricas considerables, sin problemas de financiamiento y además muy reconocidas, legitimadas y valoradas por sus entornos territoriales inmediatos. Otro rasgo característico es que sus mecanismos, políticas y procesos de mejoramiento continuo son definidos de manera autónoma con base en su identidad institucional, y funcionan de manera sistemática, autónoma y sostenible en el tiempo.

### **Gestión de calidad**

El concepto de “gestión de calidad” aparece en el escenario de la educación superior como un horizonte al cual se busca transitar de la mano del desarrollo de una efectiva cultura de autorregulación que permita asegurar calidad desde las propias instituciones, como parte de sus valores constitutivos y prácticas habituales. La gestión de calidad puede entenderse como la forma mediante la cual la IES se organiza para avanzar sistemáticamente hacia el logro de sus propósitos declarados.

La gestión de calidad consiste en la capacidad de organizar una institución para que cumpla su misión mediante la evaluación de los recursos disponibles, la formulación de un plan de acción y el seguimiento constante del rumbo de la organización (Magretta, 2012). La gestión está relacionada con funciones específicas, como la comunicación, la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre y la planificación estratégica (Drucker, 1986; Busco, Dooner & D’Alencon, 2016).

Una política de gestión de calidad al interior de una institución debe propiciar instancias adecuadas de gestión de la calidad, es decir, establecer mecanismos para que la identificación de propósitos y el avance sistemático hacia su logro sea una responsa-

bilidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria (Lemaitre, 2020). Debe operar en distintos niveles de la institución —en ella en su conjunto, en facultades o áreas disciplinarias, proyectos, cursos o módulos— y tiene por objeto verificar, de manera sostenida, el logro de los propósitos planteados (Harvey, 2018).

A la vez, el ejercicio de la gestión de calidad supone una mejor comprensión de la autonomía institucional, mediante una reflexión compartida al interior de la comunidad acerca de sus propósitos y de la forma en que se define e interpreta la calidad en los distintos ámbitos del quehacer institucional. Finalmente, para asegurar su impacto, debe promover la vinculación entre procesos evaluativos, planificación institucional y gestión efectiva.

La evidencia sostiene que la gestión de calidad en Chile está en una etapa de transición hacia lo que podría leerse como una fase de mayor consolidación de mecanismos de mejoramiento continuo y gestión institucional dentro un sistema de educación superior con realidades altamente heterogéneas, tanto en términos de la calidad de la formación como de las capacidades de autorregulación instaladas.

En este contexto de transición del sistema de aseguramiento de la calidad, es importante observar si los aprendizajes institucionales de las universidades son integrales, significativos y perdurables como para materializarse en una gestión de calidad efectiva al interior de las instituciones, que favorezca el aprendizaje organizacional, el desarrollo de la innovación y la gestión del cambio para el mejoramiento continuo.

### **Aprendizaje institucional y gestión del cambio**

El aprendizaje institucional es reconocido como un atributo clave de las instituciones para sustentar el mejoramiento continuo. En la bibliografía aparece ampliamente tratado desde la perspectiva del desarrollo organizacional, aunque menormente en el ámbito de las instituciones de educación superior.

En primer lugar, cabe precisar que se trata de una capacidad institucional, relevante a nivel directivo, que enfoca la toma de decisiones y está estrechamente ligada a la innovación institucional para resolver problemas de la gestión en sus distintos ámbitos. Por tanto, se puede hablar de aprendizaje organizacional como la capacidad de aprender de las organizaciones para resolver

problemas, mejorar su desempeño y sus niveles de calidad, tomando como base la gestión del cambio. Complementando esta definición, es posible señalar que las organizaciones del aprendizaje están capacitadas para la realización de cinco actividades fundamentales: i) resolución sistemática de problemas, ii) experimentación con nuevos enfoques, iii) aprendizaje de su propia experiencia e historia pasada, iv) aprendizaje de las experiencias y mejora de prácticas de otros, y v) transferencia de conocimiento rápida y eficientemente en toda la organización (Garvin, 1993).

Se puede señalar que el aprendizaje institucional es capaz no solo de crear nuevas estrategias para enfrentar los problemas en la gestión interna y externa de las organizaciones sino también puede forjar los cimientos para un cambio en los hábitos, percepciones y modo de desarrollar las funciones de sus integrantes. En palabras simples, tiene implicancias en la cultura laboral de la organización: “es una organización capacitada para crear, adquirir y transferir conocimientos, y para modificar su comportamiento reflejando nuevos conocimientos y percepciones” (Garvin et al., 2008).

Sin duda, la instrucción organizacional se sustenta en la capacidad de aprender de los individuos que conforman el área funcional de una institución, y luego en los mecanismos formales que se utilizan para gestionar el conocimiento como base del aprendizaje organizacional, y así ir permeando la cultura institucional para resignificar la mejora continua y la competitividad (Garbanzo-Vargas, 2015; Conde et al., 2010; Hellriegel, 2005).

El aprendizaje institucional impacta en las políticas, prácticas, valores culturales y mecanismos distintivos, que son los responsables del éxito de la institución. De esta manera, se constituyen como básicos de las organizaciones de aprendizaje. Por consiguiente, es necesario estipular tres conceptos relacionados bidireccionalmente con el aprendizaje institucional: 1) gestión de calidad; cultura de calidad; 3) innovación.

Este último concepto es un valor institucional estratégico para promover el aprendizaje institucional. En efecto, esta relación se puede identificar en tres sentidos. Primero, por que la innovación implica ideas nuevas, rupturistas en algunos casos, para redefinir la forma (más efectiva) en qué se hacen las cosas habitualmente; segundo, esas nuevas ideas y su implementación implican adoptar nuevos esquemas institucionales y de gestión que permiten hacer mejor las cosas, y, tercero, cuando la institución logra identificar

que la innovación y el aprendizaje son activos estratégicos, los reconoce y los incentiva. Además, permite favorecer el establecimiento de una cultura organizacional, dinámica, orientada a facilitar la gestión del cambio y mejorar de forma permanente sus resultados (Acosta, 2011; Wilson, 1994; Porter, 1991).

Con todo, es necesario indicar que esta concepción sobre el aprendizaje organizacional no es algo fácil y rápido de desarrollar por una institución, puesto que, entre otras cosas, implica establecer un esquema organizacional que intencionadamente busca innovar, aprender de fuentes internas y externas, y colocar a las personas como el centro de ese desarrollo para la mejora continua y la competitividad. La literatura indica que hay ciertos atributos particulares de las instituciones que aprenden” (learning organizations), donde los pilares fundantes serían: a) un entorno de aprendizaje favorable; b) procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y c) un liderazgo que lo refuerza (Garvin, 2008).

Lograr aprendizajes significativos requiere que éstos sean cristalizados en el sistema de conocimientos de la institución en todos sus miembros. Implica que ese aprendizaje permita a la institución comprender de manera global y pertinente los factores internos y externos que la afectan y, a su vez, cómo la misma institución influye en su territorio para cumplir con su propósito fundamental. En otras palabras, que sea capaz de cumplir de manera efectiva con una consistencia interna y externa para satisfacer a sus usuarios de forma sobresaliente (Senge 1992; Nonaka y Takeuchi, 1996; Ramírez, 2009).

En particular para las organizaciones educativas, es posible revisar algunos trabajos iberoamericanos respecto de cómo el aprendizaje corporativo puede servir para mejorar sus resultados. Lo que puede resultar interesante de esas experiencias es el despliegue de algunos conceptos para propiciar una cultura basada en la gestión del conocimiento y aprendizajes. Entre esos elementos podemos encontrar, por ejemplo: i) el liderazgo transformador, ii) las redes de investigación y colaboración intra e interinstitucional, iii) la calidad y pertinencia educativa, iv) la capacidad de comprensión de sí misma en su totalidad y partes, v) la capacidad de (co y re)construir el saber de forma continua, vi) la capacidad de comprensión integral de la realidad institucional y de su entorno, vi) las relaciones humanas satisfactorias y sanas en el ambiente de trabajo, y vii) la responsabilidad y compromiso con

la calidad. Como se podrá apreciar, cada elemento en sí mismo implica establecer ejes de desarrollo para forjar esas capacidades que posibiliten los aprendizajes organizacionales y que estén al servicio de mejorar la calidad de lo que hace la institución en beneficio propio y de sus grupos de interés (Brunner, 2010; Beck, 1999; Castell, 1997; Senge, 1992).

En este punto, la evidencia indica que existe una relación relevante entre la capacidad de aprender institucionalmente y la cultura organizacional. En este sentido, aparece como un desafío mayor para avanzar sostenidamente en calidad permea la cultura interna con valores como la innovación, el conocimiento y la mejora continua, de modo que cualquier transformación que se tenga que emprender no “choque” con una resistencia que “bloquee” o “ralentice” una mejora en la gestión y en los resultados. Parte del sello que se identifica como un factor facilitador es que las personas participen en redes colaborativas de aprendizaje y que puedan ser parte de la identificación de los problemas, como también parte de la solución y de la identificación de propuestas de mejoras (Garbanzo, 2015; Acosta, 2011).

Algo que surge como evidencia en algunas instituciones educativas es que el aprendizaje institucional no es genérico. Saing-Onge (1996) señala que existen diversas categorías y que, una vez que confluyen todas, se puede hablar de conocimiento. En esta línea, existirían al menos aprendizajes respecto de: i) el entorno; ii) los usuarios; iii) la propia organización (estructuras, sistemas, procesos, etc.); iv) los grupos de personas de una repartición o unidad y, finalmente, v) la propia persona. Eso sí, sugiere que todos estos aprendizajes deben ser integrales, complementarios y sistematizados en una red eficiente de información, esto es, en una base de datos asociada a indicadores estratégicos para la toma de decisiones, de modo de asegurar la mejora continua. Resalta el hecho de que estos esfuerzos no pueden ser considerados como fines en sí mismos, sino más bien estar al servicio del activo más importante de las instituciones: las personas, para desarrollar al máximo su potencialidad y talentos que deben estar estrechamente ligadas en una triada virtuosa: cultura, clima organizacional e iniciativa, para generar un alineamiento y cumplir con la visión y la misión de la institución.

La evidencia indica, entonces, que la introducción de la gestión de calidad en las instituciones y el aprendizaje institucional que

conlleva siempre implica un cambio cultural, y que se concreta si se realiza de manera sistemática y no como una cuestión anecdótica. En esa línea, si la autoevaluación es asumida como una práctica relevante y, a su vez, es conducida y respaldada por la alta dirección de la institución universitaria, debiera impactar en el comportamiento individual y colectivo de sus miembros, generando también una conciencia, individual y colectiva, respecto del efecto e implicancias de hacer las cosas bien, y de establecer como parte de los valores más importantes la calidad y el mejoramiento continuo de su quehacer en docencia, investigación y vinculación con el entorno, para consolidar sistemáticamente su proyecto universitario. De tal modo, una señal es cuando la autoevaluación se convierte en una estrategia sistemática para retroalimentar sus funciones misionales y procesos decisionales (Bonilla y Cifuentes, 2010; Hernández, 2010; Valdés et al., 2015; Flores y Hoyos, 2019) y su realización tiene efectos verificables, completando así el círculo de la calidad.

### **III. Objetivos y metodología del estudio**

#### **3.1 Objetivos del estudio**

El objetivo fundamental planteado en este estudio es conocer la experiencia de catorce universidades integrantes del proyecto en materia de gestión y aseguramiento de la calidad, de manera de dar cuenta de las transformaciones, aprendizajes y desafíos que en estas universidades se han configurado como resultado, gradual, por cierto, de la instalación del lenguaje y la práctica de la calidad. Esto desde la perspectiva de representantes de cada una de las universidades, vinculados a estructuras de calidad o a unidades administrativas o académicas específicas.

Este objetivo ha sido operacionalizado mediante los objetivos específicos que se plantean a continuación:

- i. Caracterizar las estructuras de aseguramiento de la calidad de las IES que conforman el GOP.
- ii. Reconocer la evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad según los avances manifestados por las IES que son parte del GOP.
- iii. Reconocer los principales aprendizajes y desafíos que las IES integrantes del GOP identifican actualmente respecto del aseguramiento de la calidad.

### 3.2 Diseño metodológico

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados, se llevó a cabo una investigación con un enfoque metodológico cualitativo, basado, por un parte, en el análisis de elementos que permitieron caracterizar las estructuras orgánicas de calidad que han sido constituidas en las universidades, y, por otro, en un conjunto de entrevistas grupales semiestructuradas aplicadas a representantes de unidades responsables del aseguramiento de calidad y de unidades académicas o administrativas a cargo de esta gestión.

Para la recolección de información relativa a las estructuras orgánicas de calidad, se elaboró y aplicó un instrumento denominado “Ficha de caracterización”, compuesto por quince reactivos y dos dimensiones que se asocian a la descripción de la estructura institucional para la calidad, y a sus políticas y propósitos. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo durante los meses de noviembre de 2020 y marzo de 2021, y para ello se solicitó a cada institución que la unidad correspondiente completara la información.

El cumplimiento de los objetivos relacionados con el conocimiento y análisis de la experiencia institucional, tanto desde la perspectiva de la evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad como del reconocimiento de aprendizajes y desafíos visualizados, se llevó a cabo mediante catorce entrevistas grupales aplicadas a 28 representantes de cada una de las catorce universidades integrantes del proyecto.

A continuación se describe sintéticamente la muestra de representantes entrevistados:

**Tabla 2.** Descripción de muestra de entrevistados

Número de entrevistados	Descripción de cargo
12	Dirección o jefatura en área de calidad
5	Dirección o jefatura en área de planificación y/o desarrollo estratégico
3	Dirección o jefatura unidad académica
2	Dirección área de docencia

2	Dirección área análisis institucional
1	Dirección área posgrado
1	Dirección área recursos humanos
1	Coordinación área acreditación de pregrado
1	Prorrectoría

En lo que sigue se explica cada uno de los elementos metodológicos asociados a la investigación:

**Enfoque metodológico:** cualitativo, dado el carácter de la información requerida para el cumplimiento de los objetivos, esto es, la experiencia y percepción de actores institucionales clave en el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad en las universidades que conforman el GOP.

**Alcance de la investigación:** exploratorio.

**Dimensión temporal: sincrónica.**

**Población, muestra y muestreo:** población constituida por el conjunto de universidades que integran el GOP-CINDA. La muestra la integra un conjunto de actores que tienen a su cargo la responsabilidad de dirigir los mecanismos de aseguramiento de la calidad (ver tabla 2), tanto a nivel institucional como de programas de pregrado y posgrado.

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo intencionado no probabilístico, que permite una mayor flexibilidad en la implementación del estudio, bajo criterios de accesibilidad a los participantes. En cada universidad participaron dos actores claves institucionales, lo que permitió recabar una mirada amplia sobre la evolución de la política, sistema interno y mecanismos de aseguramiento la calidad, como también respecto de la evolución de dichas variables y de sus resultados en cada institución.

**Instrumentos de recolección de información**<sup>1</sup>: una ficha elaborada con el objeto de caracterizar las estructuras generales de aseguramiento de la calidad en todas las universidades que integran

1. Revisar anexo 1 Instrumentos de recolección de información

del GOP, y 14 entrevistas grupales semiestructuradas aplicadas a actores seleccionados para recabar la evolución, aprendizajes y desafíos en torno a la experiencia de aseguramiento de la calidad.

Análisis de información: mediante codificación abierta y axial (Glasser y Strauss, 1967), con apoyo de Atlas.ti. Adicionalmente, se aplicó el análisis estadístico descriptivo para sintetizar elementos vinculados a la caracterización de las instituciones participantes.

La tabla 3 sintetiza los aspectos metodológicos asociados al muestreo y los instrumentos de recolección para el cumplimiento de cada uno de los objetivos.

**Tabla 3.** *Síntesis de elementos metodológicos*

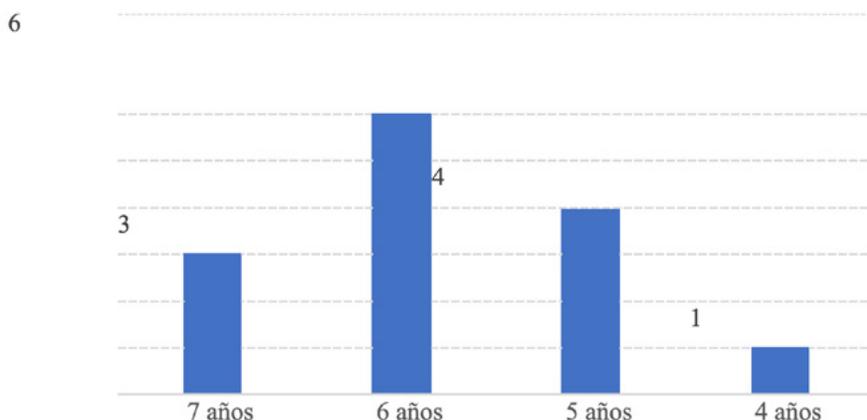
<b>Objetivo</b>	<b>Criterios de selección muestral</b>	<b>Instrumento de recolección de información</b>
Caracterizar las estructuras de aseguramiento de la calidad de las IES que conforman el GOP	Todas las universidades que integran el GOP serán caracterizadas	Ficha de caracterización de las estructuras internas de AC en las universidades
Reconocer la evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad según los avances manifestados por las IES que son parte del GOP	directivo(a) del nivel central que tenga una permanencia de al menos 5 años en la institución;  que esté y/o haya estado a cargo de procesos de aseguramiento de la calidad con evaluación externa a nivel institucional y de carreras de pregrado, idealmente también a nivel de posgrado,	Entrevista semiestructurada
Reconocer los principales aprendizajes y desafíos de las IES integrantes del GOP respecto del aseguramiento de la calidad	Que haya participado en la administración, ajuste y/o dirección de la política y/o sistema interno de aseguramiento de la calidad.	Entrevista semiestructurada

## IV. Principales resultados del levantamiento de información

### 4.1 Hallazgos del análisis de las pautas de caracterización institucional Caracterización de las universidades participantes

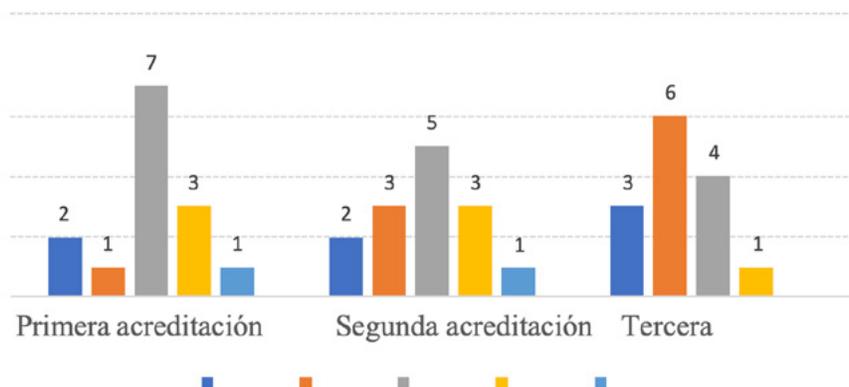
Respecto a los años de acreditación de las universidades pertenecientes al estudio, la media y mediana para el grupo fue de 6 años de acreditación. Al desglosarlas se aprecia que el 21,4% cuenta con 7 años de acreditación, el 42,8% con 6, el 28,6% con 5 y solo una con 4 años (ver gráfico 1).

**Gráfico 1.** Años de acreditación por IES



Al analizar la evolución de los años de acreditación de las instituciones participantes se puede observar que, desde un proceso de acreditación observado hace tres periodos hasta el actual, los años de acreditación han aumentado para el grupo. Esto se puede percibir mejor con las medias y medianas de acreditación que se desplazan de 5 a 6 años (ver gráfico 2).

**Gráfico 2.** Evolución de acreditación por IES



Todas las instituciones participantes del estudio presentan oferta académica de pre y posgrado. En cuanto a la oferta de estos programas, el promedio de número de programas ofrecidos es de 55,5 y 57,1 programas respectivamente.

La oferta es dispar, presentándose instituciones que ofrecen desde 31 programas a 90 programas de pregrado y desde 9 a 161 programas de posgrado. Tres universidades concentran la oferta académica de posgrado con más de 130 cada una, y 5 instituciones ofrecen entre 62 y 90 programas de formación de pregrado.

En el ámbito de la estructura organizacional, la información reportada como unidad responsable del aseguramiento de la calidad a nivel institucional en la mayoría de los casos es una Dirección. Existe un caso donde esta función es compartida por dos direcciones y, en otro, una Vicerrectoría lo hace por medio de tres unidades. El 57% de las IES (8 universidades) posee direcciones que, en su título, contienen la palabra “calidad”. Tres (21%) presentan en sus nombres la palabra “estratégica” y una contiene palabras como “planificación y análisis”.

Respecto de la dependencia jerárquica de la unidad responsable del aseguramiento de la calidad en la institución el 50% de las IES indica que se encuentran al alero de la rectoría, una IES reconoce una coordinación, pero no consigna dependencia, y el porcentaje restante (42,8%) señala que dependen de vicerrectorías o prorectorías.

Al analizar la información reportada respecto de las unidades responsables de apoyar el proceso de autoevaluación y acreditación institucional, las IES reconocen tanto a vicerrectorías, direcciones, departamentos y unidades que realizan dichos procesos, siendo las direcciones las más mencionadas. Entre ellas se encuentran aquellas que tienen su foco en la gestión estratégica, aseguramiento de la calidad, desarrollo estratégico, gestión y aseguramiento de la calidad, análisis y desarrollo institucional, desarrollo estratégico y calidad, planificación y estudios, y planificación y desarrollo.

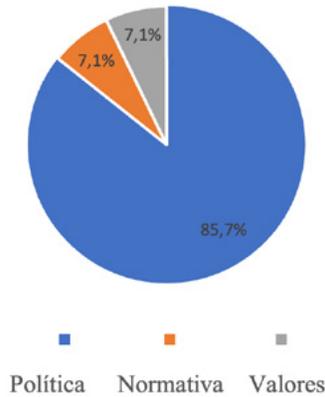
Respecto de las unidades responsables de apoyar los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras y programas, nueve universidades (64,2%) indican que cuentan con una única unidad responsable de apoyar estos procesos. Tres universidades reportan dos unidades en tal labor con el foco en la autoevaluación y aseguramiento de la calidad de programas de pregrado y posgrado. La unidad reportada con mayor antigüedad data de 1995, teniendo en la mayoría de las IES cambios o actualizaciones de nombre. La unidad de creación o actualización de nombre más reciente es del año 2018.

Existe diversidad en cuanto a las unidades que apoyan los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras y programas de posgrado: dos universidades identifican a Rectoría, cinco consignan a las vicerrectorías, cinco a direcciones y dos a unidades para apoyar dicha labor.

En cuanto a los propósitos, se consideró la información contenida en las políticas de aseguramiento de la calidad, los objetivos o propósitos de las unidades asociadas a los procesos de aseguramiento de la calidad, autoevaluación y acreditación de carreras, y autoevaluación y acreditación institucional.

El 85,7% (12) de las IES declara contar con una política de calidad, una institución cuenta con normativa de calidad y las restantes con valores de calidad (ver gráfico 3).

**Gráfico 3.** Mecanismos de aseguramiento de la calidad en IES



En las políticas de calidad de las instituciones participantes del estudio, los términos vinculados a aseguramiento de la calidad que más se repiten son: autoevaluación y/o acreditación, mejoramiento continuo, enfoque de procesos, planes de mejora y cumplimiento de requisitos legales, todas con dos menciones. Mientras que se indica al menos una vez la vinculación de los planes de mejora con el plan de desarrollo estratégico, satisfacción de usuarios, mecanismos de aseguramiento de la calidad, implementación de modelo de calidad, cultura de calidad, autorregulación y aseguramiento de la calidad (ver gráfico 4).

**Gráfico 4.** Palabras clave en política de calidad en IES GOP CINDA 2020 - 2021



Al analizar las políticas declaradas por las instituciones, tres universidades señalan en su política un compromiso en cuanto a calidad, cuyas implicancias están relacionadas con el cumplimiento de los propósitos que satisfagan los requerimientos legales, internos y de la comunidad externa. Asimismo, dos instituciones mencionan en su política ya sea un fortalecimiento de una cultura de calidad o un compromiso con la formación de ésta.

Dos universidades plantean su política de aseguramiento de la calidad en términos de acciones, tales como promover y garantizar la implementación del modelo de aseguramiento de la calidad; asegurar la calidad del quehacer institucional y el funcionamiento de los mecanismos e instrumentos de aseguramiento, tanto como la incorporación de sus carreras y programas a dichos sistemas.

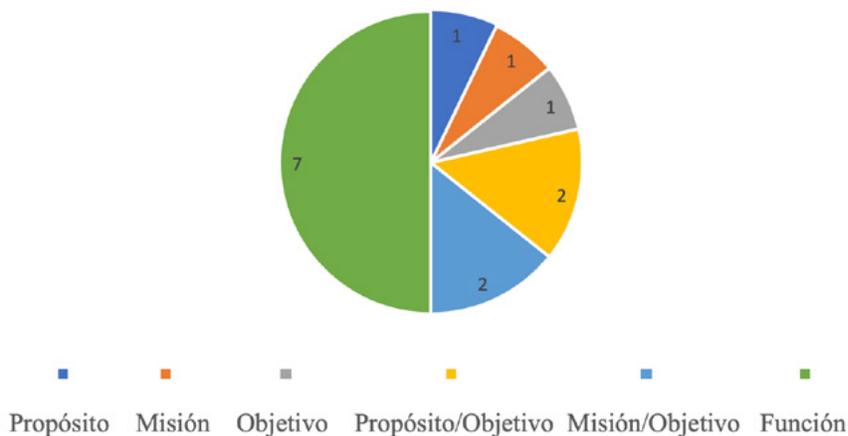
Tres de las universidades mencionan como parte de su política de calidad la necesidad de contar con prácticas de evaluación sistemática, autoevaluación y autorregulación de sus carreras y programas. De igual forma, una universidad plantea en su normativa que todas las carreras y programas sean sometidos sistemáticamente a procesos de acreditación.

Dos universidades declaran la relevancia de los planes de desarrollo estratégico o del plan de desarrollo institucional en cuanto a establecer los principales lineamientos de los distintos procesos implicados en el aseguramiento de la calidad.

Todas las unidades de las universidades participantes del estudio, asociadas al aseguramiento de la calidad, tienen el concepto de “calidad” declarado en su misión, objetivos o funciones.

El 50% de las instituciones participantes ha declarado su propósito como funciones. Un 14,3% lo declara como propósito/objetivo; un 14,3% como misión/objetivo y el porcentaje restante ha declarado como propósito, misión y objetivo respectivamente (ver gráfico 5).

**Gráfico 5.** Incorporación de propósitos de las unidades de aseguramiento de la calidad



Dos instituciones señalan cautelar la calidad de los programas y la sincronía en el funcionamiento del sistema interno de calidad. Cinco mencionan en sus propósitos el promover el funcionamiento de la autoevaluación para el aseguramiento de la calidad, junto con la instalación de mecanismos y sistemas de gestión institucional para el mejoramiento continuo. Además, dos indican en sus propósitos el contribuir a la formación y el fortalecimiento de una cultura de calidad y una de ellas destaca la promoción del compromiso del conjunto de la comunidad universitaria en el desarrollo de una cultura de calidad. Tres IES explicitan en sus objetivos el apoyar el sistema de gestión de calidad en cuanto diseño, implementación y mantenimiento.

De las funciones declaradas por las universidades participantes en cuanto al aseguramiento de la calidad destaca:

- Asesorar técnicamente a los distintos integrantes de la comunidad para la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad.
- Promover modelos o sistemas de aseguramiento continuos de la calidad de forma transversal al quehacer universitario.
- Vincular los sistemas de aseguramiento de la calidad internos con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad.

- Fortalecer la generación, análisis y distribución de la información para el mejoramiento continuo y el aseguramiento de estándares que aseguren calidad.
- Ejecutar y promover acciones para el mejoramiento continuo de la calidad, promoviendo las buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad.
- Supervisar, asesorar y dar cumplimiento en materias de aseguramiento de la calidad.

### **Objetivos/propósitos de las unidades asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras y programas en las universidades**

En todas las universidades, los objetivos y propósitos de las unidades asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación apuntan a la colaboración y apoyo a las carreras y programas en estos procesos, con la finalidad de promover la mejora continua y el aseguramiento de la calidad.

Dentro de los propósitos declarados por las distintas instituciones se abordan: promover/asesorar/organizar/coordinar la autoevaluación; promover/profundizar la cultura de la autoevaluación y mejoramiento continuo; apoyar los procesos posteriores a la autoevaluación (planes de mejoramiento) y gestionar procesos de acreditación.

### **Objetivos/propósitos de las unidades asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación institucional en las universidades**

Respecto de los objetivos y propósitos de las unidades asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación institucional, no dista de lo anteriormente señalado, dado que éstos apuntan al apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y de acreditación institucional.

Los objetivos o propósitos de estas unidades, se pueden sintetizar en:

- Promover y utilizar el proceso de aprendizaje institucional centrado en las experiencias y resultados de procesos de autoevaluación.
- Coordinar/gestionar/promover procesos de autoevaluación y acreditación institucional.
- Diseñar procesos e instrumentos de autoevaluación que vin-

culen los procesos internos de autoevaluación con los de las acreditaciones externas y efectuar seguimiento a los planes de mejoramiento derivados de los procesos de autoevaluación y acreditación.

- Apoyar la implementación de mecanismos de autoevaluación y autorregulación

## **4.2 Hallazgos de las entrevistas semiestructuradas**

### **Experiencia de las universidades participantes en el plano del aseguramiento de la calidad**

#### **Procesos de acreditación: historia y aprendizajes**

Los procesos de acreditación a nivel institucional y de programas son, de acuerdo con el relato de los representantes entrevistados, los que de alguna manera germinaron en las instituciones participantes de este estudio la preocupación por el aseguramiento de la calidad. Casi la totalidad de estas instituciones iniciaron los procesos de acreditación institucional y de programas cuando la CNAP comenzó con las instancias piloto y voluntarias en la década de los dos mil. En este sentido, los entrevistados indican desafíos relevantes en esta fase inicial respecto del sentido de estas acciones para la calidad de las universidades. Así, la acreditación era considerada más bien un factor “burocrático” e incluso “estresante”, que era poco comprendida sobre todo desde las unidades académicas. Frases tales como “era una cuestión marginal”, que “no se entendía”, dan cuenta del estado de situación con que las universidades se fueron sumando a estos procesos de acreditación, dado que la percepción más o menos generalizada era que el quehacer a nivel de universidades debía tener foco en la formación de estudiantes como función misional rectora.

*Yo diría que, en el caso de la universidad, como en la mayoría de las universidades en Chile, primero comenzamos a preocuparnos de la acreditación institucional y de programas y, paulatinamente, el aseguramiento de la calidad se fue transformando en algo más complejo, más importante que las acreditaciones periódicas de la CNA y sus predecesoras, así que yo diría que fue un hito posterior como preocupación sistémica institucional. (Universidad 3, Directivo área de calidad)*

Sin embargo, y con el transcurrir del tiempo, de la “maduración” y el propio desarrollo de las universidades, la acreditación se ha

convertido en una “acción internalizada”, en consideración del mandato que hoy tienen las instituciones de educación superior de dar cuenta de sus resultados para efectos de transparencia, pero también de mejora continua. De hecho, en universidades con más amplia trayectoria en materia de acreditación, los entrevistados vislumbran un “compromiso con la calidad” que es más amplio y sentido por la comunidad. Al respecto, se valoran especialmente los procesos de acreditación institucional por el carácter “sistémico” que éstos revisten, en tanto permiten una participación generalizada de las comunidades, además de análisis integrales sobre el quehacer de las universidades en las distintas áreas, lo que no ocurre necesariamente en los procesos de acreditación de programas de pre y posgrado, dado que éstos se encuentran en muchas ocasiones radicados en las propias unidades académicas.

Según dan cuenta los entrevistados, a partir de la acreditación las universidades fueron conformando estructuras y mecanismos para enfrentar la autoevaluación, en un intento por facilitarla y coordinarla de mejor manera. En la medida en que las universidades debieron establecer diseños institucionales que permitieran abordar estos procesos, comenzó también a considerarse la calidad en un sentido más amplio que el otorgado inicialmente a este ejercicio por algunos, señalado como puramente burocrático e irrelevante en el quehacer institucional. Hoy en día, los procesos de acreditación, en palabras de los entrevistados, representan algo “que hay que hacer”, una obligación aunque, sin embargo, “no es lo único que hay que hacer”. Este último elemento es muy relevante en el discurso de los entrevistados, pues si bien la acreditación es considerada hoy como un ejercicio que permite dar cuenta de los resultados de las universidades en los diferentes ámbitos, existe consenso respecto de que las acciones para asegurar la calidad no se agotan con la acreditación. Así, los entrevistados reconocen que sus instituciones han intentado “ir más allá de la acreditación”, entendiendo que la calidad y su complejidad deben permear cada una de las funciones que realizan las instituciones de educación superior.

Esta idea de “ir más allá de la acreditación” se ha traducido, por ejemplo, en acciones que los entrevistados reconocen como innovadoras, pues han permitido dar apertura a procesos de participación e involucramiento de las unidades académicas. A propósito de la acreditación, se han desarrollado “procesos reflexivos” y de “negociación” que han motivado, dado el apoyo y asesoría desde

unidades centrales, hacer partícipes a las unidades académicas y, con ello, diseñar planes de mejora y estrategias de seguimiento y monitoreo de acuerdo con la realidad de estas unidades, las que suelen tener problemáticas y desafíos particulares.

A pesar del reconocimiento de la acreditación, en tanto proceso que gatilló en las universidades la preocupación sistemática por la calidad, los entrevistados aluden a ciertas controversias que persisten en torno a este hito. Estas tienen que ver, fundamentalmente, con la manera en que se establecen criterios y son “medidas” las universidades. De acuerdo con los relatos, falta incorporar en los procesos de acreditación “perspectivas situadas” que evidencien los resultados de las universidades respecto de sus propias realidades, lo que se reconoce como una aspiración en el caso de representantes sobre todo de universidades regionales.

### **Profesionalización, especialización e integración de estructuras**

Uno de los elementos esenciales en el desarrollo de sistemas de gestión interna de la calidad se refiere a las estructuras orgánicas diseñadas y puestas en marcha con el propósito de encauzar la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, y como indican los entrevistados, las estructuras adquieren sentido solo en la medida en que se encuentran insertas en un conjunto más amplio de lineamientos que le otorguen significado e importancia a la calidad. En efecto, las entrevistas dan cuenta de un conjunto heterogéneo de denominaciones y nomenclaturas, las que se materializan en direcciones y unidades particulares de diversa dependencia. Sin embargo, hay convergencias en torno a los procesos de profesionalización y especialización, integración y complejización que han experimentado las instituciones en relación con la creación de estructuras y de nuevos diseños institucionales para responder a las crecientes exigencias que impone la gestión y el aseguramiento de la calidad en las universidades, aunque es reconocido que la calidad no solo atañe a estas estructuras en particular, sino a la comunidad en su conjunto.

Respecto de lo que hemos denominado “profesionalización y especialización de las estructuras”, los entrevistados señalan cambios importantes en torno a la conformación de unidades y direcciones, integradas por profesionales con una experiencia y conocimiento cada vez mayor sobre la gestión de la calidad, y que han posibilitado un marco de comprensión y acción más íntegro respecto del sentido de la calidad en sus respectivas instituciones,

dado el apoyo y acompañamiento que otorgan estas estructuras en los procesos de planificación, acreditación, autoevaluación y análisis de información.

El desarrollo de estructuras especializadas y conformadas por profesionales que apoyan la ejecución de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la institución, en coordinación con las unidades académicas, es un tema identificado por los entrevistados como parte de los avances y de los aprendizajes institucionales percibidos. Esto se manifiesta en el discurso de los entrevistados con expresiones como “dan confianza”, “facilitan”, entre otras, que sitúan a estas estructuras, junto con sus responsables y profesionales, como órganos de apoyo y organización de los procesos de aseguramiento de la calidad. Esto es posible de observar en el siguiente fragmento de entrevista:

*Y agregaría que en este factor de sensibilidad, favorable al aseguramiento de la calidad, también se traduce en que, como le decía, tenemos un profesional de la dirección que es contraparte para cualquier requerimiento que un director de departamento tiene. Cada departamento tiene un profesional de dirección que le ayuda a ejecutar presentaciones o a elaborar distintas líneas de su desarrollo, entonces, hay una sinergia bien marcada y que se traduce en este afán colaborativo y no resistencia de parte de las unidades académicas para con el aseguramiento de la calidad. Eso nos ha facilitado mucho la tarea. (Universidad 3, Directivo área de calidad)*

Esta especialización y profesionalización viene a responder al carácter que ha adquirido el aseguramiento de la calidad, en tanto campo de conocimiento y aplicación en la educación superior. Este reconocimiento es visible en los entrevistados a través de estrategias por ellos señaladas y que han sido incorporadas justamente para fortalecer la capacidad profesional en las estructuras y contribuir a una mejor gestión de la calidad. Al respecto, se indicaron, por ejemplo, articulaciones entre estas estructuras y programas de posgrado vinculados a la gestión de calidad, para que sus estudiantes realicen sus proyectos de titulación al alero de las estructuras de calidad, fortaleciéndolas.

Inicialmente, las estructuras, de acuerdo con el relato de los entrevistados, fueron creadas en las universidades en atención a los procesos de acreditación para efectos de responder a las exigencias de este hito a nivel institucional y de programas. Sin embargo, en la medida en que la calidad y su gestión fueron comprendidas de

manera compleja, comenzó un proceso de creación de estructuras especializadas, con responsabilidades específicas y con un sentido de más amplio alcance, no solo con fines de acreditación. Así, los relatos evidencian una valoración positiva de los cambios en la estructura, lo que se traduce en ideas que dan cuenta de los beneficios de disponer de capacidades profesionales y reflexivas que otorgan sentido estratégico y operativo a los mecanismos de aseguramiento, motivando el desarrollo planificado de estos. La siguiente cita da cuenta de este escenario de cambio y transformación de estructuras, y de su especialización y profesionalización en el marco del aseguramiento de la calidad:

*...pero mi sensación es que ha habido un creciente proceso de especialización, digamos, de esta función dentro de la institución. Esto partió, yo recuerdo, un poco instalado en una dirección que había en ese tiempo, que se llamaba “de planificación y docencia” (...) fue muy... implementado en el 2003, después se separaron en docencia y planificación, y planificación se encargó del proceso, pero lo hizo bien... bueno, para decirlo claramente, poco participativo, digamos en el sentido que lo hizo muy “hagamos un informe y lo entregamos”, sin mayor participación, entonces, a su vez, no había una unidad especializada, digamos, de este tipo de procesos (...).* (Universidad 7, Directivo área docencia)

Además de este proceso de creación de estructuras (direcciones, unidades, entre otras), que atienden específicamente asuntos relativos al aseguramiento de la calidad en las universidades, algunos entrevistados reconocen esfuerzos por avanzar en una mayor integración de sus mecanismos, lo que ha permitido otorgar sentido de complejidad a estas cuestiones. Algunos entrevistados se refieren a las dificultades que conlleva el diseño de estructuras con grados importantes de independencia, lo que ha sido abordado en las universidades a través de esta integración. Por ejemplo, establecer orgánicas integradoras de direcciones y/o unidades ya existentes en la institución, en un esfuerzo por incorporar, a través de la estructura organizacional, los diferentes componentes de la gestión y el aseguramiento de la calidad. La profesionalización y especialización han tenido un efecto importante en la manera en que se encaminan, implementan y coordinan los mecanismos para asegurar la calidad. Sin embargo, en ocasiones, estas estructuras operan de manera independiente, vinculadas a diferentes vicerrectorías o direcciones, lo que, de acuerdo con los entrevistados, dificulta mantener un trabajo más integrado y efec-

tivo. Esta “falta de funcionalidad” es descrita por un entrevistado de la siguiente manera:

*Yo creo que es como nuestra apuesta, porque nuestra estructura pasada, en la que yo hablaba de los tres procesos —análisis, autoevaluación y planificación estratégica—, la estructura que había antes, el 2019, era una estructura que no era para nada funcional, porque cada una de esas unidades estaba alojada en distintas macro unidades, la planificación estratégica estaba en la prorectoría, análisis institucional en la rectoría y autoevaluación en la vicerrectoría académica. Entonces, lo que hicimos fue reagrupar estas tres unidades dentro de esta dirección de desarrollo estratégico conforme a un objetivo funcional y que, bueno, estamos en el momento, digamos, en que instalamos nuestra dirección, me imagino que en un o dos años más podremos ya sacar cuentas de si funciona o no. Mi impresión es que hasta ahora ha sido funcional, digamos, a nivel central. (Universidad 1, Directivo área de calidad)*

Además de las problemáticas en términos de funcionalidad, que involucra la falta de vinculación organizacional directa entre unidades y direcciones, se identifican desafíos relacionados con las unidades académicas: “bajar a lo micro”, como lo relata uno de los entrevistados. En este sentido, se evidencia un desarrollo notorio de las estructuras para gestionar y asegurar la calidad en las distintas instituciones: cuentan con unidades y direcciones con responsabilidades que logran cubrir el amplio espectro de elementos que involucra esta materia; sin embargo, identifican como un paso pendiente la articulación más sistémica y sistemática de estas unidades y direcciones centrales con facultades, departamentos y carreras, pues se constata niveles de desarrollo diferenciados entre éstas, además de una valoración heterogénea respecto de los mecanismos de aseguramiento de localidad. Esto cobra relevancia porque el fortalecimiento de estos vínculos es percibido como un factor que permite diseminar el sentido que tiene la calidad, pero desde una lógica de responsabilidad institucional, de la cual todos sean partícipes. La cita a continuación ilustra este desafío de articulación percibido:

*...nosotros tenemos una ANT en la cual tenemos que tener el sistema exacto, formulado en todas las facultades, y para ello llamamos a concurso, a chicos de ingeniero civil industriales para entrenarnos en calidad, para bajar uno en cada facultad, y que sea, digamos, el átomo que fortalezca los procesos técnicos de la*

*calidad, sobre todo en aquellas que recién se están iniciando en SAC concreto, porque hay algunas facultades que están mucho más avanzadas que otras, entonces el primer gran desafío es ese, desplegar los sistemas de gestión de calidad para fortalecerlo con recursos, con profesionales, ese sería un desafío enorme. (Universidad 2, Directiva área de calidad).*

Otro de los nudos que surgen del relato de los entrevistados en relación con las estructuras para el aseguramiento de la calidad es la dependencia de las unidades y direcciones a cargo de implementar estos mecanismos. Varios de los entrevistados que problematizaron en torno de este elemento indican que la dependencia de estas estructuras respecto de la figura de Rectoría es particularmente relevante, pues permite visibilizar el aseguramiento de la calidad como una estrategia prioritaria y transversal del desarrollo institucional. Por otro lado, y en un sentido más operacional, esta dependencia es valorada porque permite, de acuerdo con el relato de un entrevistado, que desde las unidades y direcciones a cargo de la calidad “se hagan escuchar e influyan”, y puedan establecer articulaciones con las distintas reparticiones (vicerrektorías, direcciones, unidades académicas, entre otras) de manera más fluida. De otro lado, depender de una estructura orgánica tal como una vicerrektoría, es señalado por una entrevistada directiva del área de calidad como un factor problemático, dadas las resistencias que se generan entre estructuras de igual jerarquía. La cita a continuación ilustra muy bien esta tensión:

*Pero nos han hecho comentarios al respecto de que por qué se nos, de alguna forma, se nos obstaculiza un poco el alcance de las funciones de la dirección, es por la dependencia, que dependemos de la vicerrektoría académica y no de rectoría en el fondo, o sea, se está visualizando que pudiese existir en un futuro ese cambio que en otras universidades es así, digamos, que dependen de una prorektoría o de la rectoría de dirección de calidad, y no de una vicerrektoría académica, eso lo he, digamos, personalmente ha sido difícil de repente querer entrar con procesos de gestión de calidad de otras vicerrektorías, porque en el fondo es como que tú te estás, es una vicerrektoría que se está metiendo en las funciones de otras vicerrektorías, entonces secrea un poco una tensión natural, obvio. (Universidad 6, Directiva área de calidad)*

Paralelamente, otras narrativas en torno al tópico de las estructuras internas identifican ventajas en contar con una organización des-

centralizada de la gestión de la calidad, dado que, en la experiencia de esas instituciones, esa orgánica permite sostener un trabajo transversal en que la calidad es concebida y practicada como una responsabilidad colectiva.

*Por eso es que acá (...) hasta ahora yo creo que siempre se ha puesto la pregunta, pero siempre se ha contestado que no a esto de crear una dirección de aseguramiento de la calidad propiamente tal, porque se entiende que la concepción de la calidad es transversal y yo creo que eso se ha entendido.* (Universidad 5, Directivo área de docencia)

Finalmente, y desde el punto de vista de la operación estratégica a nivel institucional, es importante destacar, como lo hacen los entrevistados, las diferentes *macroestructuras que han sido conformadas y que contribuyen con orientaciones en el marco del aseguramiento de la calidad* desde una perspectiva integral, pues convergen en ellas las distintas áreas del quehacer universitario. Por tanto, estas macroestructuras, constituidas en cuerpos colegiados, consejos o directorios, son percibidas por los entrevistados como capacidades estratégicas incluso en un sentido político, pero también articuladoras, entendiendo que la calidad debe permear todas las funciones misionales de una universidad. Algunos de los objetivos indicados por los entrevistados respecto de estas macroestructuras son: dar seguimiento y cautelar las acciones vinculadas a planes estratégicos; facilitar la implementación de estrategias de aseguramiento de la calidad por el trabajo mancomunado de distintas reparticiones; velar por el buen uso de los recursos financieros, entre otros. El relato a continuación es indicativo de la valoración de estas instancias:

*...entonces yo creo que el rol del consejo general de calidad es como relevante en ese aspecto, porque, claro, uno puede pensar que la coordinación, si es cierto puede tener cierto poder como político para poder implementar, no es tan sencillo obtener que otro equipo de otra vicerrectoría haga algo que un tercero le está pidiendo, o sea, no funcionan así un poco las cosas, entonces yo creo que el tema de que sean integrantes del consejo general de calidad es un plus; ahora, me imagino que todas las universidades funcionan igual, porque aparte del apoyo político del rector que puede ser... esto se hace porque lo está pidiendo el rector y está también que los vicerrectores entienden la urgencia de las necesidades y trabajan directamente con sus equipos para el mejoramiento, además que*

*están en el consejo de calidad.* ( Universidad 4, Directivo área de análisis institucional)

### **Mecanismos para el aseguramiento de la calidad**

Los entrevistados fueron consultados respecto de los diferentes mecanismos de que disponen las universidades para asegurar la calidad, además de lo que realizan sistemáticamente a partir de los procesos de acreditación impulsados por CNA. Al respecto, los representantes reconocen diferentes niveles de desarrollo en torno a la implementación de un “sistema”, pues varios reconocen que éste se encuentra en proceso de construcción. De todas maneras, es transversal el acuerdo respecto de la importancia que adquieren las perspectivas para abordar integralmente la calidad, y desde lógicas situadas institucionalmente.

Los relatos ponen en evidencia un conjunto amplio de mecanismos que exceden aquellos vinculados puramente a la acreditación, que tienen lugar en funciones tanto académicas como administrativas, que son operadas de manera “descentralizada”, esto es, desde unidades académicas y administrativas en su quehacer cotidiano, y que responden de manera amplia a las distintas funciones misionales de las universidades.

Por otro lado, si bien se reconoce mecanismos emanados de los requerimientos que impone la acreditación institucional y de programas de pre y posgrado, éstos son valorados en función del sentido que han adquirido para la mejora continua. Es decir, los insumos generados a partir de estos procesos son posteriormente utilizados y analizados a nivel institucional y por las unidades académicas para sus planes de mejora, pero también para encauzar sus planificaciones y compromisos de desempeño.

En aquellas instituciones que han conformado sistemas de gestión de calidad a partir de la Norma ISO 9001 u otros procedimientos adoptados internamente, se relevan los “acoplamientos” que han sido intencionados, de manera de incorporar las directrices emanadas desde la CNA y de los propios procesos de planificación y desarrollo estratégico de las universidades.

En términos específicos destacan en el relato de entrevistados los mecanismos vinculados a los estudiantes. En este ámbito se señalan importantes avances en la operación de estrategias de apoyo a estudiantes de primer año, materializadas, por ejemplo, en diagnósticos de entrada y nivelación de aprendizajes, acciones que son

particularmente reivindicadas por entrevistados pertenecientes a instituciones regionales y que reconocen perfiles de ingreso con marcadas brechas. Por otro lado, se indican mecanismos de más amplia cobertura referidos a instancias en que los estudiantes pueden comunicar situaciones perjudiciales para ellos. Otros representantes indican la participación de estudiantes en cuerpos colegiados, lo que permite incorporar la visión de este estamento en las estrategias que institucionalmente se diseñan. Finalmente, una de las entrevistadas, vinculada a una unidad académica, indicó la puesta en marcha de instancias en que delegados de estudiantes, por asignatura, se reúnen para dar cuenta de dificultades que pueden tener lugar en el desarrollo de estas. Sin embargo, a pesar de los avances indicados por los entrevistados, se reconocen desafíos vinculados con la necesidad de contar con más y mejores mecanismos que apunten a la inclusión y la equidad en la educación superior, y de situar a los estudiantes en el centro de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, elemento que es a veces “pasado por alto” o que es simplemente oscurecido por procedimientos burocráticos. Como señala uno de los entrevistados:

*Yo creo que si en algún momento logramos instalar esta cultura de aseguramiento de la calidad, creo que el paso siguiente es poner al estudiante al centro de todos estos sistemas, y ese es un desafío gigante, porque, claro, estamos viviendo tiempos muy turbulentos, nuestros estudiantes son distintos, tienen aspiraciones distintas, no aprenden de la misma manera que aprendíamos nosotros cuando fuimos a la universidad, entonces, creo que hay un pequeño desajuste entre el sistema en sí mismo, cómo se está organizando y quiénes son los jóvenes que hoy entran a la universidad. (Universidad 1, Directivo área de calidad)*

A nivel de docencia, los entrevistados señalan también un conjunto amplio de mecanismos en que se relevan transversalmente los procesos de evaluación de la docencia, en los que estudiantes y docentes, a través de autoevaluaciones, participan aportando su visión respecto del desempeño docente en cada una de las asignaturas, retroalimentando la práctica pedagógica. En la mayoría de los casos, estos resultados son insumo para los procesos de evaluación y de categorización académica.

Se relevan además los procesos de autoevaluación desarrollados por las instituciones para el caso de aquellos programas de acreditación no obligatoria. En este sentido, algunas instituciones

han optado por “simular” los procesos de acreditación, haciendo uso de formularios similares a los de la CNA y contratando incluso pares externos, instancias que son descritas por una de las entrevistadas del área de calidad como “más tranquilas”, pues el foco está puesto menos en el control y más en la mejora. Otro caso es el descrito como un “modelo de autoevaluación integral”, que permite a los programas de acreditación voluntaria establecer perfiles de desempeño de las unidades académicas que les son entregados anualmente y con los que diseñan planes de mejora, desde una perspectiva participativa y reflexiva, y acompañados por las unidades de calidad.

Además de mecanismos asociados a estudiantes y docentes, los entrevistados se refieren a múltiples acciones de auditoría y evaluación, las que en ocasiones se desarrollan en el marco de sistemas de gestión de calidad internos, dados por la adopción de la Norma ISO 9001 o por acciones que las propias instituciones han diseñado con objeto de resguardar criterios de calidad y transparencia. En este sentido, los entrevistados relevan la importancia que ha adquirido la identificación, control, auditoría y evaluación de procesos que se implementan en las fronteras de las funciones misionales de las universidades. Para los entrevistados, esto constituye un resultado relevante en el desarrollo de mecanismos y sistemas de aseguramiento de la calidad, pero también es valorado en términos de aprendizaje, pues ha permitido “ordenar” el quehacer académico y administrativo. Algunas instituciones declaran incluso haber formado auditores internos que han orientado, sobre todo en el ámbito financiero y administrativo, el desarrollo de “controles” para esos procesos que han sido formalizados y documentados.

Finalmente, y como elementos que surgen desde el discurso de los entrevistados al referirse a resultados y avances en torno a la configuración de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, se enuncian diversas políticas, normativas y reglamentos que han otorgado formalidad y sustento institucional al desarrollo de estos mecanismos. Estos son reconocidos como lineamientos “que son de antemano mecanismos”, pues han permitido dar fundamento a estrategias más específicas que logrado, en algunos casos más, en otros menos, instalarse en estructuras y acciones pertinentes a las distintas realidades de las universidades participantes de este estudio, dando cada vez un sentido y significación situado al principio y mandato de la calidad.

En términos de normativa, la planificación y el desarrollo estratégico en las instituciones ha experimentado a lo largo de las últimas dos décadas importantes avances. De acuerdo con lo que señalan los entrevistados, estos instrumentos normativos han incorporado poco a poco el aseguramiento de la calidad como un eje transversal a las distintas funciones de las universidades y han posibilitado que las instituciones puedan establecer “problemas”, pero también metas y estrategias de acción, y con ello se han definido procedimientos para dar seguimiento, monitorear y evaluar el nivel de avance y cumplimiento de estos compromisos institucionales.

*[Esa planificación] definió que el aseguramiento de la calidad era un eje transversal del quehacer institucional, vale decir que asegurar la calidad era una función inherente a todas las actividades que la universidad desarrollase, hasta ahí nuestro aseguramiento de la calidad estaba muy centrado tal vez en la docencia, y por lo tanto se generaron mecanismos y dispositivos que permitieron también ir haciendo monitoreos, evaluación, seguimiento y gestión de los resultados a la vinculación con el medio, la investigación y la gestión en todas sus dimensiones más globales —financiera, recursos humanos, etc... (Universidad 3, Directivo área de calidad)*

Estos elementos normativos, con el paso del tiempo, han adquirido mayor materialidad en coherencia con el diseño de sistemas de gestión y la germinación de una “cultura de indicadores estratégicos”, en palabras de un entrevistado vinculado a una unidad académica. Esto último es particularmente relevante desde la perspectiva de los entrevistados, dado que la planificación y el desarrollo estratégico, por su “operacionalización” en estrategias e indicadores, han facilitado el seguimiento y la evaluación y, con ello, claridades respecto de “dónde estamos”, en función de objetivos institucionales y asociados a las unidades académicas.

El diseño de objetivos, metas, indicadores y evidencias en el marco de los procesos de planificación y desarrollo estratégico, ha motivado a las instituciones a generar información y soportes de inteligencia y operacionales que puedan dar cuenta del estado de aquellos compromisos que la institución y las unidades académicas han asumido. En la mayoría de los casos, su cumplimiento es responsabilidad de todos quienes integran las instituciones; sin embargo, estas acciones de seguimiento y monitoreo se encuentran a cargo de las unidades vinculadas a la gestión de la calidad, pues en muchos casos éstas están incorporadas en estructuras más

amplias de desarrollo y planificación institucional. En este sentido, los entrevistados declaran que ha sido relevante la actuación de las unidades a cargo del análisis institucional que, como se describirá más adelante, han complejizado el tratamiento de la información y han configurado sistemas de información basados en herramientas de visualización y análisis que facilitan el seguimiento, el monitoreo, la evaluación y la toma de decisiones, tanto en el plano institucional como de las propias unidades académicas en materia de planificación y autoevaluación. La cita a continuación ilustra algunos de los elementos indicados:

*Este año en particular generamos una herramienta para asegurarnos, de alguna manera, los resultados de aseguramiento de la calidad que nos hemos propuesto. Fue generar un cuadro de mando integrado donde está incluido el plan estratégico de la universidad, está incluido también el plan de mejoramiento institucional. Quedó en un solo instrumento de seguimiento y también de evaluación. Entonces, nos hemos preocupado, justamente, con la Dirección de Análisis, que existan los mecanismos para subir evidencia, para poder hacer el seguimiento al plan de mejora institucional, y con las carreras, eso ya está más establecido desde la Vicerrectoría de Pregrado, se cuenta con plataformas de seguimiento, digamos, con plataformas de planificación donde ahí se nos hace un poco más fácil el seguimiento y el cumplimiento de los planes de desarrollo y de mejora de carreras y de programas. (Universidad 6, Directiva área de calidad)*

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad indicados por los entrevistados son diversos y responden a las distintas funciones misionales de las universidades, lo que refleja cómo ha avanzado la integración de la calidad en tanto eje transversal. Desde elementos político-normativos, tales como los procesos de planificación y desarrollo estratégico, políticas y reglamentaciones en distintas áreas, hasta procesos que involucran la enseñanza y el aprendizaje, constituyen para los entrevistados “mecanismos” que han permitido a las instituciones, de forma cada vez más compleja y también más innovadora, gestionar y asegurar la calidad, tanto en procesos administrativos y financieros, como en procesos académicos. Se suma a la implementación de estos mecanismos la necesaria formación y capacitación para su “apropiación” para quienes se integran en labores que guardan estrecha relación con la gestión y el aseguramiento de la calidad, traducida en el desarrollo de inducciones, capacitaciones, disposición de manuales, entre otras

acciones que sitúan a la calidad como un campo de acción y de conocimiento particular y especializado.

A pesar de los avances reconocidos por los entrevistados, en términos de mecanismos cada vez más diversos e integrados a distintas áreas del quehacer universitario, se menciona como desafío la “transversalización”, referida a la incorporación de estos mecanismos en distintos niveles formativos (pregrado, posgrado y formación continua).

En otro orden de cosas, los entrevistados fueron consultados por la disposición de instrumentos que permitan evidenciar el nivel de satisfacción de usuarios internos y externos. Acerca de este aspecto, es reconocido que estos instrumentos surgen como requerimientos y exigencias a partir de los procesos de acreditación, pero que se han incorporado en el actuar sistemático de las instituciones en tanto tienen un valor fundamental no solo para dar cuenta en los procesos de acreditación, sino también para el monitoreo, el seguimiento y la evaluación. En este sentido, se observan diversos instrumentos vinculados a mediciones en torno al clima laboral, necesidades de capacitación y perfeccionamiento, consultas vinculadas a servicios internos o a actores externos que pueden retroalimentar acerca del desempeño en las distintas funciones universitarias. Estas mediciones no necesariamente se encuentran al alero de una misma unidad ni de unidades de calidad, pero responden al propósito de retroalimentación y de mejora continua.

Los avances respecto de estos instrumentos se refieren a su diseño y a la especificación de tópicos y preguntas que se plantean a los distintos actores, como también a la cobertura y los usos que se da a la información recopilada. De todos modos, continúan existiendo importantes desafíos, sobre todo en materia de consultas a egresados y empleadores, aunque en las universidades de mayor trayectoria se verifica, por ejemplo, la realización de estudios periódicos de larga tradición que, de alguna manera, han “superado” los desafíos en relación con el vínculo con egresados en aquellas universidades más pequeñas, regionales o de menor trayectoria.

### **Gestión de información para el aseguramiento de la calidad**

Sin duda, uno de los aspectos más ampliamente abordado por los entrevistados tiene relación con la gestión de información y los avances y desafíos que en esta materia han experimentado las instituciones. Este factor es un elemento central en el análisis que

realizan, pues es desde la información que se produce la retroalimentación y la mejora continua, teniendo entonces un rol central en la gestión y aseguramiento de la calidad. La siguiente cita sintetiza esta apreciación:

*Sin información tú no puedes manejar la calidad de nada en instituciones tan complejas y completas como la nuestra, si no disponemos de la información, no hay acciones que sean efectivas para el aseguramiento de la calidad en la institución...* (Universidad 5, Directiva área de calidad)

Respecto de la gestión de información, los entrevistados reconocen avances y desafíos. Algunas instituciones muestran importantes desarrollos en el análisis y la visualización de datos, de manera que éstos pueden ser accesibles, de forma amigable, a los distintos usuarios a cargo de la toma de decisión administrativa y académica. Esto se ha traducido en el levantamiento de información sistemática relativa a distintos componentes del quehacer universitario: indicadores críticos de la docencia, información relativa a la producción académica, sistemas de alerta temprana u oportuna para estudiantes en riesgo, información vinculada al compromiso de unidades académicas y administrativas derivadas de la planificación estratégica, entre otros. Por supuesto, el estado de avance es heterogéneo: algunas instituciones han logrado levantar información, estandarizarla, ordenarla y analizarla, y la han puesto a disposición en sistemas de información centralizados, a los que pueden acceder actores a cargo de tomar decisiones en distintos ámbitos, como indica el entrevistado:

*...la universidad en algún momento empezó a tener su sistema de información, pero todos, de alguna manera, parciales, por ejemplo, cada unidad académica tenía su propio sistema de información académica, los alumnos y los registros, y después de un tiempo, obviamente, con el crecimiento tecnológico, los avances y la necesidad también de tener información centralizada, se fue originando sistemas únicos integrados para toda la universidad, lo cual no fue tarea simple, por el hecho de que las sedes, por ejemplo, tenían sus propios sistemas curriculares con los estudiantes, donde llevaban el control de notas, de egresados, titulados, todo. Y la universidad, cuando quería esa información, si quería estandarizarla, era imposible. Bueno, se dio una gran tarea que no fue menor: como hoy día todo eso está centralizando en un sistema único, todo lo que es la parte correspondiente académica de los estudiantes, hay un*

*solo sistema ahora centralizado, íntegro y además confiable, de tal modo que uno puede verificar que la información de ahí es válida.* (Universidad 6, Directivo área de calidad)

Otros, en tanto, indican un desarrollo más reciente y complejidades para recabar y sistematizar información. Los fundamentos de esta situación se relacionan con problemas de articulación con las distintas y múltiples unidades y reparticiones a cargo de administrar información, cuestión que está muy vinculada, pero no exclusivamente, a la falta de formas de trabajo que permitan el acceso y el traspaso de información.

*Para qué decir lo que ocurre con las secciones de información que están dispersas en las unidades académicas, porque además, también, no es que toda la información esté en una central, hay una parte de la información que tiene que ver con los programas que está en la unidad académica, y no está en otro lado, está en el computador del director, está en el computador de la secretaria de docencia, por ejemplo, pero no está en la unidad central todavía, entonces, en general, todo lo que es flujo de informaciones un tema que es uno de los grandes desafíos que tenemos por delante.* (Universidad 12, Directiva área de calidad)

Al respecto, se menciona en algunos testimonios que esta problemática puede verse amplificadas en algunas instituciones cuando las unidades de calidad no tienen una jerarquía que les brinde mayor incidencia hacia otras unidades para facilitar información. Como fue descrito, varios entrevistados opinan en relación con las oportunidades que se abren al depender directamente de una alta autoridad universitaria para efectos de acceder de forma más expedita a la información de que disponen diferentes reparticiones.

En efecto, los entrevistados aluden a la “dispersión de la información” como uno de los elementos, en el ámbito de la gestión y el aseguramiento de la calidad, que constituye de manera transversal un desafío que, si bien ha comenzado a ser abordado mediante acciones concretas en las distintas instituciones, continúa siendo prioridad, debido a las exigencias y requerimientos que emanan del propio desarrollo de las universidades en específico, y del sistema de educación superior en general. En el fragmento a continuación, una entrevistada del área de calidad describe lo que en materia de integración de información han trabajado, y que constituye una aspiración que se repite en el discurso de los diferentes entrevistados:

*...la idea de lo que estamos haciendo ahora con el CIAG es juntar todas estas herramientas, todos estos instrumentos y todos estos mecanismos, que en el fondo han estado funcionando de manera permanente hace muchos años, porque en el fondo el CIAG lo que viene a hacer es como juntar todo esto, no es que la universidad no haya tenido un sistema de aseguramiento de la calidad, sino que ahora va a estar todo unido, como en base a procesos, entonces eso es lo interesante que estamos haciendo ahora en la universidad. (Universidad 10, Coordinadora área de acreditación de pregrado)*

Además de los problemas de acceso, la dispersión de información y la “propiedad” respecto de su manejo y producción son indicadas como elementos que repercuten en la calidad de los datos. Los entrevistados indican que en la medida que existen diferentes unidades que producen cierta información, y habida cuenta de la falta de soportes que permitan registrar de manera unívoca los datos asociados, disponer de un “dato único” se vuelve más complejo. Por ello, en este ámbito de cosas las instituciones han tomado acciones interrelacionadas que van en línea con: a) el diseño de soportes informáticos, de manera que la información se registre y se pueda acceder a ella “sin mediaciones”, pues el tratamiento manual de la información demanda un esfuerzo mayor y, como indica un entrevistado del área de calidad, “siempre compartir la información, acceder a la información, va a ser instrumentalmente más complicado” en estas circunstancias; b) la estandarización de la información mediante el apoyo de las unidades de análisis y de calidad, las que, por ejemplo, validan y posteriormente bajan la información hacia las unidades académicas para los procesos de autoevaluación, existiendo así un “control” sobre la información que es utilizada, y c) la especialización de equipos relacionados con el tratamiento y análisis de información, de forma tal que existan al interior de la institución responsables de la validación de indicadores e información utilizada en los procesos de aseguramiento de la calidad.

En el discurso de los entrevistados, los elementos relativos a la gestión de la información constituyen factores esenciales en el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad y han sido parte de los ejes de problematización establecidos por las instituciones para mejorar el acceso, la estandarización y la validación de la información utilizada, la que no solo tiene que ver con indicadores críticos tradicionales, tales como tasas de retención, deserción, titulación, entre otras, sino también con información que las propias instituciones han diseñado como parte de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Finalmente, y como factor concluyente respecto del análisis que realizan los entrevistados de manera transversal, se encuentra la valoración, en tanto aprendizaje, de los sistemas de información integrados que deben permitir a las distintas áreas del quehacer universitario “conversar” e “interrelacionarse”, pues se ha reconocido que el funcionamiento estanco de estas áreas y la desarticulación de fuentes de información ha dificultado la toma de decisión en distintos niveles y ha obstaculizado la visualización sistémica respecto del desarrollo de las universidades. Estos sistemas, además de su utilidad para facilitar el acceso a la información, son reconocidos como oportunidades para, por un lado, disminuir el riesgo que representa para la calidad de los datos el manejo manual de la información, lo que puede repercutir en que cada unidad disponga de información heterogénea con base en criterios de cálculo dispares y, por otro lado, para reducir la duplicidad de tareas que se da porque distintas unidades trabajan sobre las mismas fuentes de información.

## **Dando pasos hacia una cultura de la calidad**

### **Nociones de calidad y valores que forman parte de una cultura de la calidad**

La evolución del aseguramiento de la calidad de las distintas universidades participantes de este estudio comparte elementos comunes que han posibilitado el desarrollo y transformación de las estructuras y métodos de trabajo asociados a la gestión de la calidad en sus proyectos educativos. También los discursos evidencian la existencia de ciertas nociones de calidad que, aun teniendo características en común, revelan determinados énfasis. Entre ellos, es posible identificar referencias a calidad como: i) “hacer las cosas bien”, ii) “avanzar en los proyectos misionales” o “cumplir con lo comprometido” (consistencia interna), iii) “responsabilidad de todos en la institución”, y iv) una conexión constante con el medio.

### **El hábito de “hacer las cosas bien”**

Los distintos consultados comparten, como se indicó, que la acreditación se constituyó como uno de los ejes estructurantes para sentar las bases formales de sus actuales sistemas internos de calidad, donde la presión por cumplir con exigencias de la evaluación externa imprimía cierta obligatoriedad a los equipos de trabajo para rendir cuenta de las acciones enmarcadas en el quehacer institucional. Visto como un trámite excesivamente formal y burocrático, la gestión de la calidad asociada a la acreditación ha gira-

do con el paso de los años hacia un compromiso tanto colectivo, y cada vez más, como un compromiso individual de cada académico y funcionario de la institución, con una creciente incorporación de los estudiantes en los mecanismos de participación y, en algunas instituciones, en ciertos espacios de decisión.

En ese marco, el cambio cultural, a juicio de los entrevistados, ha estado marcado por procesos intencionados desde los niveles directivos, ya sea por medio de procesos más participativos e integradores a la gestión institucional, en los cuales los actores comienzan a ser conscientes de los resultados e impactos de sus tareas, o también a través de apoyos en términos de recursos, así como el reconocimiento de las labores de los implicados en las funciones concernientes a la actividad universitaria.

De esta forma, la transformación que han vivido las organizaciones, desde una obligación de origen externo, impuesta por las exigencias de la acreditación, ha ido evolucionando hacia poder generar las acciones que permitan el mejoramiento continuo y un perfeccionamiento de las funciones misionales de las instituciones.

Si bien este cambio cultural ha sido heterogéneo en las diferentes instituciones, gran parte de los consultados coincide en que la acreditación ya no es la principal razón para “hacer bien las cosas”, siendo la disciplina y el compromiso valores organizacionales y colectivos que toman más fuerza para generar los espacios de mejora en las distintas funciones que deben cumplir las universidades. No obstante, también es una opinión generalizada que la acreditación sigue cumpliendo un rol significativo para que las instituciones se movilizan en la superación de sus deficiencias y sigan avanzando en el desarrollo de sus mecanismos de aseguramiento de la calidad. Por estas mismas razones, los participantes valoran la existencia de la acreditación, sobre todo por el aporte de una mirada externa en la evaluación, aunque críticos a su mirada fiscalizadora y muy centrada en la rendición de cuentas.

Como indicó uno de los directivos entrevistados, las instituciones avanzan hacia una visión en la que una de las definiciones de calidad es “cumplir con los compromisos”. En la misma línea, se pide que el trabajo sea cada vez más profesional, pero no en el sentido técnico del concepto, sino más bien “de hacer bien las cosas”. Otra universidad señala que la calidad está íntimamente ligada al cumplimiento de los propósitos de la institución.

### **“Es mi responsabilidad”.**

A juicio de los entrevistados, un componente clave para el desarrollo de una cultura de la calidad al interior de las instituciones ha sido el compromiso asumido por los distintos actores que participan, no tan solo directamente de la gestión de la calidad, sino de todos aquellos que cumplen alguna de las funciones propias de la universidad, a saber, la investigación, la docencia y la vinculación con el medio.

Acá es importante señalar que no se hace referencia a que los académicos y funcionarios asuman individualmente las tareas asociadas a la gestión de la calidad, dado que la reflexión de los participantes hace alusión siempre a un trabajo con planificación y soporte desde una estructura institucional, para cuyo éxito son necesarios esfuerzos colectivos. El dato relevante recae en que las responsabilidades sobre el mejoramiento continuo de la institución están siendo asumidas cada vez con mayor propiedad por cada uno de sus integrantes, en una vía de superación de la mirada “es problema de la universidad y no mío”. Uno de los aspectos en el que se refleja este cambio cultural es en cómo las instituciones han descrito sus más recientes procesos de acreditación. Allí se indica que las tareas asociadas a la preparación y desarrollo de dichos procesos son aceptadas y compartidas por un mayor número de participantes, con un actitud más receptiva y proactiva.

Dos factores de especial notoriedad aparecen en la configuración de estas conductas. El primero se vincula con el desarrollo de una cultura de la evaluación forjada durante años al alero de los procesos de acreditación con la CNA. Esta experiencia ha preparado a los equipos profesionales y a los académicos responsables para asumir de mejor forma cada nuevo proceso, generando herramientas y habilidades que les permiten mejorar la organización y hacer más eficiente la gestión de las actividades necesarias para cumplir con las formalidades y exigencias técnicas que reviste un esfuerzo de tal envergadura.

En segundo término, desde el seno de las instituciones los responsables de la gestión de la calidad, con el apoyo de los niveles directivos, han generado instancias que permiten a los distintos actores tener conocimiento de los impactos de sus acciones en el funcionamiento de la universidad. De este modo se han implementado sistemas de información, instancias de consulta y mecanismos de recompensa y valoración de las tareas asociadas al aseguramiento

de la calidad, que han permitido construir de forma creciente un sentimiento de pertenencia e identificación con el logro de metas y objetivos institucionales.

Los entrevistados señalan que al hacer más participativos los procesos de autoevaluación y cambiar la lógica de “entre cuatro paredes”, se ha abierto la posibilidad de que más actores se integren y se apropien de los procesos, haciéndose parte también de la satisfacción por lograr buenos resultados, lo que ha dado paso a que esto se amplíe a otras áreas del quehacer institucional. De esta forma, los involucrados son conscientes de sus propios logros, así como el logro de los otros, propiciando en la comunidad universitaria un trabajo que debe cumplir con mayores niveles de calidad.

### **Participación de la comunidad y aprendizaje colectivo**

Muy ligado con el punto anterior, los entrevistados tienen puntos de encuentro al señalar que las instituciones han fortalecido la participación de los diversos actores, ampliando las redes y mecanismos de información.

A través de esquemas cada vez más extensos, las universidades han buscado integrar nuevos involucrados que puedan aportar en la detección de oportunidades de mejora, a la vez que se robustece la legitimidad de los procesos y las decisiones, generando elementos que han ido poco a poco configurando la “cultura de la calidad”. Esto es posible de ver en acciones descritas por los entrevistados, como la incorporación a órganos colegiados de decisión a estudiantes y funcionarios, la reorganización de equipos de trabajo para facilitar de participación de más académicos y la instalación y modernización de los sistemas de información, haciéndolos más accesibles para los distintos públicos. En todos estos esfuerzos, los entrevistados coinciden en que el liderazgo directivo es clave para emprender estas acciones, las que serían imposibles de concretar sin la entrega de apoyos estratégicos y una debida planificación.

Llama la atención que, si bien se han ampliado las redes de participación, las instituciones se han focalizado en que estas redes sean de fácil acceso y menos complejas, de modo de asegurar la integración de nuevos y numerosos actores.

Los directivos y académicos entrevistados hacen hincapié en la participación, a raíz de los aprendizajes a lo largo de todos estos años interactuando con el sistema nacional de aseguramiento de la calidad a través de los procesos de acreditación. En varias institu-

ciones existe la percepción de que los procesos de autoevaluación más participativos tienden a tener mejores resultados en términos de acreditación. Asimismo, estos aprendizajes van quedando incorporados en más equipos de trabajo, lo que facilita la realización de nuevos procesos.

### **Conexión constante con el medio**

Así como la participación interna es fundamental, la conexión con el entorno y con sus actores clave es reconocida como necesaria y beneficiosa. Las prácticas de aseguramiento de la calidad han impulsado la instalación de mecanismos de consulta y retroalimentación con el medio externo a la universidad de una manera inédita.

*Hoy somos mucho más conscientes de la opinión externa. Antes tendíamos a ser muy autorreferentes y decíamos “somos buenos, somos la mejor universidad, etc.”, bueno, ¿y?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿en qué?, ¿dónde?, y ahí se nos pasaba un poco a enredar el discurso. Ahora le preguntamos al de afuera, a nuestros estudiantes: “¿lo estamos haciendo bien?”, le preguntamos a nuestros graduados y titulados, “¿tuvieron la experiencia que esperaban?, ¿volverían a postular a la universidad (...) si tuvieran que hacerlo de nuevo?”. Todas esas cosas son súper importantes. (Universidad 9, Directivo área de posgrado)*

Este desarrollo modifica el foco de atención al interior de las universidades, en tanto su relación con el medio ya no es unidireccional, sino que hoy se nutre de información externa como parte de su acervo de evidencias para la toma de decisiones.

### **El cambio cultural hacia la gestión de calidad**

A partir de las experiencias de las universidades de todos estos años llevando adelante actividades de aseguramiento de la calidad, los entrevistados describen un fenómeno común entre las instituciones, que es el cambio cultural que estos procesos han significado para ellas. Fundamentalmente, narran cómo estos procesos son gradualmente más conocidos y comprendidos, aunque a la vez reconocen que no han sido aún apropiados por todos los actores de igual manera al interior de la universidad. Este cambio cultural que describen está estrechamente vinculado con asumir la gestión de calidad como una práctica habitual mínima, y ya no como una tarea ocasional dependiente de exigencias externas.

*Yo diría, en el punto de vista institucional, los aprendizajes más importantes, que parece de perogrullo, es la importancia que tiene la calidad en el quehacer, es decir, incorporar la calidad como una estrategia. (...) Y eso se ha ido consiguiendo de a poco. Si la mirada inicial era para acreditar, yo siento que también ha habido un avance en lo que recién anunciamos, y eso para mí es relevante, porque permea todo lo otro. ( Universidad 2, Directiva área de calidad)*

Es muy notorio en los discursos una fuerte percepción de evolución en esta materia, distinguiéndose un estado anterior, caracterizado por una gestión más encapsulada en el nivel directivo, con baja experticia y reducido conocimiento de estos procesos, y el momento actual donde se autoobservan liderando una gestión de procesos más conocidos y participativos, con más experticia y profesionalización, y con mayor compromiso de una cantidad mucho mayor de personas de la comunidad universitaria.

*Sí, aparte del compromiso, que es un elemento no menor, yo agregaría la comprensión. Yo creo que los temas de calidad, si me voy hacia atrás, hace 10 años atrás, no había mucho entendimiento, fuera de que a lo mejor había una visión negativa de que eran muy burocráticos y que tenían poco impacto. Yo creo que se etapa se superó y hay una comprensión respecto de la importancia de hacer bien las cosas y de mejorar procesos y que, si hay brechas, poder introducir mejoras. Yo creo que ya no hay que entrar a convencer, y ese es un nivel distinto que había hace 10 años atrás. (Universidad 4, Directivo área de análisis institucional)*

Es interesante notar que, junto con el reconocimiento de esta transformación cultural, se declara la necesidad de seguir avanzando en ello, no tanto a causa de una evolución incompleta, sino más bien por la noción de que la cultura de calidad nunca se alcanza plenamente, sino que ella misma está en constante evolución. Un entrevistado lo expresa claramente al referirse a la cultura de la calidad como un estado utópico, en tanto las condiciones internas y externas de la universidad están siempre transformándose.

*Reconociendo, sin duda, el compromiso como un elemento... como aprendizaje. Más como aprendizaje y como pendiente, porque es una cuestión que nunca termina de ajustarse, entender la calidad como un proceso que es responsabilidad nuestra. Yo creo que es uno de los grandes desafíos para todas las instituciones que piensan en esta lógica de la búsqueda continua de la calidad. Bueno, siempre es una utopía la calidad, nunca se alcanza completamente, porque las*

*exigencias crecen, lo clientes... desde la perspectiva de las empresas, los clientes van aumentando las exigencias, entonces uno siempre tiene que estar transformándose para responder a estas demandas del medio, entonces yo creo que es uno de los aprendizajes en que sin duda hemos ido avanzando, pero en donde nos queda mucho, mucho camino. (Universidad 13, Directiva área de calidad)*

Asumir transversalmente una gestión de calidad implica, entonces, que la organización está dispuesta y preparada para enfrentar los cambios que acarrearán las mejoras. Una mirada estratégica de ello lo aporta un entrevistado que hace referencia a la necesidad de administrar el cambio institucional, aprovechando las experiencias y conocimientos generados fuera de la universidad.

*Yo creo que el gran aprendizaje, y que también es algo que está viniendo del mundo externo, es que el cambio cultural tiene que ser conducido, tiene que ser guiado y requiere tiempo. Las herramientas que nos entregan desde el mundo externo es la gestión del cambio. Como somos tan autosuficientes, en las universidades generamos soluciones al mundo externo, y después, cuando la tenemos que recibir de vuelta, no las aceptamos porque son del mundo externo, pero nacieron en las mismas universidades. Sí, la gestión ha nacido en universidades, entonces creo yo que esa profesionalización de la gestión del cambio es algo que se va a instalar fuerte en el futuro. Yo creo que para mí eso es lo fundamental y eso, acompañado del diálogo, acompañado de alerta, acompañado de indicadores, porque hay dos posibilidades, los cambios se instalan o fracasan. Y la idea es que la instalación sea lo más rápido posible, porque además el fracaso genera frustración y la frustración hace que los nuevos cambios se retrasen todavía más, aunque sean necesarios, y después viene una sensación de conformidad o de resignación, entonces el fenómeno humano es complejo y yo creo que eso hay que administrarlo. (Universidad 7, prorectoría)*

Asimismo, se reconoce que la introducción de estos procesos de aseguramiento de calidad y los cambios que trae puede ser difíciles para la institución, e incluso disruptivos culturalmente, lo que hace más necesario una conducción estratégica de ellos.

### **Comprensión de la calidad como eje transversal**

Uno de los componentes unánimemente mencionado como constitutivo de una cultura de la calidad es que la gestión de ésta es transversal a la institución, tanto en términos de las áreas que cu-

bre como de los equipos responsables de asegurar calidad. En algunos casos, esta visión tiene un correlato concreto en la estructura organizacional:

*La importancia de este aprendizaje de entender cómo la comunidad completa, que la calidad es algo transversal y que nos compete a todos. Yo creo que ese es el mensaje que han tenido todas las autoridades. (Universidad 14, Directiva área de análisis institucional)*

El paso de transversalizar la gestión de calidad es también un trabajo en construcción. Varios de los entrevistados indican que lograr una gestión transversal es aún un desafío al interior de sus instituciones. Avanzar hacia una gestión de calidad más transversal, en la que cada vez más actores se involucren en los procesos, es descrita como una meta, pero también puede leerse como un medio. El discurso sugiere que las mismas actividades vinculadas al aseguramiento de la calidad pueden representar una oportunidad de articular la gestión interna que, a veces, se describe como fragmentada o atomizada.

*Tenemos que ser capaces de articularnos de forma coherente como institución, porque, además, y ese es el segundo derivado, no solamente la gente entiende que tenemos que asegurar la calidad, sino que además tenemos que hacerlo de una forma institucionalmente articulada, esa es una segunda ventaja que hoy día existe, que si uno dice en una reunión “oye, hay que hacer esto, no esto otro”, no hay discusión sobre ello. (...) o sea, hay un grado de adhesión a lo que se deriva de la necesidad del aseguramiento de la calidad. (Universidad 14, Directivo área de docencia)*

Avanzar en un trabajo transversal supone también el desarrollo de la conciencia de impacto sobre el colectivo, superando las miradas sectoriales o más fragmentadas de la institución.

*El otro aprendizaje institucional, desde el punto de vista sistémico, es la importancia de controlar los procesos que rodean a los procesos misionales, que rodean al proceso de formación, al proceso de vinculación, al proceso de investigación y son tan importantes. Su calidad, si falla, impacta esos procesos misionales (...) las otras unidades que están trabajando en su sistema interno de calidad saben que si ellos, si su calidad baja, va a impactar a los procesos misionales, ese también es un aprendizaje. (Universidad 8, Directivo área de calidad)*

Aflora como un componente importante de una cultura de calidad

el desarrollo de una mirada amplia e integral de la universidad, más allá del territorio individual o sectorial. En este sentido, las actividades de aseguramiento de la calidad fuerzan que diferentes actores de la comunidad universitaria piensen la universidad como un todo.

## **V. Conclusiones**

El objetivo general de este estudio apuntaba a conocer la experiencia de las universidades integrantes del proyecto GOP CINDA en materia de aseguramiento de la calidad, de manera de dar cuenta de las transformaciones, aprendizajes y desafíos que se identifican hoy como resultado, gradual, por cierto, de la instalación del lenguaje y la práctica de la calidad en la experiencia de las últimas tres décadas en el país. Esto, desde la perspectiva de los representantes de cada una de las universidades, vinculados a estructuras de calidad o a unidades encargadas de actividades de gestión de calidad al interior de sus instituciones.

Un primer hallazgo es la confirmación de la diversidad de realidades que muestran las universidades participantes, las que se manifiestan en las diferentes vocaciones misionales, sistemas de gobierno universitario y culturas propias, y tiene, por cierto, sus particulares manifestaciones en los desarrollos descritos como resultantes de la gestión de aseguramiento de la calidad. Ello se deriva en una primera conclusión clave: no existe un solo sistema interno de calidad que sea óptimo ni una receta única para lograr una experiencia exitosa de instalación de la gestión de calidad en las universidades. Esta constatación tiene consecuencias a la hora de pensar las políticas públicas en la materia, la investigación en el área y el trabajo interuniversitario que se realice en pro del fortalecimiento del sistema universitario.

Habida consideración de ello, es posible apreciar bastantes elementos comunes entre las instituciones, aunque con distintos niveles de avance, ya que, tal como reflexionan los entrevistados en distintos momentos, todos los procesos que describen están inexorablemente en constante evolución. En este sentido, analizando los discursos de las entrevistas, así como la información aportada por las fichas, ninguna institución entregó información que permitiera inferir la existencia de un sistema interno de gestión de calidad transversal y consolidado. Para la mayoría, este es un trabajo en construcción y, en ese sentido, la consolidación de dicho sistema representa un desafío.

La experiencia transmitida por los representantes de las instituciones, que nos ha llevado a estas conclusiones, entrega material valioso para poder integrar los elementos comunes y así identificar buenas prácticas y desafíos prioritarios.

### **5.1 Principales fenómenos observados en las universidades a partir de la introducción del aseguramiento de la calidad: lecciones desde la experiencia**

En las percepciones de los entrevistados, existe un consenso sobre el avance en el proceso de instalación y complejización de los mecanismos, estructuras y políticas para asegurar la calidad, lo que da cuenta de avances importantes respecto del desarrollo de una cultura de la evaluación en las universidades entrevistadas, aunque de todas formas se perciben desafíos relevantes respecto del sentido, comprensión y aprehensión de una “cultura de la calidad”. Sin duda, este proceso de instalación y desarrollo de la gestión de calidad institucional se ha visto influenciado por las exigencias de la Comisión Nacional de Acreditación. Aunque las instituciones participantes de este estudio poseían distintos niveles de desarrollo de sus capacidades autoevaluativas al momento de la instalación de la CNAP, y posterior CNA, es un consenso que éste es el punto de partida para que todas las universidades consultadas comenzaran procesos crecientes de tecnificación de sus sistemas de evaluación; de formalización de normas, procedimientos, políticas y estructura de cargos; una mayor profesionalización de sus equipos de trabajo e importantes ajustes e integración de las estructuras responsables del aseguramiento de la calidad, lo que va en línea con los señalados por diversos autores respecto del rol determinante que la CNA ha jugado en la instalación de una cultura de la evaluación (Lemaitre, 2012); Van Gastel & Venables, 2014; Dooner, Busco, D’Alencon & Salomone, 2016; Irrarázaval, Scharager y Meza, 2016). No obstante, cabe señalar que en la actualidad las IES se encuentran enfocadas en crear sus propios sistemas de control de gestión, intentando con ello “ir más allá de la acreditación”.

En esta línea —las estrategias utilizadas para internalizar y visibilizar la cultura de la evaluación—, las universidades han optado por evaluar sus modelos de gestión con agencias de calidad extranjeras o por normas ISO, lo que demuestra la búsqueda constante de las IES por autoevaluar y retroalimentar sus estructuras de gestión. En este sentido, es importante el reconocimiento que realizan los

entrevistados respecto de la identificación y sistematización de procesos en tanto mecanismos para facilitar la evaluación y, en algunos casos, el control a través de auditorías.

Todo lo anterior ha servido para pavimentar el camino para que las IES establezcan formalmente políticas de calidad al interior de su organización. Esta estrategia busca fomentar instancias adecuadas de gestión de la calidad, es decir, se establecen mecanismos donde la identificación de propósitos y el avance sistemático hacia el logro de estos sea una responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria. En este sentido, cobra relevancia en el discurso de los entrevistados las planificaciones estratégicas, su diseño y seguimiento institucional. Este último concepto es altamente resaltado por la mayoría de los consultados, existiendo cierto acuerdo en que los integrantes de las IES están una vía de superación de la mirada “es problema de la universidad y no mío”. Uno de los aspectos en los que se refleja este cambio cultural se aprecia en cómo las instituciones han descritos sus más recientes procesos de acreditación, en los que se indica que las tareas asociadas a la preparación y desarrollo de dichos procesos son aceptadas y compartidas por un mayor número de participantes, con un actitud más receptiva y proactiva.

Estas acciones entregan indicios claros de aprendizaje institucional. Se advierte cierta capacidad de aprender de los individuos que forman parte de los grupos de personas que conforman un área funcional de una institución —en este caso, los responsables del aseguramiento de la calidad— y luego de los mecanismos formales que se utilizan para gestionar el conocimiento como base del aprendizaje organizacional, y así ir permeando la cultura institucional para resignificar la mejora continua y la competitividad (Garbanzo-Vargas, 2015; Conde et al., 2010; Hellriegel, 2005).

Otro hallazgo de especial relevancia se evidencia en el discurso de los entrevistados sobre la importancia otorgada a los sistemas de información y su gestión, lo que permite unificar las fuentes y disponer de datos confiables y validados que puedan ser utilizados por las unidades administrativas académicas. De esta manera, las universidades han podido diseñar criterios y estándares para posicionar y promocionar las estrategias de aseguramiento de la calidad.

Muy vinculado con la idea anterior, se visualiza un desarrollo importante de la gestión de calidad en la IES, pues se han implementado, en gran parte de las instituciones de educación superior,

sistemas de evaluación y retroalimentación de la gestión de sus funciones y servicios. Además, diferentes unidades responsables de la calidad y unidades académicas han generado articulaciones que facilitan el desarrollo de, por ejemplo, los procesos de acreditación institucional. En este sentido, las estructuras de apoyo y acompañamiento son señaladas como fundamentales. A pesar de estos avances, continúa habiendo desafíos importantes respecto de esta “bajada” hacia las unidades académicas.

Nuevamente, se puede identificar elementos que dan cuenta del desarrollo de capacidades de aprendizaje institucional asociado a la gestión de la calidad. Las IES han sido capaces de aprender desde la experiencia y los desafíos enfrentados, ajustando sus estructuras y mecanismos de gestión para resolver problemas, mejorar su desempeño y sus niveles de calidad, tomando como base la gestión del cambio (Garvin, 1993).

En directa relación con esta última idea, los consultados concuerdan en que el compromiso por la mejora continua siempre está asociado a la gestión del cambio organizacional; por lo tanto, conviene administrar estratégicamente el cambio, cautelando que se respete la cultura interna y la identidad de la institución. Tomando el marco conceptual de Garvin y David (1993) es posible señalar que, en el estado actual, la IES consultadas han ido desarrollando gradualmente las herramientas para la realización de las actividades fundamentales para la aplicación del gestión del cambio en el aprendizaje institucional; actividades vinculadas a la resolución sistemática de problemas, experimentación con nuevos enfoques, aprendizaje de su propia experiencia y de la experiencia de otros, y transferencia de conocimiento rápida y eficientemente en toda la organización, aunque este último punto aparece como un mayor desafío y se encuentra en un estado de desarrollo.

Como fenómeno más particular, y en el ámbito de la micro gestión para el aseguramiento de la calidad, se hace manifiesta la importancia de cuidar a los equipos en términos de su estado de ánimo frente a los procesos asociados a la gestión de la calidad, y en particular al desarrollo de procesos de evaluación institucional. Las posibilidades de internalizar ampliamente una cultura de calidad se ven muy vinculadas a las experiencias más subjetivas de los equipos. A juicio de los propios entrevistados, experiencias marcadas por el estrés, la sobrecarga de trabajo, la desmotivación o frustración por la falta de resultados concretos, atentan contra

un efectivo desarrollo de una cultura de la calidad; caso contrario cuando ocurren procesos con un liderazgo positivo, basados en el trabajo colaborativo y la motivación de las personas, agregándose mayor valor cuando los actores son conscientes del impacto de sus labores, lo que termina dotando de sentido al esfuerzo colectivo que se realiza (“administrar el fenómeno humano”). Es necesario tener en cuenta el efecto de las variables subjetivas de los equipos frente a estos procesos de calidad y mejora continua. Cuestiones como la (des)motivación, el estrés, la frustración, el liderazgo, la colaboración y el compromiso se manifiestan frecuentemente en el discurso como muy decisivos a la hora de instalar una real cultura de gestión de calidad.

En el mismo orden de la gestión de personas y el capital humano para la calidad institucional, se releva como una instancia clave los procesos de comunicación estratégica en la gestión de la calidad, pues las instituciones han comprendido que la comunidad educativa en su totalidad debe integrarse y comprender los modelos de gestión. De esta manera, se promueve la participación de los actores clave de la institución en las acciones y programas de mejora continua. En esa dirección, un aprendizaje exitoso se refiere al deber de visibilizar los impactos de las acciones de mejoramiento continuo y gestión de calidad dentro de los estamentos universitarios. De esta forma, se favorece el sentido otorgado al proceso por los actores.

Todos los esfuerzos, avances y desafíos antes descritos dan cuenta de un nivel de desarrollo importante de las macroestructuras internas de las IES para la gestión de la calidad. Dada la revisión de los hallazgos en los relatos de los consultados, aunque se evidencia este creciente desarrollo, aún parece una deuda importante lograr el carácter y funcionamiento orgánico de las direcciones y unidades asociadas al aseguramiento de la calidad. No obstante, los avances apuntan en esa dirección, para lo cual ha quedado en evidencia el mejoramiento de los sistemas de información y comunicación en el seno de las instituciones, la formalización y estandarización de prácticas de mejoramiento continuo, y la integración de más actores en las redes de participación y colaboración para la gestión de la calidad.

Utilizando el marco de evaluación para sistemas internos de calidad, clasificados en Pérez-Martínez y Rodríguez-Fernández (2020), es posible señalar que en este proceso de evolución se ha

podido evidenciar que el carácter distintivo marcado en un inicio por estar centrado casi exclusivamente en responder a las exigencias de la evaluación externa, ha ido avanzando o tomando características de sistemas internos que ponen la atención en los indicadores de calidad de las propias instituciones, con mayor nivel de originalidad, lo que se ha refrendado con mayores niveles de sofisticación de los mecanismos de evaluación y gestión de la calidad. Asimismo, la mayor profesionalización de la gestión asociada al aseguramiento de la calidad también ha permitido desempeños más sobresalientes, respondiendo a las exigencias del regulador, entendiendo que mayores años de acreditación y/o certificación (nacional y/o internacional) también derivan a la larga en mayor reconocimiento social.

Queda pendiente como desafío, entonces, avanzar hacia sistemas internos “con enfoque proactivo y prospectivo”, en los cuales los mecanismos, políticas y procesos de mejoramiento continuo son definidos de manera autónoma, sobre la base de su identidad institucional, y funcionan de manera sistemática, autónoma y sostenible en el tiempo, no obstante los importantes pasos que las IES han dado en esta línea.

A continuación, la tabla 4 sintetiza algunos de los desarrollos acá comentados, primero, en un estado inicial, y luego en el estado actual, según lo descrito por los actores consultados.

Tabla 4. Síntesis de desarrollos

	<b>Desarrollo inicial</b>	<b>Desarrollo actual</b>
<b><i>Fines de la evaluación institucional</i></b>	Motivada por los procesos de acreditación	Motivada por el mejoramiento continuo, con los requerimientos de acreditación como un referente importante.
<b><i>Mecanismos de aseguramiento de calidad</i></b>	Orientados a responder a las exigencias de la acreditación.	Diversificados, según los propósitos de la institución, sus planes de desarrollo y su propio modelo de calidad, y con consideración de los parámetros de acreditación.

<b><i>Liderazgo institucional</i></b>	El liderazgo a favor de la gestión de calidad es decisivo para impulsar los mecanismos correspondientes.	El liderazgo permanece como un factor central en la continuidad y consolidación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.
<b><i>Estructura organizacional</i></b>	Estructura(s) con capital humano no especializado, con recursos económicos limitados y fluctuante, en función de los hitos de acreditación.	Estructura(s), con recursos económicos suficientes y permanentes y capital humano especializado, para la gestión de calidad y mejora continua, así como para las actividades de acreditación.
<b><i>Manejo de información para la gestión</i></b>	Información insuficiente y, muchas veces, obsoleta y/o desarticulada.	Sistemas con información confiable y oportuna, en vías de integración a sistemas institucionales de información.
<b><i>Participación de la comunidad</i></b>	Procesos conducidos por los directivos, con participación acotada de los miembros de la comunidad.	Procesos conducidos por directivos, académicos y/o profesionales especializados, y con amplia participación de los actores de la comunidad.

## 5.2 Tensiones generadas por las exigencias del aseguramiento de la calidad

En el discurso de los entrevistados, así como se declaran avances y logros, también se hace referencia a ciertas tensiones que ellos han logrado identificar o avizorar al introducir las demandas del aseguramiento de la calidad a las universidades. Es interesante notar que estas tensiones no son interpretadas como fenómenos que debieran evitarse, sino como elementos que forman parte del cambio cultural del que se ha hablado y que, siendo oportunamente reconocidos y estratégicamente administrados, pueden también generar aprendizajes valiosos para las instituciones.

### **Demanda por participación y requerimientos de eficiencia**

La participación de la comunidad universitaria en las actividades de aseguramiento de calidad es unánimemente uno de los elementos fundamentales subrayados por los entrevistados. Este involucramiento, cada vez más amplio y comprometido de los actores,

tiene un doble efecto, pues aporta legitimidad a los procesos a la vez que aumenta la eficacia de las acciones de mejora, optimizando sus impactos. Por ello, la práctica en las universidades es que la participación sea cada vez más amplia, apreciándose una diferencia notable entre las experiencias iniciales y las prácticas actuales. Sin perjuicio de ello, algunos entrevistados se refieren a la dificultad de los tiempos que toman los procesos más participativos y cómo ello afecta su eficiencia; en algunos casos, cómo dificulta poder reaccionar de manera oportuna a determinados requerimientos o desafíos. No obstante, este revés es interpretado como un costo que los tomadores de decisiones optan por asumir, en vistas de los beneficios que han observado al abrir estos procesos a una mayor participación. Se visibiliza acá el tremendo potencial facilitador que tiene trabajar en redes colaborativas de aprendizaje, según lo conceptualiza el texto de Garvanzo, en las que los equipos puedan ser parte de la identificación de los problemas, como también parte de la solución y de la identificación de propuestas de mejoras.

### **Colaboración en el trabajo institucional y prácticas sectoriales**

Otra evolución descrita en las entrevistas tiene que ver con el avance del trabajo colaborativo entre equipos que trabajan cotidianamente en diferentes áreas y que, en función de las actividades de aseguramiento de la calidad, se articulan para levantar el diagnóstico institucional e implementar las acciones de mejora, con la mirada de la institución como un todo. Resulta notable en esto que los discursos revelan un cambio importante entre el estado inicial, en el que predominaba las lógicas de trabajo más individuales o sectoriales, y el estado actual, en que existe cada vez más instancias que operan con lógicas institucionales, con una mirada del todo, con una mayor conciencia del rol del otro y del impacto sobre el total. No se trata de que el trabajo sectorial no siga existiendo, pues es necesario para las organizaciones, pero sí se plantea la necesidad y el desafío de mantener mecanismos sistémicos que reúnan a los miembros de la institución para pensar la universidad de modo integral.

### **Liderazgo de los equipos e institucionalización de los mecanismos**

Ha sido consenso entre los entrevistados que el liderazgo es un factor clave para impulsar y consolidar los mecanismos de aseguramiento de la calidad, al punto de hablar de los directivos como

“aliados de la calidad” y de relatar que estas actividades avanzan rápido si el directivo lo tiene como prioridad. Se reconoce, a la vez, que al irse institucionalizando y formalizando las funciones vinculadas a la gestión de calidad se van instalando estas actividades como prácticas más habituales, que ya no dependen tanto de los distintos liderazgos. Sin embargo, en el plano del aseguramiento de la calidad, los entrevistados atribuyen una alta relevancia al liderazgo institucional en todas sus etapas. Es dable pensar que, si las demandas de la gestión de calidad han originado todas las transformaciones descritas, tienen costos altos para las universidades, implican montos de inversión, han conllevado un cambio cultural de envergadura en las instituciones y siguen en evolución permanente, entonces el peso de este desarrollo requiere constante refuerzo desde los liderazgos y desde las políticas institucionales para consolidarse. Los estudios de la UNESCO mencionan la necesidad de contar con liderazgos institucionales como parte de las lecciones de la experiencia internacional para desarrollar cultura de la calidad en las IES y desde el desarrollo organizacional. Garvin sostiene que el liderazgo es uno de los tres pilares fundantes de las “instituciones que aprenden”.

### **Administración centralizada y descentralizada de la gestión de calidad**

Existe un rotundo consenso en que, para alcanzar una cultura interna de gestión de la calidad, la responsabilidad por ésta debe ser colectiva y asumida por todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Esto es muy elocuente cuando los entrevistados hablan de “sacar la calidad de la Unidad de Calidad”, es decir, no es un tema de especialistas o expertos, sino que todos los actores de la universidad la construyen. Sin perjuicio de ello, esto tiene diferentes respuestas institucionales. En efecto, al analizar la información sobre las estructuras internas extraída de las fichas aplicadas, se aprecia que en la mayoría de las instituciones la responsabilidad radica en una Dirección, en otra depende de dos direcciones y en un caso esta función se realiza desde una Vicerrectoría por medio de tres unidades. De estas instituciones, el 50% indica que depende de la Rectoría, una reconoce una coordinación, pero no consigna dependencia y el porcentaje restante (42,8%) señala que dependen de vicerrectorías o prorectorías. Consistentemente, en las entrevistas se reflejan las distintas experiencias al respecto: varios de los entrevistados declaran la importancia de contar con una unidad central especializada a cargo de las actividades

de calidad, y cuya dependencia sea de una alta autoridad como la Rectoría; y en algunos casos se explican los beneficios de que las capacidades para el aseguramiento de calidad y su administración estén distribuidas entre distintas unidades. Cada relato de ello cobra sentido en el contexto de cada entrevista y en relación con el sistema de gobierno de cada institución.

Estos puntos debieran tenerse en cuenta a la hora de consolidar mecanismos y de integrar un sistema interno de aseguramiento de la calidad en cualquier institución, así como los aprendizajes de treinta años en aseguramiento de la calidad.

### **5.3 Desafíos y proyecciones**

A partir de los conceptos y evidencias que arroja la literatura revisada, la información en las fichas institucionales y las percepciones recogidas a través de las entrevistas, se ha descrito en este estudio, experiencias, aprendizajes y tareas pendientes en el camino hacia instalar una efectiva gestión de la calidad en las universidades.

#### **El desafío de la autonomía en la gestión de calidad**

De las cuestiones más unánimes entre los consultados, es que los esfuerzos prioritarios para los próximos años debieran estar puestos en fortalecer una cultura interna de calidad en la que se conciba su gestión como parte de nuestras actividades habituales y sistemáticas, con independencia —aunque no desconectada— de los requerimientos de la evaluación externa. Esto apela a recuperar, en este plano, la autonomía de las instituciones, para lo cual es necesario completar el proceso de maduración institucional y demostrar independencia en la capacidad de autorregulación de las universidades, con sistemas internos adecuados y robustos y prácticas instaladas en su quehacer. Retomando el texto de Lemaitre (2020), una mejor comprensión de la autonomía institucional es necesaria para un ejercicio de la gestión de calidad, ya que demanda una reflexión al interior de la comunidad acerca de sus propósitos y de la forma en que se interpreta la calidad.

#### **El desafío de la integración de la gestión de calidad**

Asimismo, las diversas formas como estas actividades han decantado en las instituciones, junto a la evolución propia de los procesos vinculados a la calidad, presionan para avanzar hacia la integración institucional de los mecanismos, las estructuras y sistemas

de calidad, en la comprensión cada vez más generalizada de que el aseguramiento de ésta es transversal a todo el quehacer de la institución y que su implementación exitosa demanda alineación de los equipos y adhesión al modelo de calidad que la institución haya definido. Por lo tanto, cualquiera sea la respuesta institucional en términos de estructura interna, debiera contar con un fuerte componente de articulación interna y con una efectiva bajada en las unidades académicas.

### **El desafío de la inteligencia de datos**

En estrecha vinculación con ello, una condición institucional básica es la disponibilidad de información confiable, oportuna e integrada para alimentar el análisis y evaluación institucional, formular la planificación y hacer gestión basada en evidencias. En esta línea, un desafío que se asoma es el desarrollo de las capacidades para contar con una real “inteligencia de datos” al interior de las universidades, que potencie la toma de decisiones, la asignación de recursos y la capacidad de adaptación a las necesidades internas y externas.

### **El desafío de administrar el cambio**

Muchos de los relatos de los entrevistados acerca de la evolución del aseguramiento de la calidad ilustran manifestaciones de un cambio cultural ocurrido en nuestras instituciones a raíz de los procesos de calidad. Esas transformaciones han generado avances e impulsado mejoras, pero también ocasionado tensiones, conflictos internos y estrés como organización, con distintos resultados. En este punto, cobra importancia la capacidad de las instituciones, o de sus direcciones, de hacer adecuada gestión del cambio. Tal como indica la literatura, los aprendizajes institucionales no son obvios ni su sustentabilidad está asegurada; y el cambio que muchas veces se requiere para implementar las mejoras comprometidas demanda un conjunto de condiciones organizacionales que necesitan ser intencionadas por un liderazgo. Los cambios que estos procesos impulsan y que los directivos bien pueden buscar implementar pueden fracasar si no se tiene presente el manejo apropiado de lo que un entrevistado llamó “el factor humano”. Después de todo, las instituciones las construyen las personas, y las universidades capaces de asegurar calidad las construyen personas ocupadas por asegurar calidad.

En este sentido, los actores consultados muestran tenerlo claro

al asegurar que “la calidad la construimos todos”. Así las cosas, todo parece indicar que el camino que queda por recorrer pasa por transversalizar más esta convicción, consolidar las prácticas e integrar sistemas, favoreciendo su independencia y asegurando su sustentabilidad en el tiempo. Para ello, como muestran los relatos, las universidades han dado pasos importantes y muestran determinación a seguir avanzando. Esperamos así que este estudio aporte experiencia valiosa y orientaciones esclarecedoras para el fortalecimiento de las universidades en el ámbito de la gestión de la calidad.

## VI. Referencias bibliográficas

AQ Agency for Quality Assurance and Accreditation - Austria. (2014). *Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches*. Viena: AQ Austria.

Bernasconi, A., Fernández, E., Irrarázaval, I., Scharager, J. y Villalón, M. (2020). Aseguramiento de la Calidad y la Nueva Ley de Educación Superior. En *Temas de la Agenda Pública*, (125), Centro de Políticas Públicas UC, Santiago.

Busco, C., Dooner, C. y D’Alencon, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y posgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). En *Cuadernos de Investigación Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile*, (2).

Busco, C., Dooner, C. & d’Alencon, A. (2017). Universidad de Chile: self-assessment and its effect on university’s management. *Higher Education*, Web of Science WOS 2.

Cabrera Lanzo, N. (2018). Más allá de la acreditación: gestión interna de la calidad. Una perspectiva institucional [Beyond accreditation: internal quality management. An institutional perspective]. Paper presented at the *Seminario Internacional Educación Superior para el Siglo 21*, Santiago, Chile.

Christensen, C. M. & Overdorf, M. Meeting the Challenge of Disruptive Change. *Harvard Business Review*.

ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Bruselas: ENQA. Recuperado de: [https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

EUA. (2005). *Quality Culture in European Universities; A bottom*

up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006. Bruselas. Recuperado el diciembre de 2017, de: [www.eua-be/eua/jsp/en/upload/QC1\\_full.1111487662479.pdf](http://www.eua-be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf)

EUA. (2011). *Examining Culture Part II: Processes and tools - Participation, Ownership and Bureaucracy*. Bruselas: EUA.

Espinoza, O. y González, L. (2019a). Calidad y aseguramiento de la calidad en educación superior: conceptualización y marcos referenciales. En: O. Espinoza, D. López, L. González y S. Pulido (eds.), *Calidad en la Universidad* (pp. 33-89). Santiago, Chile: Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa.

Espinoza, O. y González, L. (2019b). Evolución del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior chilena. En: O. Espinoza, D. López, L. González y S. Pulido (eds.), *Calidad en la Universidad* (pp. 91-127). Santiago, Chile: Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa.

Espinoza, O. y Pulido, S. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 238-245.

Fernández, E. y Ramos, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas (2008-2018). Manuscrito.

Flórez-Nisperuza, E. P. y Hoyos-Merlano, A. M. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista Científica*, 37(1), 78-89.

Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación (Costa Rica)*, 40(1), 67-87.

Garvin, D., Edmonson, A. & Gino, F. /2018). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(134), 109-16.

Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*. Recuperado de: <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discover of grounded: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Harvey, L. (2018). Internal quality assurance in support of quality culture: from the rhetoric to transformation. In: M. Martin, *Quality and employability in Higher Education: Viewing Internal*

*Quality Assurance as a Lever for Change* (pp. 81 y ss). Paris: International Institute for Educational Planning, Unesco.

Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4).

Hernández, P. (2010). Calidad y acreditación en la educación superior: Una aproximación conceptual con mirada crítica. *Criterios*. Centro de Investigaciones y Publicaciones Universidad Mariana.

Herrera Serrano, D. (2010). *La autoevaluación institucional en el contexto de la universidad pedagógica: retos y perspectivas*. Congreso Internacional de Educación Superior.

INQAAHE. (2016). *Guidelines of Good Practice (GGP)*. Recuperado de: [https://www.inqaahe.org/sites/default/files/INQAAHE\\_GGP2016.pdf](https://www.inqaahe.org/sites/default/files/INQAAHE_GGP2016.pdf)

Irarrázaval, I., Scharager, J. y Meza, A. (2016). Aseguramiento de la calidad en la reforma a la educación superior. Análisis del Proyecto de Ley de Educación Superior – Título III *Aseguramiento de la calidad Educación Superior* (Boletín 10783-04). Apuntes Legislativos, N° 32.

Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*. Recuperado de: <https://hbr.org/1995/05/leading-change-why-transformation-efforts-fail-2>

Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lemaitre, M. (2018). Internal quality assurance as an integral part of strategic management. In: M. Martin, *Quality and employability in higher education: viewing IQA as a lever for change*. Paris: IIEP UNESCO.

Lemaitre, M. J. y Zenteno, E. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. *Informe Educación Superior*. Santiago: CINDA. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>

López, D. A., Rojas, M. J. y Rivas, M. C. (2018). ¿Existe Aprendizaje Institucional en la acreditación de las Universidades Chilenas? *Avaliação* (Campinas), 23(2), <https://doi.org/10.1590/S1414->

40772018000200007

López Abreu y García Muñoz. (2014). La evaluación y acreditación en la universidad de ciencias pedagógicas. Buenas prácticas en su implantación. *Atenas* (Cuba), 3(27), 28-41.

Maassen, P. (2019). Autonomía y calidad: ¿dos caras de la misma moneda? En: M. J. Lemaitre, *Diversidad, autonomía, calidad*. Santiago: CINDA.

Magretta, J. (2012). Michael Porter responde a las preguntas frecuentes de los gerentes. *Estrategia y liderazgo*, 40(2), 11-15.

Martin, M. & Parikh, S. (2017). *Quality Management in Higher Education: Developments and Drivers*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Martin, M. (editor) (2019). *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. Paris: IIEP - Unesco.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.

OCDE. (2013). *Panoramas de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE*.

Pérez-Martínez, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2020). Tipología de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Identidad Bolivariana*, 4(2), 94-102.

Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools*. Bruselas: European University Association.

Toro, J. (2012). *Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior*. Santiago: CINDA.

UNESCO-IESALC. (2020). *La Garantía de Calidad y los Criterios de Acreditación en la Educación Superior. Perspectivas Internacionales*.

UNESCO-IESALC. (2020). *COVID 19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.

Universidad de Chile, UE, UMCE & UTEM. (2018). *Diagnóstico de Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad en Universidades del CUECH*. Documento de Trabajo.

Venables, J. y Van Gastel, J. (2018). Radiografía de los modelos de acreditación: el caso de las universidades Austral de Chile, de La Frontera y de Los Lagos. *Calidad en la Educación*, (41), 51-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n41.59>

Vigo Cuza, P., Segrea González, Ja., León Sánchez, B., et al. (2014). Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *MediSur*, 12(5), 727-735.

Wells, P. (2014). *The DNA of a Converging Diversity: Regional Approaches to Quality Assurance in Higher Education*. CHEA.

## Anexos

### Anexo 1: Instrumentos de recolección de información

Pauta de caracterización de las estructuras internas de aseguramiento de la calidad en las universidades

Esta pauta sirve para hacer un levantamiento de las estructuras internas de las unidades responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad, de las universidades que componen el grupo operativo CINDA.

<b>RESPECTO DE LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL</b>		
Nombre de la universidad		
Nombre de la unidad responsable del aseguramiento de la calidad a nivel institucional	Nombre	Año de creación
Nombre de la unidad(es) responsable(s) de apoyar en los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras y programas	Nombre	Año de creación
Nombre de la unidad/dirección responsable de apoyar el proceso de autoevaluación y acreditación institucional	Nombre	Año de creación
Dependencia jerárquica de la unidad responsable del aseguramiento de la calidad a nivel institucional		
Dependencia jerárquica de la(s) unidad(es) que apoya(n) los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras y programas de posgrado		
Dependencia jerárquica de la(s) unidad(es) que apoya(n) el proceso de autoevaluación y acreditación institucional		
N° de la oferta académica pregrado		
N° de la oferta académica posgrado		
N° de años de acreditación de la institución		
<b>RESPECTO DE SUS PROPÓSITOS</b>		
Políticas de aseguramiento de la calidad de la institución		
Objetivos / propósitos de la(s) unidad(es) asociadas a los procesos de aseguramiento de la calidad		
Objetivos / propósitos de la(s) unidad(es) asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras y programas		
Objetivos / propósitos de la(s) unidad(es) asociadas a los procesos de autoevaluación y acreditación institucional		

## **Pauta de entrevista semiestructurada**

### **Protocolo de entrada**

#### **A los entrevistados, previo al inicio de la entrevista:**

“Primero, agradecemos su disposición a participar de esta entrevista, que es parte del proyecto ‘Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas. Resultados de tres décadas de aprendizaje nacional’, liderado por CINDA y en el cual se encuentran participando 14 universidades del país.

Han sido convocados a participar de esta entrevista dada su experiencia y conocimiento en materia de gestión y aseguramiento de la calidad en su institución, que es el centro de lo que tratará esta conversación. En específico, el propósito es levantar los principales aprendizajes y desafíos producto de la experiencia institucional en la materia.

Nuestra conversación no debería tardar más de una hora con 30 minutos y, si ustedes así lo permiten, será grabada y luego transcrita para su análisis. Para su resguardo, toda la información que aquí se discuta será utilizada solo con fines investigativos y sus nombres no serán individualizados en ninguna publicación que resulte de este proceso de investigación.

La entrevista se realizará de la siguiente manera: plantearé un conjunto de preguntas relativas a temáticas vinculadas a la gestión y el aseguramiento de la calidad en su institución, tales como estructura organizacional, capacidades institucionales, resultados destacables, aprendizajes y desafíos a partir de la experiencia. La idea es que respondan uno a uno y vayan complementando sus respuestas a partir de su experiencia. Si tuvieran alguna duda en el transcurso de la conversación, por favor no duden en señalarla.

¿Tienen alguna duda sobre los propósitos o alguno de los elementos que he planteado recientemente? Si no hay dudas, entonces, les agradezco nuevamente su disposición y comenzamos.”

#### **Objetivos grupo 4**

Caracterizar las estructuras de aseguramiento de la calidad de las UES que conforman el GOP.

Conocer la evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad manifestados por las UES que son parte del GOP.

Conocer los principales aprendizajes y desafíos de las UES inte-

grantes del GOP respecto del aseguramiento de la calidad.

**Pauta de entrevista**

Categoría de análisis	Temáticas involucradas	Preguntas
<p><b>Estructura organizacional para la gestión y el aseguramiento de la localidad (AC)</b></p>	<p>Descripción de cargos y funciones</p> <p>Inicio de acciones de AC</p> <p>Pertinencia de estructura organizacional para el AC</p>	<p>¿Desde cuándo se desempeña en este cargo? ¿Cuáles son sus principales funciones?</p> <p>¿En qué momento se inician los procesos de acreditación en su universidad?</p> <p>¿Qué acciones se realizaron para encaminar ese proceso? (por ejemplo, definición de estructura organizacional)</p> <p>De acuerdo con su experiencia en el cargo, ¿la estructura actual para el AC en su institución favorece el desarrollo de las acciones para asegurar de forma efectiva la calidad? ¿Por qué? ¿Qué problemáticas se dan? ¿Cómo las han abordado?</p> <p>¿Cuáles son los cambios que ha experimentado la estructura organizacional para el AC?</p>

<p><b>Desarrollo e instalación de capacidades para la gestión y el aseguramiento de la calidad</b></p>	<p>Mecanismos de AC</p> <p>Capacidades institucionales</p> <p>Gestión de información</p> <p>Compromiso de autoridades y unidades académicas</p> <p>Mecanismos de mejora continua</p> <p>Innovaciones propias de la institución</p>	<p>Para asegurar la calidad en su institución, ¿qué otros mecanismos existen, además de los procesos relacionados a la acreditación? ¿Quiénes son los responsables?</p> <p>¿Cuáles considera Ud. que son las principales capacidades institucionales que tiene su organización para asegurar la calidad? ¿Cómo ha influido en este desarrollo la acreditación y autoevaluación?</p> <p>¿Cómo evaluaría la gestión de la información en el marco de las acciones de AC en su institución? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo evalúa Ud. el compromiso de los diferentes actores de la universidad?</p> <p>¿Cómo se vinculan o participan las autoridades en los procesos de aseguramiento de la calidad? ¿Cómo participan las unidades académicas? ¿Severifica un trabajo sistémico, o más bien es responsabilidad de una Unidad en particular? Los procesos de autoevaluación, ¿han facilitado el involucramiento de los diferentes estamentos en las acciones de AC?</p> <p>8. ¿La institución evalúa la satisfacción de sus usuarios internos y externos respecto de los niveles de calidad obtenidos? ¿Existen capacidades institucionales para retroalimentar la operación del sistema interno de aseguramiento de la calidad y mejorar los resultados obtenidos? ¿Cómo se asegura la mejora continua? ¿La información resultante de la operación del sistema interno de aseguramiento de la calidad es considerada en los procesos de toma de decisión estratégico de la institución?</p> <p>9. ¿Identifica usted innovaciones que la universidad haya implementado a sus prácticas de AC, que no sean prácticas típicamente empleadas en nuestro SES?</p>
--	--	---

<p><b>Resultados destacables en materia de gestión y aseguramiento de la calidad</b></p>	<p>Resultados destacables, producto del desarrollo de mecanismos de AC</p>	<p>10. ¿Qué resultados destacaría respecto del desarrollo de mecanismos de AC en esta universidad? [sistemas de información, tipo de liderazgo, compromiso, indicadores, entre otros] ¿En qué se reflejan esos resultados? ¿Dónde se verifican? *Considerar áreas de acreditación</p>
<p><b>Aprendizajes y desafíos a partir de la experiencia en materia de gestión y aseguramiento de la calidad</b></p>	<p>Desarrollo de cultura de localidad Aprendizajes Desafíos</p>	<p>11. ¿Es posible evidenciar que la operación de la política, sistema interno de aseguramiento de la calidad y sus mecanismos ha permeado la cultura institucional? ¿Por qué? ¿Podría entregar algunos ejemplos?</p> <p>12. ¿Cómo describiría los principales aprendizajes que la institución ha incorporado en las acciones de AC? (levantar aprendizajes históricos y cuáles de esos incorporó)</p> <p>13. ¿En qué ámbitos considera Ud. que, a pesar de los mecanismos implementados, los resultados no han sido los esperados? ¿Qué desafíos visualiza Ud.? ¿Qué queda pendiente por hacer en su institución?</p>
<p><b>Autonomía vs. Acreditación</b></p>	<p>Rol de IES en definición de estándares y criterios de acreditación</p>	<p>14. ¿Qué rol deberían jugar las IES en la definición de estándares y criterios de calidad en los procesos de acreditación?</p>





## **Parte 2**

Propuestas para el fortalecimiento de los actuales sistemas internos de gestión de la calidad en las universidades chilenas



# Docencia y resultados del proceso de formación

Flavio Valassina Simonetta, Universidad del Bío Bío

Patricia Letelier, Universidad del Bío Bío

Nancy Ampuero, Universidad Austral de Chile

Martha Ramírez, Universidad de La Frontera

Héctor Poblete, Universidad de La Frontera

Manuel Morales, Universidad de La Frontera

Mabel Tornel, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Pamela Leal, Universidad de La Frontera

Juan Carlos Parra, Universidad de La Frontera

Mauricio Barra, Universidad de Los Lagos

Alex Pavié, Universidad de Los Lagos

Francisco Nuñez, Universidad de Los Lagos



## Índice

<b>Dimensión I: Docencia y resultados del proceso de formación</b>	309
<b>Criterio 1: Modelo educativo y diseño curricular</b>	310
<b>Criterio 2: Proceso y resultados de enseñanza y aprendizaje</b>	328
<b>Criterio 3: Cuerpo académico</b>	346
<b>Criterio 4: Investigación e innovación docente para la mejora del proceso formativo</b>	356



### **Dimensión I. Docencia y resultados del proceso de formación**

Con la aprobación por parte de la CNA de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario se establecieron las exigencias a las que serán sometidas las instituciones universitarias con el propósito de verificar la calidad del proceso formativo, siendo esta una de las cinco dimensiones con las que se evaluará el complejo accionar de las universidades.

Conocidos los criterios y estándares definidos para cada dimensión, las universidades deben realizar un diagnóstico del estado de cada una de las dimensiones que serán evaluadas durante el proceso de acreditación y determinar el nivel de cumplimiento en función de los tres niveles de evaluación que se plantean para cada criterio. El diagnóstico es clave para detectar las brechas y diseñar un procedimiento que dentro de un plazo determinado de tiempo permita emprender acciones para subsanar aquellos aspectos que se observan más descendidos, preparando así a la universidad para responder de mejor manera frente a un proceso de acreditación institucional o de programa, según sea el caso.

El presente estudio pone a disposición de las universidades algunos mecanismos o estrategias para avanzar en el cumplimiento de los estándares establecidos, teniendo siempre como horizonte alcanzar el máximo estado de calidad, equivalente al Nivel 3. Es así como, frente a cada estándar, se formula una *pregunta orientadora* que guiará el accionar con el propósito de alcanzar en un determinado tiempo el máximo nivel posible. Para el monitoreo longitudinal de las acciones implementadas, su efectivo avance y logro, se proponen *indicadores*, así como *medios de verificación*,

que son indispensables a la hora de respaldar lo que se declara como resultado de las acciones implementadas.

Atendiendo a la diversidad de la instituciones desde el punto de vista de la orgánica y modalidad de funcionamiento, estas son solo recomendaciones generales que, de implementarse, deben ajustarse a su realidad.

Lo anteriormente expresado permite construir una matriz en la que se puede visualizar horizontalmente, todos los elementos que intervienen para orientar el trabajo y generar las alertas necesarias en caso de poco avance o incumplimiento del plan de acción establecido.

Nivel	Estándares de los tres niveles establecidos por CNA para el Criterio: Modelo Educativo y Diseño Curricular.	Preguntas orientadoras	Acciones para alcanzar el estándar	Indicadores propuestos para el monitoreo	Evidencias y documentos que respaldan las acciones
-------	---	------------------------	------------------------------------	--	--

### **CRITERIO 1. MODELO EDUCATIVO Y DISEÑO CURRICULAR**

El Nivel 1 corresponde a la mínima exigencia o exigencia inicial. Busca comprobar que la institución dispone de un modelo educativo, alineado con las políticas institucionales, y que es coherente con políticas y mecanismos vinculados a los procesos formativos en pregrado y posgrado, a saber, diseño curricular, formación integral, manuales orientadores para el diseño de los programas de asignaturas, mallas curriculares, unidades especializadas con profesionales que colaboren en los procesos de ajuste curricular, programas de capacitación pedagógica para que las y los académicos puedan realizar transposición didáctica en el aula, lineamientos y orientaciones del modelo educativo institucional.

El Nivel 1 contiene, en cinco párrafos, las exigencias para este nivel, los que, para mayor comprensión, se irán tratando en forma separada:

- a. El modelo educativo de la universidad está explícitamente formulado y es coherente con su proyecto institucional.
- b. El modelo educativo y el proyecto institucional orientan los

procesos de enseñanza aprendizaje para el logro de los perfiles de egreso de los distintos programas conducentes a títulos y grados académicos.

- c. El diseño curricular se hace cargo del perfil de ingreso y las características de los estudiantes para la progresión de su proceso formativo.
- d. La oferta académica se construye en consideración a los propósitos del proyecto institucional, las capacidades internas y las demandas del entorno.
- e. Se dispone de orientaciones de diseño e implementación para el desarrollo curricular de los programas.

a) *El modelo educativo de la universidad está explícitamente formulado y es coherente con su proyecto institucional.*

### **Pregunta orientadora**

¿El modelo educativo de la institución es coherente con los lineamientos institucionales?

Un Modelo Educativo Institucional (MEI) se puede definir como un marco general conceptual institucional que expresa, “los propósitos educativos con fines de guiar el diseño ejecución y evaluación de la docencia de pre y posgrado de la institución” (CINDA, Evaluación de Aprendizajes e Innovaciones de la Educación Superior, 2014, p. 159). El MEI debe declarar los principios y valores institucionales que, a su vez, deben ser concordantes con el Plan de Desarrollo Institucional, “... debe contener una estructura curricular institucional que indique títulos, grados, salidas intermedias admisible y articulación. Complementariamente, debe establecer requisitos para objetivos sociales, perfiles de egreso, planes de estudio, unidades de enseñanza aprendizaje, aspectos didácticos y perfiles de ingreso” (CINDA, Evaluación de Aprendizajes e Innovaciones de la Educación Superior, 2014, p. 160). Da cuenta del perfil genérico o sello que la institución quiere imprimir en egresadas y egresados de los distintos programas académicos.

Para concretar la implementación del MEI es necesario contar con manuales, guías para el diseño curricular, guías para la cons-

trucción de los planes de estudio, mallas curriculares, SCT, perfiles de egreso, programas de asignaturas o actividades curriculares y otros procedimientos que permitan operacionalizar las directrices conceptuales que contiene el Modelo. Lo que implica una sistemática verificación del cumplimiento de lo anteriormente mencionado.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Revisar las bases que fundamentan la concepción del MEI y verificar la coherencia con la misión y visión de la institución y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI).
- Verificar si el MEI considera los distintos contextos en que se inserta la institución, es decir, el contexto nacional, regional e internacional y educacional, explicitando la posición que plantea la universidad frente a estos escenarios y los precisa en su modelo educativo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el rol que cumplen los actores (estudiantes, académicos, administrativos etc.).
- Verificar si el Modelo, en concordancia con el proyecto institucional, establece las competencias transversales (perfil genérico) que van a orientar la formación de los estudiantes de los distintos programas conducentes a títulos y grados académicos impartidos por la institución.

Los planes de desarrollo institucional tienen una vigencia entre cinco y diez años, se van renovando y actualizando periódicamente, dando cuenta con ello de los crecientes desafíos institucionales en las distintas dimensiones del quehacer de la universidad.

En la docencia, en particular, la rápida caducidad del conocimiento, los avances de la tecnología de la información y de la comunicación, los cambios de paradigma educativo, modificaciones al marco regulatorio vigente (MINEDUC) entre otros, van dando cuenta de lo que ocurre en el contexto nacional, regional e internacional, todos esos aspectos podrían determinar la necesidad de ajustar o reorientar la misión y visión de la universidad, así como su modelo educativo.

Indicadores propuestos para el monitoreo

Tabla de consistencia entre Modelo Educativo y Plan de Desarrollo Institucional que permita comprobar la coherencia entre ambos instrumentos.

Un plan de monitoreo PDU-MEI que permita verificar los ajustes necesarios que se están abordando.

Evidencias y documentos que respaldan las acciones

Documento que formaliza el Modelo Educativo Institucional.

Documento que formaliza el Plan de Desarrollo Institucional.

Existencia de Tabla de consistencia entre Modelo Educativo y el Plan de Desarrollo Institucional.

b) *El Modelo educativo y el Proyecto Institucional orientan los procesos de enseñanza aprendizaje para el logro de los perfiles de egreso de los distintos programas conducentes a títulos y grados académicos*

### **Pregunta orientadora**

El modelo educativo, ¿orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje para el logro de los perfiles de egreso de los distintos programas conducentes a títulos y grados académicos?

Tal como se ha indicado, el modelo educativo expresa conceptualmente los propósitos educativos y los mecanismos a través de los cuales la institución implementará su enseñanza en cada uno de su programa de pregrado y de posgrado. Es necesario establecer la trayectoria formativa expresada en un plan de estudio y malla curricular coherente, que permita demostrar que cubre completamente el perfil de egreso declarado.

Se pueden reconocer tres clases de aprendizajes:

- *Adquisición de conocimientos*, corresponde esencialmente a los conocimientos y saberes conceptuales fundamentales asociados a la disciplina y al programa formativo que los estudiantes deben asimilar para el desarrollo de sus capacidades y enfrentar su desempeño profesional.
- *Capacidades funcionales*, se refieren a aquellos aprendizajes que implican desempeños, habilidades profesionales para enfrentar el mundo laboral.
- *Desarrollo valórico-actudinal*, son todos aquellos aprendiza-

jes que permiten el desarrollo de valores éticos, de responsabilidad social (CINDA, Evaluación del Logros de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias, 2017, pp. 126-127).

Para implementar el modelo educativo de la institución, éste debe estar acompañando de manuales con procedimientos que den cuenta de cómo se operacionaliza la definición de los perfiles de egreso de los programas académicos, de modo que ellos sean consistentes, pertinentes, suficientes, evaluables y validados por las instancias internas y externas correspondientes. A partir de ello, construir las trayectorias formativas expresadas en planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura, de modo de garantizar el logro de los aprendizajes definidos para cada actividad curricular. Es importante en este punto establecer hitos (momentos y mecanismos) de monitoreo que permitan verificar el efectivo logro de estos aprendizajes por parte de los estudiantes.

Para dar cuenta del cumplimiento de este criterio, la institución debe ofrecer programas de capacitación pedagógica para académicos, con la finalidad de que los lineamientos del modelo educativo y los métodos de enseñanza y aprendizaje asociados a su concreción puedan ser implementados en el aula.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- La institución debe contar con mecanismos que permitan la bajada de los principios que declara su modelo educativo a los distintos planes de estudio de los programas de pre y posgrado.
- El modelo educativo debe explicitar el perfil genérico de todo egresado, tanto de pregrado como de posgrado, establecer los mecanismos para abordarlos en el plan de estudio de cada programa y la forma de verificación de su cumplimiento.
- La institución debe disponer de protocolos para la revisión y ajustes periódicos del perfil de egreso de sus programas de pregrado y posgrado, de acuerdo con la evolución de las disciplinas y los campos laborales y profesionales.
- Debe generar procedimientos que orienten el diseño curricular a través de guías, manuales y, lo más importante, generar protocolos de verificación, validación y aprobación, los que deben estar consignados en documentos oficiales.
- La institución debe generar programas de capacitación regulares para perfeccionar a los académicos y personas vincula-

das a la formación, tanto de pregrado como de posgrado (ayudantes, tutores etc.), acerca de los principios que sustentan el modelo educativo y el proyecto educativo de la universidad, en áreas tales como el diseño curricular y los procesos de enseñanza-aprendizaje que determinan el modelo educativo institucional.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° programas alineados al ME/ N° total de programas por 100.
- Documento formalizado con lineamientos para la implementación del modelo educativo.
- Mapa de procesos para la creación, diseño y rediseño de la oferta académica.
- Plan de capacitación institucional para la implementación del modelo educativo.
- N° de académicos capacitados en el modelo educativo/ total de académicos por unidad por 100.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Documento que explicita la bajada del modelo educativo.
- Existencia de un perfil genérico común para egresados de la institución (Perfil genérico + Perfil disciplinar =Perfil del Egreso).
- Guías disponibles para el diseño curricular (programas de asignaturas, créditos SCT-Chile, instrumentos de evaluación de desempeños, etc.).

c) *El diseño curricular se hace cargo del perfil de ingreso y las características de los estudiantes para la progresión de su proceso formativo*

### **Pregunta orientadora**

¿El diseño curricular de los programas es acorde con el perfil de los estudiantes que ingresan a la institución?

En los últimos 20 años las instituciones de educación superior

se han visto enfrentadas a un incremento de las matrículas para cursar programas de pregrado por parte de sectores sociales tradicionalmente excluidos. Esto ha puesto de manifiesto una serie de deficiencias formativas que traen los estudiantes desde la enseñanza media, tanto en el ámbito de los conocimientos como de las habilidades básicas para enfrentar los estudios universitarios. Lo anterior complica la transición entre la educación media y la educación superior para muchos estudiantes, situación que se evidencia en altas tasas de deserción y de reprobación (CINDA, El proceso de transición entre Educación Media y Superior. Experiencias Universitaria, 2011). Frente a este escenario, las universidades han debido implementar pruebas de diagnóstico, cuyos resultados han sido un insumo para la generación de distintos programas de apoyo y reforzamiento académico que permiten a los estudiantes iniciar, de la mejor manera posible, sus estudios universitarios y, con ello, favorecer el éxito académico.

Es así como las universidades han asumido el compromiso de instalar diversos programas de apoyo o acompañamiento, entre ellos: programas de tutores, propedéuticos, programas de consejería vocacional, programa integral de acompañamiento, por nombrar algunos, con el propósito de propiciar la inserción de los estudiantes al mundo universitario.

De acuerdo con lo anterior, es importante que la universidad disponga de instrumentos que se apliquen a la totalidad de los estudiantes que ingresan a primer año, que permitan realizar un diagnóstico de su situación, además de evaluación, medidas de intervención y apoyo, con sistemas de seguimiento y monitoreo de los impactos de dichos programas en la progresión de los estudiantes a lo largo de la carrera. Asimismo, y de acuerdo con las características específicas de la institución y de sus estudiantes, se debe incluir en el diseño curricular del plan de estudio de primer año actividades académicas que permitan facilitar la transición a la vida universitaria, tales como asignaturas introductorias o de transición (introducción al cálculo, introducción a las matemáticas, preparación a la vida universitaria); además, unidades que permitan a los estudiantes nivelar sus conocimientos y habilidades en un tiempo determinado.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

La universidad debe:

- Establecer y difundir, para cada programa de pregrado y posgrado, los requisitos necesarios para que los estudiantes ingresen a

él, tales como pruebas nacionales, ranking, notas, etc.; asimismo, identificar aquellas competencias que puedan favorecer el éxito académico de los estudiantes, de acuerdo con las características específicas de cada programa.

- Generar mecanismos que permitan conocer las características — etnia, intereses, precedencia, intereses particulares, dominio de idioma, entre otros— de los estudiantes que ingresan a la institución.
- Diagnosticar las competencias blandas y capacidades que traen los estudiantes, así como los conocimientos que se requieren para cursar el programa al cual ingresan.
- Aplicar pruebas de diagnóstico, en especial en las áreas de ciencias básicas (Matemáticas, Física, Química, Biología, etc.), según la carrera a la que los estudiantes accedan, y generar programas o actividades de nivelación de conocimientos que permitan abordar en mejores condiciones el primer año.
- Generar planes de acción que permitan cubrir las brechas detectadas y crear planes de apoyo o acompañamiento para aquellos que lo requieran.
- Diseñar planes de seguimiento para estudiantes de primer y segundo año que permitan verificar su inserción y grado de éxito en su formación.
- Cautelar que los planes de estudios de los programas de pregrado en el diseño curricular se hagan cargo de las características y el perfil de ingreso del estudiante, de modo de permitir adaptarse y nivelarse. Por ejemplo, a modo de sugerencia, en carreras con fuerte componente de ciencias básicas es ideal en el primer año tener menor cantidad de asignaturas y con un creditaje mayor, de modo de proporcionar el tiempo suficiente para abordar las asignaturas más complejas que, de lo contrario, terminan transformándose en asignaturas críticas.
- Generar programas de apoyo directo a estudiantes que favorezca la inserción en el mundo universitario, tales como programas de tutores o similares, que los orienten en cómo enfrentar los estudios universitarios, el manejo del tiempo, cómo enfrentar las evaluaciones, cómo estudiar, entre otros.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Un procedimiento formalizado institucional para establecer la caracterización de estudiantes.

- N° de programas con perfil de ingreso declarado/ total de programas por 100.
- Un procedimiento de evaluación diagnóstica institucional.
- N° de estudiantes diagnosticados (condiciones de ingreso) / total de estudiantes por 100.
- Un documento anual con resultados de la evaluación del perfil de ingreso y caracterización de nuevos estudiantes (diagnósticos).
- Un plan de nivelación de competencias o habilidades de entrada implementado y evaluado.
- N° de estudiantes de primer año que asistieron al Plan de Nivelación/N° de estudiantes que requerían nivelación por 100.
- N° de Programas de asignatura o syllabus o planes de clase por nivel con adecuaciones curriculares/total de programas de asignatura planes de clase por nivel por 100.
- Protocolo de ajuste curricular (motivo de cambio del plan de estudio).
- N° de planes de estudio con adecuaciones curriculares / N° total de planes de estudio ofertados por 100.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Informe de caracterización de los estudiantes.
- Detalle de los programas de apoyo o acompañamiento que se han generado para resolver brechas.
- Documento que acredite existencia de programa de tutores o similares.
- Programas de seguimiento de la progresión de los estudiantes monitoreados
- Planes de estudios con adecuaciones curriculares.

d) *Oferta académica se construye en consideración a los propósitos del proyecto institucional, las capacidades internas y las demandas del entorno*

## **Pregunta orientadora**

¿La oferta académica es coherente con las capacidades internas y responde a las demandas del entorno?

Este aspecto está claramente vinculado al primer punto que se establece para el nivel 1 del primer Criterio: “El modelo educativo de la universidad está explícitamente formulado y es coherente con su proyecto institucional”, Un Plan de Desarrollo Institucional (PDI) expresa las políticas universitarias más relevantes estructuradas para alcanzar los objetivos en un determinado plazo; define compromisos a lograr en distintos ámbitos, sustentados en los valores, principios y misión sobre los cuales funda el accionar institucional, considerando las políticas nacionales en materia de educación emanadas por el MINEDUC; abarca las diversas áreas del quehacer universitario, define su relación con el medio y establece las políticas específicas para el desarrollo de cada una de ellas, entre otras una política relacionada con la oferta académica para el pregrado y el posgrado.

Las condiciones del medio laboral y profesional son cambiantes, evolucionan constantemente, por lo que la oferta académica debiera ser coherente con los lineamientos del Proyecto de Desarrollo Institucional y demandas del entorno. Asimismo, la oferta existente debiera ser monitoreada, periódicamente, al menos cada vez que se vaya a formular un nuevo PDI, de modo que garantice pertinencia de cada programa. Análisis de indicadores académico-docentes, tales como tasas de aprobación, de retención y de titulación oportuna. Indicadores de ingreso, cupos ofertados versus ingresos ratificados, aspectos de sostenibilidad financiera, comparación con ofertas similares existentes en el medio, impacto del programa o los programas en el medio, consulta a empleadores, egresados, valoración social entre otros. Con ello se logra disponer de una oferta académica pertinente, alineada con las necesidades del entorno y sostenible para la institución.

## **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- La institución debe establecer protocolos periódicos de revisión de la pertinencia y validez de su oferta académica con las demandas del entorno, cotejando en cada programa las postulaciones y los ingresos efectivos, la deserción, la titulación oportuna, entre otros datos duros. Por otro lado, verificar con titulados y empleadores la pertinencia de la carrera, la calidad

de los egresados y la evolución y desarrollo del campo laboral y profesional, de modo de actualizar los programas a los requerimientos del medio.

- La creación de nuevos programas, tanto de pregrado como de posgrado, debe ser acorde a su proyecto institucional.
- En el caso de la oferta de nuevos programas, tanto de pregrado como de posgrado, debe generar procedimientos que permitan recoger información para la toma de decisiones vinculadas a la generación de una nueva oferta académica, considerando para ello las demandas reales del entorno (estudio de mercado, consultas a la comunidad, a empleadores, estudiantes de colegios, etc.). Esto debe estar declarado como protocolo en un documento oficial.
- Disponer de un sistema que permita el acceso a la información de cada programa académico, con datos tales como número de cupos ofertados, número de estudiantes matriculados, tasas de retención, de titulación oportuna, de titulación.
- Establecer un sistema de consulta anual a titulados y a empleadores que permita disponer de la información del impacto de cada uno de los programas académicos.
- Constituir consejos asesores de cada programa con integrantes de la institución, representantes del medio laboral y profesional, titulados y estudiantes, que permita tener información relevante del impacto del programa en el medio y detectar así fortalezas y debilidades.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Un sistema de recolección de datos de cada programa académico con indicadores para el seguimiento, con datos relativos a matrículas, cupos, tasas de retención y de titulación oportuna.
- Una tabla de coherencia entre los lineamientos estratégicos institucionales y la oferta académica y del territorio.
- Número de comités asesores constituidos y funcionando de cada programa académico.
- N° de reuniones efectuadas anualmente por los comités asesores.
- La oferta académica de la institución es coherente con sus li-

neamientos estratégicos y los del territorio en el que se encuentra inserta.

- Protocolo de revisión periódica de la oferta académicas existente.
- Protocolo para la creación de nueva oferta académica.
- Reporte anual financiero de cada programa académico.
- Estudios de carga docente para determinar la suficiencia de académicos para el desarrollo apropiado del programa.
- Número de salas de clases, talleres y laboratorios y su carga de ocupación para determinar suficiencia de la infraestructura para el desarrollo de los programas académicos.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Matriz de coherencia entre oferta institucional y misión /visión (propósito)
- PGDU línea docencia.
- Documento que formaliza la política para generación de nuevos programas académicos.
- Actas reuniones por programa del comité asesor.
- Proyectos creación de nuevas carreras y rediseño curricular (estudio mercado).

e) *Se dispone de orientaciones de diseño e implementación para el desarrollo curricular de los programas*

### **Pregunta orientadora**

¿Existen documentos orientadores que permitan aterrizar los lineamientos del modelo educativo al diseño curricular, a los programas de las actividades curriculares y al trabajo en aula con los estudiantes?

El Modelo Educativo Institucional (MEI) establece un marco conceptual para la docencia y los procesos formativos en la universidad. Sus conceptos “van acompañados de guías o manuales que profundizan en aspectos más específicos de diseño curricular (...) dichos documentos son considerados partes del MEI” (CIN-

DA, Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior, 2014, p. 159). Junto con disponer de manuales y documentos que permitan operacionalizar las orientaciones del modelo educativo, es importante disponer de una unidad conformada por profesionales, que provean capacitación y apoyo pedagógico a los académicos para la formulación de programas de asignaturas, guías didácticas y métodos y estrategias de enseñanza para el trabajo en el aula con estudiantes.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- La institución debe disponer de guías y manuales que permitan bajar los principios y orientaciones del modelo educativo al diseño curricular de los planes de estudio, y generar estructuras de apoyo para la construcción de los planes de estudio de manera de que cumplan con los estándares institucionales.
- Debe generar orientaciones y programas de apoyo a académicos para que bajen al aula los lineamientos institucionales y de los propios programas académicos, de manera que estos no queden solo en el papel y se encarnen en la formación de los estudiantes.
- Desarrollar programas de capacitación pedagógica permanentes a los académicos; asimismo, programas de inducción a nuevos académicos.
- La institución debe contar con protocolos para la validación y aprobación los rediseños curriculares y creación de nueva oferta formativa.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de guías y/o manuales disponibles para el diseño curricular.
- Protocolo institucional para la validación de los rediseños curriculares y creación de nuevos programas de acuerdo con el MEI.
- Existencia de unidad de apoyo pedagógico.
- Existencia de profesionales de apoyo para el trabajo con académicos en formulación de programas de actividades curriculares, guías didácticas, estrategias y metodologías de trabajo en aula.
- N° de académicos que asisten a cursos de capacitación pedagógica.

## Evidencias y documentos que respaldan las acciones

- Documentos que orientan el diseño, implementación y monitoreo curricular.
- Unidad de apoyo pedagógico formalizada e inserta en la orgánica institucional.
- Plan anual de capacitación a académicas y académicos.
- Existencia de comités o unidades de apoyo pedagógico por facultades.
- Evidencias del funcionamiento del comité o unidades de apoyo pedagógico.

El Nivel 2 se centra en verificar y valorar el grado de implementación que tiene el modelo educativo y si la institución lo aplica sistemática e integralmente en todos los programas académicos que ofrece. Cumplido lo anterior, es necesario demostrar que la universidad revisa los resultados de su aplicación en cuanto a su completitud (en todos los programas) y en la coherencia con los principios que dicho modelo establece, y que, a partir de estas revisiones, ejecuta procesos de retroalimentación y ajustes.

El Nivel 2 contiene en dos párrafos las exigencias:

*a) La implementación del modelo educativo es monitoreada sistemáticamente*

### Preguntas orientadoras

¿La universidad aplica el modelo educativo sistemática e integralmente en todos sus programas académicos?

¿La universidad monitorea periódicamente la implementación del modelo educativo, para verificar si los resultados de su aplicación en cada programa son los adecuados?

El Nivel 2 exige que la institución, una vez declarado su modelo educativo, monitoree su implementación considerando el diseño curricular de cada uno de sus programas académicos, para activarse finalmente (ponerse a prueba) en el proceso en el aula con estudiantes. Este monitoreo tiene dos alcances principales, el primero es verificar si los aspectos formales que regulan el diseño curricular, la formulación de los perfiles de egreso, la construcción de los planes de estudio, los programas de asignaturas, la

asignación de los SCT-Chile, entre otros, se cumplen de acuerdo con las orientaciones y marcos institucionales establecidos en los distintos manuales y guías formulados para esta finalidad. El segundo alcance se relaciona con la implementación de sistemas de verificación de la calidad del proceso formativo, es decir, con cómo la implementación del modelo educativo baja al aula y tiene un impacto positivo, si es efectivo y evaluable en cuanto a que los estudiantes logran adquirir los aprendizajes de egreso declarados por el perfil del programa. Lo anterior da cuenta de la efectividad del proceso y permite detectar las debilidades por resolver.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Contar con un plan de monitoreo de la implementación del modelo educativo por facultad y carrera.
- Contar con un cuerpo académico idóneo (política de contratación).
- Contar con oferta de capacitación pedagógica.
- Considerar en la evaluación académica el cumplimiento de la labor docente de excelencia.
- Disponer de instancias de evaluación (jornadas, reuniones, etc.) cualitativas, con la participación de estudiantes, académicos y directivos del programa.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de carreras y programa alineados al MEI.
- N° de académicos capacitados pedagógicamente para implementar MEI en el aula.
- N° de instancias de evaluación cualitativa realizadas.
- N° de académicos capacitados pedagógicamente de acuerdo con el modelo educativo

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Informe de resultados del monitoreo del plan.
- Actas de las instancias de evaluación cualitativa de los programas.
- Plan anual de capacitación pedagógica.

***b) El modelo educativo se revisa y actualiza en concordancia con las necesidades y resultados obtenidos por los estudiantes***

### **Preguntas orientadoras**

La institución, ¿efectúa procesos de retroalimentación y ajuste a la luz de los resultados que alcanzan los estudiantes con la implementación del modelo educativo?

La universidad, ¿genera acciones para mejorar su proceso formativo con base en el modelo educativo, a la luz de los resultados obtenidos del monitoreo y resultados de los estudiantes?

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Establecer mecanismos periódicos de revisión y/o actualización del modelo educativo, (cada 5 años, 10 años) dado el escenario cambiante en el contexto nacional, regional y mundial.
- Aspectos de inclusión, género y discapacidad se han tornado muy importantes en los últimos años, sin embargo, los modelos educativos de muchas universidades no consideraban estos aspectos, o al menos no con la relevancia que tienen, por lo que resulta necesario realizar ajustes, cambios o reformulación al modelo.
- Efectuar el monitoreo constante de los planes de estudio de las carreras o programas para verificar que su aplicación se concreta de acuerdo con los lineamientos del modelo educativo.
- Verificar que los resultados obtenidos por los estudiantes en sus procesos formativos son aquellos que fueron estimados al aplicar el modelo educativo en la reformulación de los planes de estudio y programas de asignaturas.
- Los resultados de las evaluaciones mencionadas son antecedentes que la institución debe recoger para evaluar posibles ajustes al mismo modelo educativo.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de programas que han sido monitoreados sistemáticamente.
- N° de programas que se han ajustado a partir de los resultados obtenidos por el monitoreo.
- Resultados de encuestas aplicadas a estudiantes y académicos.

## Evidencias y documentos que respaldan las acciones

- Formalización de los procedimientos para la revisión del modelo educativo.
- Documentos que evidencian la evaluación del modelo educativo.
- Resultados de la evaluación del modelo educativo.
- Tablas de monitoreo de los planes de estudios y programas de asignaturas de todos los programas que expliciten los resultados del monitoreo.
- Actas de reuniones de análisis y revisiones de los planes de estudios de los programas en función de la coherencia que tienen con el modelo educativo.

El Nivel 3 corresponde al nivel máximo de excelencia, aquí la institución, además de demostrar que cumple con las exigencias de los dos niveles anteriores, toma decisiones a partir de evidencias concretas para el modelo educativo, el cual debe ser revisado y evaluado periódicamente en función del contexto nacional e internacional, debido a los cambios en las políticas educativas ministeriales de la educación superior, los cambios y avances de la misma sociedad, la evolución de los perfiles de egreso y la actividad profesional y laboral, incluidos los avances permanentes de las disciplinas y las tecnologías. Asimismo, se debe demostrar cómo lo anterior se refleja en el diseño curricular de los planes de estudio de los distintos programas académicos.

La universidad debe demostrar cómo evoluciona y se mantiene en un proceso sistemático de aseguramiento de la calidad, el cual debe estar ya incorporado en el ideario institucional, en el que el mejoramiento continuo es parte de lo cotidiano.

El Nivel 3 contiene la exigencia:

***El diseño curricular contempla el ajuste y actualización de los programas sobre la base del modelo educativo y los resultados obtenidos en el logro del perfil de egreso, considerando el medio laboral pertinente y la retroalimentación de los titulados y graduados***

## **Preguntas orientadoras**

La institución, ¿efectúa procesos de retroalimentación y ajuste a la luz de los resultados que alcanzan los estudiantes con la implementación del modelo educativo?

La universidad, ¿genera acciones de mejora de su proceso formativo sobre la base del modelo educativo, a la luz de los resultados obtenidos del monitoreo y resultados de los estudiantes?

La institución, ¿actualiza periódicamente su modelo educativo en función de los cambios que ocurren en el contexto nacional, internacional y local?

## **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Los distintos programas de pregrado y posgrado deben establecer procedimientos de monitoreo y verificación del logro de los perfiles de egreso que han declarado. Para ello debe contar con protocolos que indiquen la periodicidad de este análisis, así como la forma en que se llevará a cabo, considerando para estos efectos la participación de estudiantes egresados, graduados y empleadores.
- Contar con una planificación para la revisión y actualización del ME.
- Asegurarse de que el plan de estudios, programas de asignaturas y actividades curriculares cubren completamente el perfil de egreso.
- Contar con un plan de estudio coherente con el modelo educativo de la institución
- Contar con Consejo Asesor por carrera.
- Considerar, en la evaluación académica, el diseño y ajuste curricular de carreras y programas como una actividad relevante, reconociéndola dentro de los compromisos de los académicos.

## **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de programas que han sido monitoreados sistemáticamente.
- N° de programas que se han ajustado a partir de los resultados obtenidos por el monitoreo.
- Resultados de encuestas aplicadas a estudiantes, académicos,

titulados y empleadores respecto de la calidad de los programas académicos de la institución.

- Documento que formaliza los ajustes al modelo educativo.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Formalización de los procedimientos para la revisión del modelo educativo.
- Documentos que orienten al ajuste curricular y rediseños (mecanismos) que deben explicitar quienes deben participar.
- Manual de orientaciones para ajustes y rediseños curriculares.
- Comités de evaluación externa y evidencias de su funcionamiento (actas).

## **CRITERIO 2. PROCESO Y RESULTADOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

El nivel 1 del criterio *procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje* dispone de cuatro exigencias mínimas para aprobar este criterio en un nivel básico en la dimensión de docencia y resultados del proceso de formación. Esas exigencias se traducen en la constatación que la universidad disponga de al menos de los siguientes elementos diseñados e implementados en el proceso formativo de su oferta de carreras y programas de pregrado:

- a. La universidad emprende y desarrolla procesos formativos pertinentes a los perfiles de egreso, promoviendo una docencia centrada en el aprendizaje.
- b. Considera, además, el diagnóstico de brechas respecto del perfil de ingreso, implementando acciones de apoyo a la progresión en todos los niveles formativos y modalidades. Al respecto, se define indicadores y estos son monitoreados.
- c. Contempla criterios de admisión de acuerdo con su modelo educativo.
- d. Se dispone de apoyos para el bienestar estudiantil, en los ámbitos administrativos, académicos y socioafectivos, los que contribuyen a la integración de los estudiantes y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se explica la forma en que se podrían operacionalizar de manera genérica estas exigencias a través de preguntas orientadoras, acciones mínimas para su desarrollo, indicadores asociados y potenciales evidencias de su existencias y funcionamiento:

***a) La universidad emprende y desarrolla procesos formativos pertinentes a los perfiles de egreso, promoviendo una docencia centrada en el aprendizaje***

### **Pregunta orientadora**

¿Existe un mecanismo formal que cautele el cumplimiento del perfil de egreso en el plan de estudios?

Tal como se orienta el foco de la evaluación de calidad establecida en la ley 20.129 de 2006 en su artículo 28°, el proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado debe tener como elementos centrales: i) el perfil de egreso y ii) el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso (infraestructura, personal docente y académico, características del proceso formativo, equipamiento y estructura curricular).

En este punto es central el rol que debe cumplir el núcleo de alta dedicación o consejo de carrera para hacer seguimiento y evaluación (durante el proceso formativo y una vez finalizado) al interior del plan de estudios y a través de hitos evaluativos respecto del cumplimiento del perfil de egreso. Para tal efecto, se ha visto que distintas universidades del país tienden a utilizar mecanismos técnicos como matrices de consistencia curricular para evidenciar la contribución de cada asignatura al desarrollo del perfil de egreso, como también de manuales de apoyo para que estos consejos de carrera puedan operacionalizar estas matrices de consistencia curricular y, posteriormente, hacer seguimiento y evaluación por cada nueva cohorte de estudiantes recibida.

Es importante consignar que esta labor de seguimiento y evaluación debe disponer de algunos mecanismos de apoyos para la sistematización de mucha información en forma de indicadores cuantitativos y cualitativos respecto del proceso formativo. En esa línea es que pareciera ser un aspecto básico que las instituciones dispongan de algún tipo de sistema automatizado que les permita procesar información relacionada con la evaluación de aprendizajes y competencias del estudiantado.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Adecuación en cantidad y cualificación del núcleo de alta dedicación/consejo de carrera que permita disponer de perso-

nal académico capaz de evaluar con pertinencia disciplinaria las líneas fundamentales del plan de estudios; los principales hitos evaluativos del proceso formativo; la integración de competencias en las práctica profesionales, como también los principales indicadores de eficiencia del proceso formativo (aprobación, retención, titulación oportuna) y de calidad como adquisición de las competencias del perfil de egreso.

- Definición de la matriz de consistencia curricular que permite identificar claramente la contribución de cada asignatura del plan de estudios al cumplimiento del perfil de egreso.
- Habilitación, a través de cursos y capacitaciones sistemáticas, de todos los académicos para que puedan enseñar bajo los principios del modelo educativo institucional, con énfasis del desarrollo de procesos formativos centrados en los estudiantes
- Aplicación sistemática y análisis de resultados obtenidos en evaluación de la docencia efectuada por estudiantes.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Matriz de consistencia curricular
- N° de académicos que componen el núcleo de alta dedicación/ consejo de carrera
- Porcentaje de docentes que cuentan con certificación para enseñar con metodologías activas y participativas acorde con el modelo educativo institucional.
- Porcentaje de satisfacción de estudiantes con su proceso formativo.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Manual o guía institucional formalizada que establece las orientaciones y forma en que el consejo de carrera de aplicar la matriz de consistencia curricular.
- Decreto universitario que establece la composición e integrantes del consejo de carrera.
- Informe de resultados sobre cantidad de docentes que han aprobado el programa de habilitación y sobre sus desempeños en aula.
- Informe de resultados vinculados a la evaluación de la docencia.

***b) Considera, además, el diagnóstico de brechas respecto del perfil de ingreso, implementando acciones de apoyo a la progresión en todos los niveles formativos y modalidades. Al respecto, se definen indicadores y estos son monitoreados.***

### **Pregunta orientadora**

¿Cuáles son las estrategias y mecanismos formales para apoyar el aprendizaje de estudiantes?

Sin duda, la entrada en vigencia de la ley 20.129, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en 2006, y la implementación de procesos de acreditación institucional y de carreras ha producido un avance significativo a nivel país respecto de la preocupación por la calidad recibida por nuestros estudiantes. Hasta antes de la implementación de esa política pública, ajustada y mejorada con la ley 21.091 de 2018, con la aparición de los nuevos estándares y criterios de calidad para instituciones de educación superior, algo que retrataba la preocupación de las universidades sobre el éxito en las trayectorias formativas de sus estudiantes era un esquema de “selección darwiniana”, en el que la deserción y la no titulación era visto como algo natural y hasta necesario. Afortunadamente, dicha visión fue modificada en el sistema universitario y se parte de la premisa que calidad en los procesos formativos implica que los estudiantes aprendan lo que tengan que aprender y que se logren titular a tiempo. Para cumplir con dicho cometido es que las instituciones de educación superior deben de disponer con mecanismos formales y adecuados para apoyar la progresión y aprendizajes de estudiantes. Por esa razón, para que una universidad cumpla con lo mínimo en esta temática debe al menos:

### **Propuestas de acciones:**

- Aplicar instrumentos que permitan identificar el perfil de ingreso de estudiantes y sus competencias de entrada.
- Implementar una adecuada dotación de profesionales, mecanismos y recursos para apoyar la progresión académica de estudiantes.
- Implementar talleres y/o programas remediales de carácter

académico y de tipo socioafectivo y extracurricular para nivelar brechas en conocimientos, conductas y habilidades de estudiantes que ingresan a primer año.

- Seguir y evaluar sistemáticamente las tasas de aprobación y la retención de 1°, 2°, 3° y 4° año y de titulación oportuna.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Porcentaje de estudiantes de primer año caracterizados con sus competencias de entrada.
- Estructura institucional formalizada con recursos, personal y despliegue de estrategias para apoyar la progresión académica de estudiantes.
- Porcentaje de estudiantes con brechas respecto del perfil de ingreso que son atendidos por programas institucionales de apoyo.
- Porcentaje de retención de estudiantes de 1°, 2°, 3°, 4° año.
- Porcentaje de tasa de titulación oportuna.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Decreto universitario que establece funciones y objetivos de estructura para el acompañamiento y apoyo estudiantil.
- Informe de resultados por año sobre la retención y titulación oportuna de estudiantes
- Informe anual de resultados de estudio de caracterización de estudiantes de primer año.
- Informe de resultados sobre la aplicación de talleres y programas de apoyo para estudiantes en riesgo académico.

*c) Contempla criterios de admisión de acuerdo con su modelo educativo.*

### **Pregunta orientadora**

¿Cómo se asegura que los criterios de admisión son concordantes con las bases del modelo educativo?

La selectividad en el subsistema universitario tiene una larga data y tradición. Lo anterior, sin prejuicio de las adecuaciones sufri-

das por las pruebas de selección universitarias que han existido (PAA, PSU, PTU) en las últimas décadas y sus respectivas críticas por parte de expertos y grupos sociales. Dichas pruebas han servido para que las instituciones universitarias selectivas establezcan requisitos de ingreso a sus respectivas carreras acorde con sus niveles de exigencia. No obstante que esos requisitos verifican dominio de algunas áreas del conocimiento, no abordan cuestiones identitarias ni valóricas de estudiantes que ingresan a dichas instituciones. Asumiendo que el modelo educativo institucional de cada universidad es contenedor de su *ethos* valórico respecto del tipo de personas que quiere formar, independiente de su profesión en particular, de cómo desarrollará sus procesos formativos y del rol que compete al estudiante en él, parece razonable evaluar si los criterios de admisión pueden identificar el perfil de ingreso de estudiantes respecto de sus actitudes, habilidades y valores, para luego proyectar de una forma más sólida la implementación y adquisición de competencias sello institucionales contenidas en las asignaturas de la formación integral del Modelo Educativo Institucional.

### **Propuestas de acciones**

- El Modelo Educativo Institucional (MEI) tiene claramente identificada sus competencias sello que luego se implementan en una línea de formación integral que es común para toda su oferta de pregrado.
- Se identifican requisitos de ingreso actitudinales y valóricos acorde a los principios del MEI.
- Se realiza una caracterización de los estudiantes de primer año respecto de sus conductas de entrada, en la que se identifican valores personales.
- Todas las carreras de pregrado implementan la formación integral establecida en el MEI.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Porcentaje de estudiantes por carrera que tienen una caracterización de sus competencias de entrada.
- Porcentaje de estudiantes por carrera que cumplen los requisitos de ingreso.
- Porcentaje de estudiantes por carrera que adquieren las com-

petencias sello del modelo educativo institucional.

- Porcentaje de carreras innovadas que implementan la formación integral del modelo educativo institucional en sus planes de estudio.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Informe de resultados sobre la caracterización de estudiantes de primer año.
- Informe de resultados sobre estudiantes que adquieren las competencias sello de la formación integral.
- Decreto universitario que consigna las innovaciones curriculares de los planes de estudio y que implementan la formación integral.

*d) Se disponen apoyos para el bienestar estudiantil, en los ámbitos administrativos, académicos y socioafectivos, los que contribuyen a la integración de las y los estudiantes, y favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

### **Pregunta orientadora**

¿Existe un sistema de bienestar y acompañamiento socioafectivo que promueva la integración y desarrollo integral de estudiantes y favorezca sus aprendizajes?

Producto de la definición de política pública establecida a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en 2006, se generó un desarrollo en las distintas universidades en atención a generar dispositivos institucionales formales, con estructuras especializadas y personal profesional multidisciplinario para apoyar el desarrollo integral y la progresión académica de estudiantes. De esa manera y sobre la base de diversas experiencias nacionales, con el transcurso del tiempo se ha ido decantando un enfoque integral para apoyar el bienestar estudiantil y su desarrollo integral y socioafectivo como cuestiones necesarias para favorecer el proceso formativo de estudiantes, superando la visión que solo el reforzamiento académico disciplinario era suficiente para mejorar sus desempeños. Lo anterior daría cuenta de la complejidad de variables que intervienen en el proceso formativo y que contribuyen de distinto modo a generar aprendizajes significativos.

### **Propuestas de acciones para alcanzar el estándar**

- Asignación de personal y recursos para implementar institucionalidad de apoyo al bienestar y desarrollo estudiantil.
- Formalización a través de políticas formales de becas internas para el apoyo de estudiantes con carencias socioeconómicas.
- Existencia de programas formales y permanentes de atención médica, psicológica y dental para estudiantes.
- Implementación de talleres y cursos electivos de nivel deportivos, cultural y extracurricular de tipo permanente para apoyar el desarrollo integral de estudiantes.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Estructura institucional formalizada, con recursos, personal y estrategias para promover el desarrollo estudiantil.
- Porcentaje de estudiantes que recibe ayuda socioeconómica con financiamiento interno.
- Porcentaje de asignados para la atención médica, dental y psicológica de estudiantes.
- Porcentaje de estudiantes que recibe atención médica, dental y psicológica.
- Porcentaje de estudiantes que participa de actividades extracurriculares que favorecen su desarrollo integral.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Estructura institucional formalizada, con recursos, personal y estrategias para promover el desarrollo estudiantil.
- Porcentaje de estudiantes que recibe ayuda socioeconómica con financiamiento interno.
- Porcentaje de asignados para la atención médica, dental y psicológica de estudiantes.
- Porcentaje de estudiantes que reciben atención médica, dental y psicológica.
- Porcentaje de estudiantes que participan de actividades extracurriculares que favorecen su desarrollo integral.

Por su parte, el Nivel 2 del criterio, que daría cuenta de un nivel de calidad “avanzada” en el componente de docencia y resultados del proceso de formación, establece tres exigencias, a saber:

- a. La universidad define y evalúa periódicamente indicadores de progresión de los estudiantes y el nivel de logro del perfil de egreso.
- b. Estos indicadores se usan para diseñar e implementar estrategias de mejoramiento y apoyo para el aprendizaje de los estudiantes.
- c. La universidad promueve y desarrolla el compromiso estudiantil con el aprendizaje, basado en una gestión articulada y permanente.

A continuación se propondrá la forma de operacionalización para su posterior gestión y evaluación:

*a) La universidad define y evalúa periódicamente indicadores de progresión de los estudiantes y el nivel de logro del perfil de egreso.*

### **Pregunta orientadora**

¿Existen indicadores para evaluar el cumplimiento del perfil de egreso?

La existencia de indicadores para evaluar el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes es un aspecto central para evidenciar y entregar información sustantiva respecto de ese proceso. Tal como se indicó en la ley 20.129 de 2006, en su artículo 28°, el proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado debe tener como elementos centrales: i) el perfil de egreso y ii) el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso (infraestructura, personal docente y académico, características del proceso formativo, equipamiento y estructura curricular). En este aspecto, la institución debe entregar garantías que el perfil de egreso se pudo alcanzar acorde a los lineamientos de su MEI. Se ha podido observar que algunas universidades estatales han vinculado estos procesos con otra política pública expresada en el Plan de Fortalecimiento a 10

años de las universidades estatales con financiamiento del Ministerio de Educación y el Banco Mundial.

### **Propuestas de acciones para alcanzar el estándar**

- Creación de equipo de trabajo responsable del sistema de monitoreo y evaluación de la progresión del perfil de egreso de las carreras.
- Asignación de personal y recursos para implementar el pilotaje de carreras pedagógicas y no pedagógicas de pregrado a sistema “u-Planner”.
- Programa de capacitaciones dirigido a personal académico y no académico de distintos estamentos de la institución, acerca de funcionamiento y uso de “uAssessment” y sus módulos (matrices de competencias, planes de estudio, programas de curso, guías de aprendizaje y reportería).
- Diseño de hitos evaluativos en ciclos formativos o asignaturas que tienen como propósito recoger información respecto del logro de competencias del perfil de egreso, orientados a un proceso de mejora continua en el proceso formativo de los estudiantes (competencias genéricas, formación inicial docente y disciplinares).

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Estructura institucional formalizada, con recursos, personal y estrategias para implementar el sistema de monitoreo y evaluación de la progresión del perfil de egreso de las carreras.
- Porcentaje de personal académico y no académico que cumplirán funciones en el pilotaje e implementación de uAssessment y sus módulos asociados.
- Porcentaje de académicos y profesionales no académicos que cumplen funciones en el diseño de hitos evaluativos dentro de las carreras (núcleo de alta dedicación, consejos de carrera, profesionales de apoyo).
- Porcentaje asignado para implementación de sistema informático y sus componentes.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Decreto universitario que consigna el equipo de trabajo responsable del sistema de monitoreo y evaluación de la progresión del perfil de egreso de las carreras.

- Estructura institucional formalizada, con recursos, personal y estrategias para iniciar el pilotaje del sistema de monitoreo y evaluación de la progresión del perfil de egreso de las carreras.
- Registro de capacitaciones realizadas a personal académico y no académico de distintos estamentos de la institución, acerca de funcionamiento y uso de uAssessment y sus módulos (matrices de competencias, planes de estudio, programas de curso, guías de aprendizaje y reportería).
- Registro de diseño e implementación de hitos evaluativos en carreras pedagógicas de la institución.

*b) Estos indicadores se usan para diseñar e implementar estrategias de mejoramiento y apoyo para el aprendizaje de los estudiantes.*

### **Pregunta orientadora**

¿Existe un sistema de acompañamiento y apoyo para la progresión académica de estudiantes?

Las instituciones universitarias han aprendido que el mejoramiento de indicadores de progresión académica de estudiantes es un fenómeno complejo y que debe ser abordado desde distintos ámbitos. Para tal efecto, se hace necesario de disponer de un sistema institucional de acompañamiento y apoyo para la progresión académica de los estudiantes. Este sistema se debiera traducir en acciones de apoyo en todos los niveles formativos y modalidades, en los ámbitos administrativo, académico y socioafectivo, contribuyendo así a la integración de los estudiantes, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Propuestas de acciones para alcanzar el estándar**

- Especificación de los resultados de aprendizaje (RA), recolección de datos y selección de estrategias y mecanismos para evaluar su cumplimiento. Por ejemplo, talleres específicos para RA con puntajes descendidos o determinación en las nuevas mallas de una asignatura, que integren y refuercen los conocimientos detectados como insatisfactorios, de acuerdo con los umbrales de calificación.
- Realización de análisis sistemáticos sobre los indicadores de

aprobación de asignaturas, avance curricular, retención y titulación oportuna.

- Aplicación sistemática y análisis de resultados obtenidos en evaluación de la docencia efectuada por estudiantes.
- Análisis de pertinencia respecto de los instrumentos de evaluación utilizados en todas las asignaturas del plan de estudios.
- Evaluación por semestre, año y ciclo formativo completo respecto de la efectividad de las estrategias institucionales para mejorar los aprendizajes de estudiantes.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Porcentaje de asignaturas del plan de estudios que tienen correctamente definidos sus resultados de aprendizaje con validación interna y externa.
- Porcentaje de asignaturas del plan de estudios que disponen de una validación interna y externo respecto de la adecuación y pertinencia de sus instrumentos evaluativos.
- Calificaciones obtenidas por docentes regulares y por horas respecto a su capacidad de generar aprendizajes en estudiantes.
- Tasa de aprobación por curso.
- Capacitaciones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje al personal docente
- Porcentaje de estrategias institucionales evaluadas respecto de su efectividad para mejorar aprendizajes en estudiantes.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Reportes de evaluación de la docencia.
- Informes de resultados sobre aprobación de cursos de estudiantes por cohortes.
- Informes de resultados sobre calificaciones obtenidas por estudiantes.
- Informes de resultados sobre la contribución de los programas institucionales para mejorar la capacidad de enseñanza y provocar aprendizajes en estudiantes por parte del personal docente.

*c) La universidad promueve y desarrolla el compromiso estudiantil con el aprendizaje, basado en una gestión articulada y permanente.*

### **Pregunta orientadora**

¿Existen estrategias institucionales que permitan demostrar que estudiantes son capaces de comprender la importancia de su rol para provocar aprendizajes significativos en el proceso formativo?

Los cambios estructurales en cómo concebir los procesos formativos a partir del Pacto de Bolonia y particularmente de la entrada con fuerza del paradigma que plantea que los aprendizajes significativos en las personas, se producen en espacios situados social y territorialmente y de forma conjunta con otras personas, es decir se co-construyen. De tal modo que el paradigma socioconstructivista, de la mano con el enfoque por competencias, ha mostrado la necesidad de que los modelos educativos modernos deban indicar con claridad el rol del formador y también del estudiante en el proceso formativo. En el caso de los estudiantes, para que se provoquen aprendizajes integradores que luego los habiliten a un desempeño adecuado y pertinente en la sociedad, ellos deben ser capaces de aprender y desaprender continuamente, y siempre estar receptivos y comprometidos con sus aprendizajes para que el ciclo formativo sea exitoso.

### **Propuestas de acciones para alcanzar el estándar**

- Incorporación, en el modelo educativo institucional, de una sección que identifique claramente el rol y acciones que debe desarrollar cada estudiante en su proceso formativo.
- Capacitación a estudiantes de primer año para el desarrollo de aptitudes y competencias como: aprender a aprender, trabajo en equipo, perseverancia, organización del tiempo y métodos de estudios.
- Desarrollo, en asignaturas del plan de estudios, de competencias transversales de formación integral que permitan que el estudiantado desarrolle esas competencias para la vida profesional y social, desde el ángulo de la disciplina profesional (especialidad).

## Indicadores propuestos para el monitoreo

- Modelo educativo armonizado y actualizado.
- Porcentaje de estudiantes de primer año capacitados.
- Porcentaje de carreras que disponen de en sus planes de estudios de asignaturas que permitan el desarrollo del compromiso de estudiantes con su permanente aprendizaje profesional y para toda la vida.

## Evidencias y documentos que respaldan las acciones

- Decreto con modelo educativo armonizado.
- Informe de resultados respecto de estudiantes de primer año capacitados.
- Informe de resultados con carreras que tienen implementado en sus planes de estudios competencias para el desarrollo de capacidades que habilitan para aprender continuamente.

Finalmente, el Nivel 3 del criterio *Procesos y Resultados de Enseñanza y Aprendizaje*, que corresponde al nivel de calidad denominado “de excelencia”, define tres exigencias que se debe cumplir para acceder a esta ubicación:

- a. Las estrategias institucionales de monitoreo de la progresión estudiantil y del nivel de logro del perfil de egreso contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los programas.
- b. Las estrategias de mejoramiento y apoyo para el aprendizaje evidencian su eficacia para el cierre de brechas respecto del perfil de ingreso esperado.
- c. La universidad es capaz de mostrar evidencias de que sus acciones generan la mejora continua de los indicadores de procesos y resultados de enseñanza-aprendizaje.

Para operacionalizar estas exigencias se presentan los siguientes elementos, a modo de propuestas generales para darles respuestas:

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

## **Pregunta orientadora**

¿Existen mecanismos formales para monitorear y retroalimentar el perfil de egreso?

En este punto se considera necesario desplegar una serie de mecanismos formales y técnicos para monitorear y retroalimentar el perfil de egreso de los estudiantes. Por ejemplo: el sistema u-Planner, a través de su componente uAssessment, permite hacer seguimiento y evaluación del monitoreo del perfil de egreso, ya que se sistematiza toda la información referente al proceso formativo del plan de estudios. Esta información se traduce en reportes e indicadores cuantitativos y cualitativos que permiten retroalimentar a todos los estamentos institucionales involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, con el propósito de monitorear y tomar decisiones para la mejora continua. Las matrices de competencias permiten gestionar la información relativa a las competencias que los estudiantes deben lograr en los planes de estudio, visualizando el conjunto de competencias que los estudiantes deben desarrollar en distintos niveles para lograr el perfil de egreso. Asimismo, la construcción y aplicación de hitos evaluativos se construye a partir de una progresión de los aprendizajes que evalúa los distintos niveles de desarrollo de las competencias asociadas a los perfiles de egreso, es decir, por cada nivel se aplica un hito evaluativo, resultando así la aplicación de estos en tres momentos a lo largo del proyecto formativo de cada carrera. De esta manera se puede asegurar, con datos objetivos y evidencia documentada y sistematizada, el nivel en que los aprendizajes y competencias se obtienen en toda la oferta formativa de la institución.

## **Propuestas de acciones para alcanzar el estándar**

- Asignación de personal y recursos para implementar mecanismos formales para monitorear y retroalimentar el perfil de egreso.
- Diseño y aplicación de hitos evaluativos en ciclos formativos o asignaturas que tienen como propósito recoger información respecto del logro de competencias del perfil de egreso, orientados a un proceso de mejora continua en el proceso formativo de los estudiantes.
- Análisis de resultados de monitoreo por carrera y elaboración de informes.

- Socialización con diversos estamentos académicos sobre indicadores de aplicación de los hitos evaluativos.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Estructura institucional formalizada, con recursos, personal y estrategias para implementar el sistema de monitoreo y evaluación de la progresión del perfil de egreso de las carreras.
- Porcentaje de personal académico y no académico que cumplirá funciones en el pilotaje e implementación de uAssessment y sus módulos asociados.
- Porcentaje de académicos y profesionales no académicos que cumplen funciones en el diseño de hitos evaluativos dentro de las carreras (núcleo de alta dedicación, consejos de carrera, profesionales de apoyo).
- Porcentaje asignado para implementación de sistema informático “u-Planner” y sus componentes.
- Porcentaje de personal académico y no académico para el análisis de resultados, elaboración de informes y socialización de indicadores de hitos evaluativos.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Estructura institucional formalizada, con recursos, personal y estrategias para iniciar el pilotaje del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Progresión del Perfil de Egreso de las Carreras.
- Registro de diseño e implementación de hitos evaluativos en carreras pedagógicas de la institución.

***b) Las estrategias de mejoramiento y apoyo para el aprendizaje evidencian su eficacia para el cierre de brechas respecto del perfil de ingreso esperado.***

### **Pregunta orientadora**

¿Existen evidencias concretas de la efectividad de las estrategias de acompañamiento estudiantil y cierre de brechas del perfil de ingreso?

Producto del gran crecimiento de la matrícula en instituciones

universitarias, en Chile y en América Latina en las últimas tres décadas, muchos estudiantes ingresan a carreras en las que, por sus particularidades y exigencias, les es difícil tener éxito. Si bien se han establecido ciertas exigencias de entrada en algunas carreras como Medicina y Pedagogía en nuestro país, a través del cumplimiento de ciertos estándares en puntajes, ello no ha contribuido mayormente a evitar los problemas en deserción y titulación oportuna. Es por lo anterior que diversos trabajos en América Latina han planteado la necesidad de establecer perfiles de ingreso acordes a cada carrera, a sus particularidades y exigencias.

### **Propuestas de acciones de acciones para alcanzar el estándar**

- Seguimiento y evaluación sistemática respecto de la efectividad de todos los mecanismos institucionales para el acompañamiento estudiantil.
- Realización de análisis por carrera, cohorte y nivel respecto del cierre de brechas de ingreso de estudiantes.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Porcentaje de estrategias institucionales con evaluación de impacto para mejorar tasas de aprobación, retención y titulación oportuna.
- Porcentaje de estrategias institucionales con evaluación de impacto por carreras y familias de carreras para cerrar brechas del perfil de ingreso de estudiantes.
- Porcentaje de estudiantes que adquieren las competencias del perfil de ingreso.
- Porcentaje de carreras que logran satisfactoriamente que sus estudiantes adquieran las competencias del perfil de ingreso.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Informe de resultados por carrera, familias de carreras, corte y nivel respecto de la efectividad de las estrategias institucionales para cerrar brechas del perfil de ingreso de estudiantes.

*c) La universidad es capaz de mostrar evidencias de que sus acciones generan la mejora continua de los indicadores de procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje.*

### **Pregunta orientadora**

Las estrategias implementadas para mejorar las tasas de aprobación, retención, titulación oportuna y la adquisición de competencias de estudiantes ¿logran efectividad para la mejora continua?

Un aspecto central respecto de la excelencia como un atributo que distingue a las instituciones que son líderes en calidad, es su capacidad de aprendizaje organizacional y de ajustar a tiempo problemas en la ejecución de sus políticas y estrategias. Para que dicha situación opere, se requiere que mantenga procesos constantes de seguimiento, monitoreo y, por sobre todo, retroalimentación sobre la base de los resultados obtenidos, para poder identificar si lo realizado está sirviendo para mejorar. A ese ciclo se le denomina “mejora continua” y es la base para la instalación de una cultura de calidad como una práctica que plantea el desafío de mantener una disciplina constante de evaluación, y saber si la implementación de estrategias institucionales sirve para transformar y cambiar situaciones que se diagnosticaron en algún momento como debilidades.

### **Propuestas de acciones para alcanzar el estándar**

- Evaluación de impacto respecto de la efectividad de las estrategias institucionales para mejorar indicadores de progresión académica de estudiantes, como aprobación, retención, titulación oportuna.
- Evaluación de impacto de estrategias institucionales para mejorar la enseñanza por parte del personal docente y por carrera.
- Evaluación de impacto de estrategias institucionales para mejorar los aprendizajes de estudiantes por tipo de carrera.
- Evaluación de la adquisición de las competencias del perfil de egreso por carrera y por cohorte.
- Evaluación de resultados respecto de carreras que mantienen un perfil de egreso y plan de estudios actualizado y acorde con las necesidades del medio externo.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- Porcentaje de mejora en las tasas de aprobación, retención y titulación oportuna con base en las estrategias institucionales.
- Porcentaje de docentes que mejoran su capacidad para la en-

señanza con base en los resultados de la evaluación de la docencia.

- Porcentaje de estudiantes que perciben que mejoran la calidad de sus aprendizajes.
- Porcentaje de mejora que exhiben las carreras en que sus estudiantes adquieren el perfil de egreso.
- Porcentaje de carreras que innovan y se mantienen actualizadas de acuerdo con las exigencias del medio y sus proyectos académicos (perfil de egreso y plan de estudios).

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Informe de resultados comparativos en tasas de aprobación, retención y titulación oportuna.
- Informe de resultados de la evaluación de la docencia.
- Informes de resultados de la autoevaluación de estudiantes.
- Informe de resultados de carreras que se encuentran actualizadas e innovan de acuerdo con las exigencias del medio.
- Informe de resultados de carreras que demuestran que sus estudiantes adquieren las competencias del perfil de egreso.

### **CRITERIO 3. CUERPO ACADÉMICO**

Para el *Criterio 3. Cuerpo Académico*, el Nivel 1, que corresponde a la mínima exigencia o exigencia inicial, busca comprobar que la institución dispone de un cuerpo académico que permite satisfacer las necesidades de toda la oferta académica; cuenta con políticas y normativas para la evaluación del cuerpo académico y para garantizar su idoneidad en lo profesional, lo pedagógico y en su contribución con la ejecución del MEI.

El Nivel 1 contiene, en tres párrafos, las exigencias para este nivel, los cuales se presentan a continuación:

- a. La dotación del cuerpo académico permite atender las necesidades formativas de toda la oferta académica.
- b. Existen políticas y normas para el ingreso y la evaluación periódica a dicho cuerpo para garantizar idoneidad profesional, disciplinar y apresto pedagógico.
- c. La universidad implementa actividades de desarrollo permanentes para la comprensión y ejecución del modelo educativo,

y el fortalecimiento del sello institucional a los académicos.

En el Nivel 2 se insta a la institución a evaluar continuamente su cuerpo académico, con el propósito de permitir el desarrollo adecuado de sus programas formativos, disponiendo de un sistema de apoyo permanente a la docencia y actividades para el fortalecimiento académico.

Se desglosa a través de tres párrafos que indican:

- a. La universidad evalúa continuamente el cuerpo académico para el mejoramiento de indicadores relativos a su dotación, estabilidad, dedicación y desarrollo en función de sus programas, niveles y modalidades.
- b. La universidad dispone de un sistema de apoyo permanente a la docencia.
- c. Se desarrollan sistemáticamente actividades de fortalecimiento académico.

Para el Nivel 3 se debe evidenciar que las políticas y mecanismos institucionales para el ingreso y desarrollo del cuerpo académico inciden en la mejora continua y en los resultados de formación de los estudiantes, y como consecuencia en el cumplimiento del modelo educativo. Se desglosa en dos párrafos que indican:

- a. Las políticas y procedimientos institucionales para el ingreso y desarrollo del cuerpo académico inciden en la mejora continua en los resultados de formación de los estudiantes.
- b. Consecuentemente, se evidencian mejoras en los indicadores de implementación y cumplimiento del modelo educativo.

A continuación se presentan preguntas orientadoras, acciones para alcanzar estos niveles de estándares, así como evidencias e indicadores para el Criterio Cuerpo Académico.

### **Respecto del Nivel 1.**

De parte de las instituciones de educación superior, la definición de su cuerpo académico como un recurso estratégico de desarrollo debe estar contenida en una política que reglamente su reclutamiento, la que se fundamenta en la importancia de asumir las funciones universitarias básicas al más alto nivel de calidad.

Los criterios y procedimientos de selección deben estar contenidos en los Estatutos de la Corporación y en la Ordenanza Acadé-

mica, la que debe abordar, al menos, los procesos de jerarquización y de evaluación en los aspectos profesionales y académicos, con particular énfasis en su desempeño en el cumplimiento de las funciones académicas básicas, como son la docencia de pregrado y posgrado, la investigación y la vinculación con el medio.

Estructuralmente, los académicos de las universidades pueden pertenecer al Cuerpo Académico Regular o Cuerpo Académico No Regular.

El Cuerpo Académico Regular lo constituyen los académicos estables de la institución, y sus miembros se encuentran afectos a la carrera académica. Ingresan por concurso público y son jerarquizados de acuerdo con sus antecedentes curriculares; por ejemplo, en alguna de las siguientes jerarquías:

- Instructor(a) / Profesor(a) Auxiliar
- Profesor(a) Asistente
- Profesor(a) Asociado
- Profesor(a) Titular

Los académicos del Cuerpo Académico No Regular cumplen funciones específicas en la institución y su contrato es por tiempo definido. No son jerarquizados ni se encuentran afectos a la carrera académica. Su adscripción obedece a las denominaciones que cada institución determina, pudiendo corresponder, por ejemplo, a alguna de las siguientes:

- Profesor(a) Emérito
- Investigador(a)
- Profesor(a) Visitante
- Profesor(a) de Práctica
- Asistente

La jornada de contrato puede ser completa, media o por horas. Los cargos con jornada parcial se denominan habitualmente “adjuntos”. La calidad de los nombramientos o contratos puede ser: en Propiedad (ingreso por concurso), Contrata o *Ad-Honorem*.

La institución debe contar con normativas y procedimientos que especifiquen cómo y cuándo se puede realizar una convocatoria a concurso para postular a un cargo académico, así como los

requisitos exigidos y las instancias que lo aprueben.

Quienes son jerarquizados deben cumplir ciertos criterios que se asocian a: formación académica, actividades de perfeccionamiento en su especialidad y en metodología científica y docencia universitaria, productividad científica, entre otros.

### **Pregunta orientadora**

*¿Cómo se determina la dotación y dedicación de académicos a la carrera o programa?*

*¿Cómo se determina la idoneidad del cuerpo académico?*

Las instituciones de educación superior deben asegurarse de que su cuerpo académico sea suficiente e idóneo para cumplir con todas las actividades y aprendizajes comprometidos en el plan de estudios de sus carreras y programas, con el fin de avanzar de manera sistemática hacia el logro del perfil de egreso.

Para ello, los académicos deben cumplir con una serie de criterios y estándares para ser considerados calificados, idóneos y competentes, y así contribuir al desarrollo de un plan de estudios alineado con los propósitos y perfil de egreso de una carrera o programa declarados por la institución. De este modo, la calificación y competencia del cuerpo académico no solo debe contemplar cumplimiento de las necesidades disciplinares en cuanto a la formación académica, pedagógica y trayectoria en la generación de conocimiento, si no también incluir experiencia en las áreas de aseguramiento de calidad y vinculación con el medio.

Por lo tanto, para asegurar la pertinencia del cuerpo académico, las instituciones deben contar con políticas y mecanismos de perfeccionamiento que permitan la actualización de sus académicos tanto en los aspectos formativos y pedagógicos como también en la profundización de los conocimientos disciplinares y profesionales. De este modo, las instituciones deben garantizar el acceso a programas de perfeccionamiento a diferentes niveles y áreas disciplinares, promoviendo también la asistencia a congresos y reuniones técnicas nacionales e internacionales, favoreciendo la realización de pasantías y permitiendo el intercambio académico.

A su vez, deben contar con mecanismos de evaluación y supervisión del personal docente, con el objetivo de identificar las necesidades de perfeccionamiento docente, pedagógico y disciplinar, de manera de asegurar que el cuerpo académico cuente con las

competencias necesarias para dar cumplimiento al perfil de egreso y la innovación de prácticas educativas docentes, y tributar a la mejora continua y a la formación de los estudiantes.

*¿Cómo se verifica que los académicos se ajusten al perfil de la asignatura?*

Una forma de verificarlo sería el análisis de los resultados de aprendizaje y evaluación de indicadores de logro, por ejemplo, entregando evidencias sobre las habilidades de los académicos para levantar, sistematizar y analizar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Otro mecanismo sería el análisis y resultados de la evaluación docente, para identificar las necesidades de apoyo o acompañamiento pedagógico.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Establecer un sistema de planificación académica.
- Contar con una política de ingreso a la planta académica.
- Contar con procedimientos claros y pertinentes para jerarquización académica.
- Contar con mecanismos de evaluación de la docencia y evaluación académica.
- Disponer de un sistema de evaluación académica que permita establecer el nivel de cumplimiento de los compromisos adquiridos en docencia de pregrado y posgrado, investigación y de otras actividades afines.
- Contar con un sistema de acreditación de posgrado que permita evaluación sistemática de la pertinencia e idoneidad de acuerdo con la normativa vigente.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de académicos de planta/total académicos en la institución por 100.
- Mínimo de horas de docencia por semana.
- N° de estudiantes por JCE.
- N° de académicos por jerarquía/total académicos jerarquizados por 100.
- N° de académicos con grado de d/total de académicos por 100.

- N° de académicos con grado de magíster/total de académicos por 100.
- Número de académicos en claustros o núcleos de programas de posgrado/total de académicos por 100.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Sistema de Planificación Académica.
- Documento que formaliza la política de ingreso a la planta académica.
- Procedimientos implementados de jerarquización académica.
- Perfiles, según jerarquía académica.
- Resultados de evaluación de la docencia y de evaluación académica.
- Sistema de acreditación de académicos para el posgrado implementado.

### **Respecto del Nivel 2.**

El perfeccionamiento continuo, permite a los académicos estar al día en su disciplina o contar con habilitación pedagógica, muy necesaria cuando se es partícipe en el proceso formativo de estudiantes. Pero también permite a la institución instruirlos sobre sus propósitos y el modelo educativo, que dispone entre otros.

### **Pregunta orientadora**

¿Cómo se determinan las necesidades de capacitación y/o perfeccionamiento de los académicos?

*¿Cómo se incentiva el desarrollo de la carrera académica?*

Las necesidades de capacitación podrían ser levantadas mediante encuestas a los propios académicos, *focus group* o entrevistas individuales y/o grupales, instrumentos que deben aplicarse sistemáticamente. También, cada cierto tiempo podrían realizarse jornadas reflexivas en torno a las metodologías de docencia y aprendizaje, haciendo partícipes a académicos y estudiantes.

Las instituciones deben incentivar el desarrollo de la carrera académica para que los que ingresan a las instituciones desarrollen progresivamente las capacidades que les permitan innovar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en pregrado y posgrado, desarrollar investigación en docencia y en otras áreas disciplinares,

desarrollar iniciativas de vinculación con el medio con impacto bidireccional y desempeñarse en la gestión universitaria. El avance en la carrera académica debe estar asociado a mayores niveles de renta por jerarquía, posibilitar el acceso a financiamiento para el desarrollo de líneas de investigación, descarga horaria para realizar otras actividades académicas, entre otras iniciativas.

### **Acciones para alcanzar los estándares**

- Evaluar sistemáticamente la necesidad de perfeccionamiento (diagnóstico).
- Disponer de programas de perfeccionamiento, incluyendo seguimiento y evaluación de impacto en la formación.
- Incentivar la participación en congresos nacionales o internacionales

### **Indicadores para el monitoreo de acciones**

- N° de cursos de capacitación ofertados por año.
- N° de académicos capacitados al año/total de académicos convocados a capacitación por 100.
- Financiamiento asignado para la innovación de la docencia.
- Porcentaje de intercambio académico nacional o internacional.
- Porcentaje de académicos que asisten a congresos nacionales o internacionales al año.

### **Evidencias para dar cuenta de acciones**

- Programa de perfeccionamiento, seguimiento y evaluación.

La conformación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad en las IES requiere de políticas y procedimientos que permitan establecer ciclos virtuosos de mejora continua que, particularmente en el ámbito de la docencia, impacten de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje que involucran tanto a académicos como a estudiantes.

Dada la complejidad de los fenómenos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se espera que progresivamente las instituciones desarrollen acciones que les permitan oportuna y sistemáticamente tomar decisiones, respondiendo a los lineamientos establecidos en los planes de desarrollo institucional y en

el modelo educativo, pero significativamente a los requerimientos que se visibilizan en el ámbito formativo.

### **Pregunta orientadora**

¿Cómo la evaluación de la docencia se transforma en un mecanismo de aseguramiento de la calidad?

Los procesos de evaluación de la docencia deben tener el potencial de contribuir a la mejora y el fortalecimiento de la formación de los estudiantes, transformándose en un mecanismo relevante para la gestión académica y, consecuentemente, para asegurar la calidad de la enseñanza. Es decir, las instituciones deben evitar que estos procesos evaluativos se transformen en algo puramente administrativo o sancionatorio, no aportando al mejoramiento del proceso formativo.

Por otro lado, tradicionalmente se aplican instrumentos que apuntan a medir la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza, sin incorporar la reflexión acerca de los diferentes elementos y actores que intervienen en el aprendizaje, y en los resultados que sobre éste tiene la práctica docente. Así, la evaluación docente se vuelve un mecanismo que difícilmente puede aportar de forma genuina a la garantía de calidad.

Por lo anterior, los procesos de evaluación de la docencia que lleven a cabo las IES deben suponer un propósito más allá de la clasificación, la cuantificación y la sanción, que además se encuentre integrado en un sistema más amplio de análisis y de diseño de estrategias que institucionalmente apunten al desarrollo académico y pedagógico.

¿Qué criterios son esenciales para asegurar la calidad de la docencia mediante procesos de evaluación docente?

Como medida de efectividad de la enseñanza, la evaluación de la docencia debe encontrarse inserta en un marco amplio de desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. No perder de vista este elemento central es de radical importancia para abordar de buena manera tanto el diseño de instrumentos como el análisis que se realice de los resultados obtenidos con su aplicación. Los aspectos necesarios de considerar son:

Los propósitos que orientan la evaluación de la docencia.

Los instrumentos y procedimientos que integran la evaluación de

la docencia deben ser consistentes con una comprensión integral del proceso de formación, que integre la perspectiva de estudiantes, pero también de los propios académicos, mediante procesos de reflexión y retroalimentación que les permitan, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación, mejorar pedagógicamente.

La manera en que se informa a la comunidad académica acerca de los propósitos e implicancias de la evaluación de la docencia es central, de manera que el proceso sea transparente y convoque el compromiso hacia la mejora continua.

Se espera que las evaluaciones consideren no solo a los estudiantes, sino que también consideren la perspectiva de los propios académicos y otros actores relevantes, como pares y gestores académicos, para de esta manera analizar reflexivamente los resultados y estrategias de enseñanza.

Líneas de acción que derivan del análisis y reflexión de los resultados obtenidos a partir de los procesos de evaluación de la docencia. Sin duda éste es un aspecto central, en tanto se sintetizan y materializan los propósitos establecidos para los procesos de evaluación docente. El análisis y reflexión acerca de los resultados obtenidos es fundamental para diseñar estrategias de mejoramiento pedagógico y desarrollo académico. El riesgo es que la información sirva tan solo para dar cuenta de la ejecución de un proceso evaluativo, o para tomar decisiones respecto de contrataciones, especialmente de las y los académicos *part time*. Se espera, entonces, que las instituciones de educación superior den cuenta de la articulación de actores, unidades y direcciones que intervengan en el mejoramiento de la docencia, mediante el diseño de estrategias que respondan a los requerimientos y necesidades que surjan no solo de los resultados, sino más bien de la lectura y reflexión acerca de ellos.

Para alcanzar estándares de garantía de calidad en materia de evaluación de la docencia, se propone que las instituciones de educación superior, en coherencia con las preguntas planteadas, avancen en el desarrollo de las siguientes acciones, indicadores y evidencias:

### **Acciones para alcanzar los estándares**

- Alinear los procesos de evaluación de la docencia con los propósitos institucionales vinculados al mejoramiento pedagógico y el desarrollo académico de los académicos.

- Desarrollar instrumentos y procedimientos que permitan obtener información que sirva genuinamente al mejoramiento pedagógico y el desarrollo académico de los académicos.
- Incorporar perspectivas de análisis diversas respecto de la evaluación de la docencia, de manera de contar con información que permita analizar integralmente los resultados de la enseñanza, poniendo en el centro la calidad de los aprendizajes.
- Difundir de manera clara y transparente entre la comunidad académica las bases conceptuales, propósitos y criterios que fundamentan los procesos de evaluación de la docencia.
- Establecer procesos de reflexión y análisis permanente respecto de los resultados obtenidos en la evaluación de la docencia, que deriven en líneas de acción que contribuyan de manera efectiva al mejoramiento pedagógico.

### **Indicadores para el monitoreo de acciones**

- N° de participantes y tipo de actores que participa de la evaluación de la docencia.
- N° de académicos evaluados/total de académicos a evaluar por 100.
- Resultados obtenidos a nivel institucional por los académicos en sus evaluaciones
- N° de acciones de mejoramiento pedagógico realizadas para abordar los resultados de la evaluación de la docencia.
- Índice de satisfacción de los estudiantes.

### **Evidencias para dar cuenta de acciones**

- Proceso de evaluación de la docencia que precise bases conceptuales, propósitos, criterios, informantes, como también responsables y mecanismos de análisis de información.
- Instrumentos utilizados para evaluar la docencia.
- Decisiones y acciones emanadas del proceso de análisis y reflexión de los resultados de evaluación de la docencia.
- Planes de capacitación y perfeccionamiento

### **Respecto del Nivel 3.**

Lo indicado hasta aquí permite observar un conjunto amplio de

acciones, indicadores y evidencias que progresivamente apuntan hacia el cumplimiento de excelencia del criterio Cuerpo académico, de manera de resguardar que la selección, dotación y contribución de académicos cumpla con los estándares dispuestos por la Comisión Nacional de Acreditación. El análisis de este nivel (3) implica necesariamente la articulación de acciones indicadas previamente, lo que se traduce en la configuración de un ecosistema que permita vincular la normativa y los procedimientos con los resultados obtenidos por los estudiantes en su proceso formativo. Por tanto, es fundamental que las instituciones den cuenta de la manera en que las acciones para el aseguramiento de la calidad del cuerpo académico se relacionan con aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, como también al cumplimiento de los compromisos emanados del modelo educativo de las instituciones.

### **Acciones para alcanzar los estándares**

- Realizar una evaluación de las políticas de RRHH y tener resultados de su impacto sobre la formación de los estudiantes.
- Contar con evidencias que muestren la evaluación sistemática del impacto en las tasas de progresión estudiantil.
- Contar con evidencias que muestren la evaluación sistemática del índice de satisfacción estudiantil.

### **Indicadores para el monitoreo de acciones**

- Índice de impacto de las políticas de RRHH sobre la formación de los estudiantes.
- Tasa de retención al primer y tercer año.
- Índice de satisfacción de los estudiantes.

### **Evidencias para dar cuenta de acciones**

- Documento de evaluación de las políticas de RRHH (encuestas, entrevistas, *focus group*).
- Difusión de los resultados de las políticas de RRHH y acciones de mejora atribuidas a estos resultados.
- Documentos con ajustes de las políticas y/o mecanismos de evaluación.

## **CRITERIO 4. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA MEJORA DEL PROCESO FORMATIVO**

La innovación docente no solo implica realizar cambios en prácticas docentes que realizan los académicos de una institución. Esta

debe, además, fomentar los estudios sobre enseñanza y aprendizaje con base en los avances disciplinarios y aprendizajes propios de los académicos, logrando así mejorar el proceso formativo del estudiantado. Los cambios culturales que implican realizar investigación en prácticas docentes requieren una nueva forma de observar, analizar y tomar acciones para innovar en los procesos didácticos. Esto requiere, además, una difusión de los aprendizajes obtenidos, tanto a nivel interno como externo, ya que se reduce el esfuerzo de los académicos, quienes adoptan las buenas prácticas implementadas, incrementado así la calidad de la formación.

Fomentar la investigación e innovación docente requiere disponer de un proceso intencionado, planificado estructurado y documentado, que dé cuenta de las mejoras logradas y permita orientar adecuada y eficientemente el uso de recursos institucionales para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el desarrollo de competencias docentes y disciplinares, así como la generación de conocimientos pertinentes y actualizados, contribuyen a tomar conciencia sobre las responsabilidades individuales e institucionales, y sobre la repercusión que la innovación docente tiene sobre la implementación del modelo educativo.

El Nivel 1 aborda el desarrollo inicial de una institución en términos de investigación e innovación docente para el proceso formativo, por medio de mecanismos implementados en las prácticas docentes y de la verificación del uso del conocimiento desarrollado en los programas académicos. Esto permite analizar los resultados del proceso e implementar cambios y mejoras.

El Nivel 1 contempla el siguiente estándar:

- a. La universidad cuenta con instancias que le permiten analizar las prácticas docentes y los resultados formativos, para implementar cambios y mejoras en estos procesos.
- b. La universidad utiliza ese conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel intermedio.

Para mayor comprensión, se tratará en forma desglosada.

***a.1) La universidad cuenta con mecanismos vigentes para analizar sus prácticas docentes.***

## **Pregunta orientadora**

¿Cómo analizo las prácticas docentes de los programas?

El Nivel 1 exige que la institución, una vez establecidos mecanismos para analizar sus prácticas docentes, genere nuevo conocimiento compartido y adaptado a nivel institucional, generándose buenas prácticas replicables. Para ello se requiere contar con procesos de análisis que permita identificar aquellas prácticas efectivas y eficientes, de acuerdo con los marcos institucionales establecidos en los distintos manuales y guías formulados con esta finalidad.

## **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Definir metodologías innovadoras.
- Capacitar académicos en metodología innovadora de enseñanza y aprendizaje (diplomado en Buenas Prácticas Docentes).
- Implementar nuevas metodologías acorde con el modelo educativo.
- Evaluar los cambios realizados en los planes de estudios en un periodo.
- Adquirir equipamiento/plataforma/software de apoyo al proceso formativo.
- Habilitar nuevos espacios o realizar remodelaciones para apoyar el proceso formativo.
- Evaluar anualmente las nuevas prácticas implementadas por los docentes.
- Tomar acciones conforme a los resultados obtenidos.

## **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de académicos participantes en cursos o capacitaciones sobre prácticas docentes/N° académicos convocados por 100.
- Estudiantes participantes en cursos, con certificación nacional o internacional.
- N° de cursos de capacitación en innovación docente que ofrece la institución anualmente.
- N° de programas de asignaturas ajustados/N° programas de asignatura del plan de estudios por 100.

- N° de nuevo equipamiento/plataforma/software de apoyo al proceso formativo/N° de equipamiento o software de apoyo al proceso formativo por 100.
- N° mt<sup>2</sup> construidos o remodelados en el año para apoyar al proceso formativo.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Certificados de participación.
- Programas de asignatura ajustados.
- Facturas o *Invoice* internacional.
- Plan de capacitación.
- Organizador semanal de asignaturas (detalle de metodologías utilizadas).
- Pág. Web institucional (Intranet, Campus Virtual, Repositorio).
- Informe de prácticas docentes implementadas.
- Plan de trabajo anual.

*a.2) La universidad utiliza ese conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel intermedio.*

### **Pregunta orientadora**

¿Cómo se utiliza el conocimiento desarrollado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Posterior al establecimiento de nuevas prácticas docentes, debe evidenciarse que éstas se utilizan y que las acciones llevadas a cabo efectivamente son analizadas y se generan acciones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Realizar transferencia de buenas prácticas (talleres/workshops).
- Desarrollar material interno.
- Realizar jornada anual de buenas prácticas docentes.

- Evidenciar mejora(s) en los resultados de la evaluación docente.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de talleres realizados en el año.
- N° de material interno desarrollado en el año.
- Promedio evaluación docente año t+1/Promedio evaluación docente año t.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Programa de talleres/Workshops.
- Documentos con material de apoyo para prácticas docentes.
- Material de difusión de jornada de buenas prácticas docentes.
- Resultados comparativos de la evaluación docente.

El Nivel 2 parte de la base de que la institución avanzó hacia el fomento de la innovación e investigación para la mejora continua sistemática de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se intenciona en todos los niveles educativos y se establece a nivel de universidad la importancia de innovar constantemente las prácticas docentes.

El Nivel 2 lo componen dos estándares:

- |  |
|--|
| <p>a) <i>La universidad dispone de instancias o acciones sistemáticas para fomentar la investigación y/o innovación sobre las propias prácticas docentes, considerando los avances de las distintas disciplinas y profesiones.</i></p> |
|--|

Luego, entonces, la universidad debe contar con instancias formales o desarrollar acciones permanentemente, que fomenten la innovación e investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados deben ser utilizados para la mejora continua.

### **Preguntas orientadoras**

¿Qué instancias formales fomentan la investigación y/o innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje?

¿La institución realiza acciones sistemáticas para fomentar la investigación y/o innovación docente?

Una vez establecidos los mecanismos para analizar las prácticas docentes, que se disponga de instancias sistemáticas destinadas a fomentar la investigación y/o innovación en prácticas docentes. Para ello puede contarse con unidades dedicadas a fomentar la investigación e innovación docente, siendo capaces de incorporar los requerimientos de la mejora de la docencia en la actividad de investigación e innovación propia de la institución, fomentando así su desarrollo a nivel interno.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Fomentar y financiar a nivel institucional la realización de proyectos de innovación docente.
- Fomentar y financiar a nivel institucional la realización de proyectos de investigación formativa.
- Establecer mecanismos para la utilización de resultados de los proyectos de investigación en prácticas docentes.
- Establecer instancias destinadas a fomentar la investigación e innovación docente de forma sistemática.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de académicos que participan en proyectos de innovación docente o formativa.
- N° de proyectos de innovación docente financiados/N° proyectos postulados por 100.
- N° de proyectos de investigación formativa/N° proyectos postulados por 100.
- N° de asignaturas beneficiadas con los resultados de los proyectos de innovación en investigación.
- N° de jornadas destinadas a fomentar la investigación y/o innovación en prácticas docentes.
- N° de mecanismos incorporados al sistema interno de gestión de la calidad institucional, asociados al monitoreo de proyectos de investigación en prácticas docentes.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Bases de postulación a proyectos internos concursables.

- Decreto universitario/resolución/acto administrativo de los proyectos adjudicados.
- Programas de asignaturas ajustados.
- Listas de asistencia a jornadas de difusión.
- Mecanismos incorporados al sistema interno de gestión de la calidad.

b) *La universidad utiliza dichos conocimientos para mejorar el proceso formativo y monitorear su efectividad.*

La universidad debe identificar responsables de apoyar y analizar las prácticas docentes, así como para identificar avances disciplinarios y profesionales pertinentes a los programas que imparte.

#### **Preguntas orientadoras:**

¿Existen evaluaciones a las prácticas docentes luego de implementadas las innovaciones?

Una vez establecidas las instancias formales, se debe evidenciar que los resultados de investigación son utilizados para mejorar el proceso formativo y que se monitorea la efectividad de los instrumentos establecidos.

#### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Utilizar los resultados de investigación de prácticas docentes dentro del proceso formativo según el nivel.
- Generar reportes anuales de uso de material docente producido en las asignaturas impartidas.
- Monitorear utilización de instrumentos y efectividad de prácticas docentes.

#### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de asignaturas que incorporan material resultante de la investigación disciplinaria interna.
- N° de evaluaciones de efectividad de prácticas docentes.

#### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Programas de asignaturas.
- Actas de consejos de carreras/escuelas/departamentos.

- Informe anual de resultados de investigación de prácticas docentes.

El Nivel 3 establece exigencias respecto de que los académicos se involucren de forma más activa, promoviendo la actualización periódica y fomentando la divulgación científica para la transferencia de conocimiento a nivel externo. Así como la institución permanentemente revise y actualice las políticas relacionadas con los aspectos académicos.

El Nivel 3 contiene las exigencias que se indican como a) y b):

a) *Los resultados de la investigación y/o innovación docente inciden en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la actualización sistemática de las políticas académicas institucionales.*

La universidad debe promover la actualización periódica de sus académicos en función de los resultados de la investigación e innovación en la docencia, la disciplina y la profesión; y contar con políticas actualizadas y mecanismos tendientes a asegurar la calidad y pertinencia de la formación.

### **Pregunta orientadora**

¿Existen instancias de revisión y actualización de políticas institucionales en docencia?

¿La institución promueve la actualización periódica de sus académicos en función de los resultados de la investigación e innovación en la docencia, la disciplina y la profesión?

En el Nivel 3 se debe evidenciar que la institución utiliza los resultados de investigación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la actualización de las políticas académicas institucionales. Para ello, los académicos deben mantenerse actualizados en términos de conocimientos sobre docencia y sobre su labor disciplinaria, siendo responsabilidad de la institución su promoción.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Promover a nivel institucional la actualización periódica de

académicos en términos de prácticas docentes, disciplinarias y de la profesión.

- Establecer mecanismos para facilitar la participación en instancias de actualización de conocimientos (e.g., descarga horaria, becas parciales, cursos internos).
- Utilizar los resultados de la investigación realizada por académicas y académicos en los procesos de actualización de políticas institucionales.

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de académicos que realizan actualización de conocimientos en innovación docente anualmente.
- N° de académicos que realizan actualización de conocimientos disciplinares o profesionales anualmente.
- N° de documentos de revisión y/o actualización de políticas académicas.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Comisiones de estudio.
- Certificaciones.
- Documentos formalizados con políticas académicas.
- Normativa de asignación de horas/becas para capacitaciones y especializaciones.

b) *La institución muestra evidencias de que los resultados de la investigación y/o innovación docente redundan en la generación de nuevos conocimientos o resultados de innovación. Estos son difundidos a las comunidades disciplinares correspondientes, a nivel nacional e internacional.*

La universidad debe establecer una responsabilidad institucional para apoyar, analizar y difundir sus prácticas docentes, avances disciplinares y profesionales pertinentes a los programas que imparte.

### **Preguntas orientadoras:**

¿Se fomenta la difusión de buenas prácticas docentes?

¿Existen instancias nacionales e internacional de divulgación de

los resultados de investigación y/o innovación docente?

La universidad debe evidenciar que las investigaciones docentes redundan en generación de nuevos conocimientos o resultados, y que éstas se difunden a las comunidades disciplinares a nivel nacional o internacional.

### **Propuesta de acciones para alcanzar el estándar**

- Fomentar la participación de divulgación científica a nivel externo (libros, artículos, talleres, seminarios, congresos).
- Realizar transferencia de buenas prácticas (talleres).

### **Indicadores propuestos para el monitoreo**

- N° de académicos que participan anualmente como expositores en congresos o seminarios de innovación docente.
- N° de funcionarios que participan anualmente en congresos o seminarios de la temática de innovación docente.
- N° de publicaciones indexadas sobre innovación docente por año.
- N° de publicaciones internas por año.
- N° de académicos que participan de talleres de buenas prácticas docentes anualmente.

### **Evidencias y documentos que respaldan las acciones**

- Publicaciones científicas indexadas con investigación en docencia.
- Publicaciones científicas indexadas sobre innovación docente.
- Publicaciones en libros, capítulos de libros sobre investigación en docencia y/o innovación docente.
- Lista de participantes en talleres/seminarios/congresos en temáticas docente, disciplinar o profesional.
- Agenda/programa de trabajo de taller de buenas prácticas docentes.



# Gestión estratégica y recursos institucionales

Gabriel Aguirre, Universidad de Chile

Camilo Miranda, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Erika Paquis, Universidad Católica del Norte

Angélica Velásquez, Universidad Católica del Norte

Cecilia Dooner, Universidad de Chile (Coord.)

Paula Navarro, Universidad de Chile (Asist.)



## Índice

1	Introducción	371
2	Orientaciones para sistemas de calidad aplicados a la dimensión gestión estratégica y recursos	373
2.1	Condiciones necesarias para un sistema de calidad	373
2.2	Recomendaciones para sistemas internos de calidad	380
3	Los criterios y estándares de la comisión nacional de acreditación - cna (nivel 3) como verificadores para nivel de excelencia de un sistema	384
4	Comentarios finales	389



## **1. Introducción**

En el contexto del proyecto “Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas. Resultados de tres décadas de aprendizaje nacional”, coordinado por CINDA y llevado a cabo por el Grupo Operativo de Universidades Chilenas, GOP-GC, se ha solicitado a los equipos de las instituciones participantes que levanten una propuesta para un sistema interno de calidad para las universidades. Esta tarea constituye la segunda fase de un trabajo realizado por estos mismos equipos durante 2020 y 2021, cuando se realizaron cuatro estudios que permitieron recopilar abundante información bibliográfica y normativa acerca del estado del arte del aseguramiento de la calidad en la educación universitaria, así como recoger información nueva mediante formularios y entrevistas a actores de dichas universidades. Los resultados de este trabajo colaborativo serán publicados por CINDA al finalizar el proyecto durante 2022.

En la actual segunda fase, el objetivo definido por CINDA ha sido: “Plantear una propuesta sobre requisitos y criterios orientadores para la revisión y fortalecimiento de los sistemas institucionales de aseguramiento de la calidad, en la perspectiva del mejoramiento continuo de las instituciones de educación superior, de las exigencias de la ley 21.091, y de las necesidades de desarrollo nacional”. Para ello, ha propuesto un foco que reconozca la experiencia de las IES en su gestión interna, resumida en: i) apoyo

especializado a la gestión de la certificación nacional e internacional de las instituciones, carreras y programas; ii) asesoría técnica en materias relacionadas con la gestión de la calidad; iii) análisis institucional, y iv) contribuir, con gestión de apoyo especializada, a establecer una cultura institucional de gestión de la calidad que establezca políticas institucionales específicas, modos de evaluación de resultados, procesos cíclicos de mejoramiento continuo y fuentes de información.

Con ese propósito e indicaciones generales, el trabajo de los grupos de las universidades participantes se ha organizado mediante la conformación de cinco equipos en función de las dimensiones de evaluación institucional para la acreditación que determina la ley, correspondiendo a este grupo abordar la segunda dimensión, esto es, “Gestión Estratégica y Recursos Institucionales”.

El grupo se encuentra constituido por cinco profesionales, representantes de tres universidades del GOP CINDA, a saber, la Universidad Católica del Norte, la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad de Chile. El trabajo del grupo se ha realizado entre octubre de 2021 y enero de 2022, de acuerdo con el cronograma planteado, y se ha basado fundamentalmente en los siguientes antecedentes:

- Los términos de referencia comunicados por CINDA para la Fase 2 (4° Reunión Técnica, octubre de 2021), junto a las orientaciones entregadas por el coordinador Prof. Mario Letelier.
- Los informes de los cuatro estudios realizados durante la Fase 1 del trabajo GOP CINDA, y muy sustancialmente los resultados del estudio del grupo 4 “Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas: experiencias, aprendizajes y desafíos futuros” desarrollado sobre la base de la aplicación de formularios institucionales y entrevistas.
- Una selección de *papers* sobre sistemas de calidad y sistemas de información e indicadores.
- Los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario, de la Comisión Nacional de Acreditación.

El documento que presentamos contiene la propuesta de este grupo de trabajo acerca de las orientaciones para sistemas institucio-

nales de calidad, con foco en la dimensión de gestión y recursos. Se organiza en tres partes: la primera desarrolla orientaciones generales para sistemas institucionales de calidad en términos de condiciones necesarias y de recomendaciones; la segunda detalla los Criterios y Estándares de la CNA (en nivel 3) como verificadores para nivel de excelencia de un sistema interno de calidad para la dimensión “Gestión Estratégica y Recursos Institucionales”; y la tercera sección plantea algunos temas emergentes o “de frontera” que, a juicio de los autores, aun no estando todos presentes en los descriptores de criterios de calidad, han sido identificados como desafíos relevantes para las IES en su gestión de calidad en los próximos años.

## **2. Orientaciones para sistemas de calidad aplicados a la Dimensión Gestión Estratégica y Recursos Institucionales**

### **2.1 Condiciones necesarias para un sistema de calidad**

Desde los primeros esfuerzos para la instalación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y los procesos de acreditación para las instituciones de educación superior, se han dado importantes pasos para incorporar el aseguramiento de la calidad (AC) a las distintas áreas encargadas de cumplir con las acciones misionales de las universidades. No obstante, aún en el sistema de educación superior el aseguramiento de la calidad se ha abordado muchas veces como una dimensión específica, particular y separada del resto de las áreas de docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio y de la propia gestión institucional. Solo después de un largo proceso de aprendizaje institucional, cambios culturales y evolución, las instituciones de educación superior (IES) han consolidado las condiciones basales para gestionar de forma más integrada el AC.

Por otra parte, los cambios normativos y regulatorios establecidos en el SINACES, particularmente en la ley 20.129, que modifica la ley 21.091, impulsan que la IES fortalezcan sus sistemas internos de calidad, dándole un lugar sustancial al AC como una base fundamental para el desarrollo de la actividad universitaria.

Con base en los resultados de la primera fase del estudio CINDA respecto de la evolución de los sistemas de calidad, es posible desprender que las IES han seguido diferentes estrategias para hacer la bajada, tanto estratégica como táctica, de gestionar el asegura-

miento de la calidad, con la adecuación de instrumentos de gestión y planificación.

Sin perjuicio de esta diversidad de respuestas institucionales, la experiencia indica que existen condiciones que los actores del sistema universitario reconocen como necesarias para implementar un sistema interno de calidad en cualquier institución. En términos generales, las IES debieran contar al menos con:

### **Un liderazgo favorable a la gestión de calidad**

El liderazgo es reconocido como un factor clave para impulsar y consolidar los mecanismos de aseguramiento de la calidad, aunque al irse institucionalizando y formalizando las funciones vinculadas a la gestión de calidad se van instalando estas actividades como prácticas más habituales, que ya no dependen tanto de los distintos liderazgos.

Sin embargo, en el plano del aseguramiento de la calidad, dados los costos institucionales que conlleva administrar de modo permanente mecanismos de gestión, se atribuye una alta relevancia al liderazgo institucional en todas sus etapas. En este punto, la experiencia sugiere con fuerza que, dado que las demandas de la gestión de calidad han originado tan profundas transformaciones en las IES, tienen costos altos para ellas, implican montos considerables de inversión, han impulsado un cambio cultural de envergadura y siguen en evolución permanente, entonces el peso de este desarrollo requiere un constante refuerzo desde los liderazgos y desde las políticas institucionales para consolidarse.

### **Una política institucional de calidad alineada con las declaraciones institucionales**

Una señal de madurez organizacional en materia de aseguramiento de la calidad es contar con una política de calidad formalizada, que sea de público conocimiento y compartida por los miembros de la universidad.

La declaración de política debiera reflejar la misión institucional, estar alineada con los planes de desarrollo y ser acorde con el modelo de gobierno y administración universitarios, y debiera orientar y ofrecer el marco para todas las acciones que se lleven adelante en el plano del aseguramiento de la calidad. Su formulación e implementación al interior de una institución debe posibilitar instancias de gestión de la calidad, en las que sea posible

desplegar los mecanismos para identificar propósitos y avanzar sistemáticamente hacia su logro, asegurando en ello la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria y su aplicación en los distintos niveles de la institución, ya sea en ella en su conjunto, en facultades o áreas disciplinarias, en proyectos, programas o cursos.

### **Integración del aseguramiento de la calidad como eje en la planificación estratégica y en el sistema de gestión de la institución**

En línea con la evolución del sistema universitario y con las políticas internas de cada universidad, es clave que las instituciones se propongan periódicamente realizar revisiones y redefiniciones de sus propósitos y planes institucionales.

Estos procesos de planificación requieren identificar los ajustes y actualizaciones necesarios, considerando como insumos fundamentales los resultados de los procesos de acreditación, autoevaluación y de otras evaluaciones institucionales, asegurando relaciones claras y directas entre los propósitos institucionales y las políticas internas, y sosteniendo una gestión basada en evidencias y sistemas robustos de información.

Los procesos de planificación institucional y estratégica son la instancia adecuada para implementar los principios de gestión de la calidad en la institución. Por medio de un marco estructurado de metas, objetivos e indicadores es posible hacer más estrecho el vínculo entre el ciclo de la calidad y la gestión institucional, resguardando de esta manera que su gestión no se trate de forma aislada, sino que, por el contrario, se aplique de manera exhaustiva en los distintos procesos de la institución. Así, lo que se busca es lograr alinear la estrategia de gestión interna de calidad con el sistema de gestión de la institución.

### **Ciclos de calidad y mecanismos de evaluación institucional y seguimiento de la gestión**

Complementa lo anterior la definición de instrumentos y mecanismos propios que permitan organizar el trabajo de recolección de información y de implementación de consultas a actores, así como realizar el posterior seguimiento del cumplimiento de logros y compromisos. Los mecanismos concretos para llevar adelante esta tarea son diversos, existiendo los más típicamente usados como la autoevaluación, intencionada en el país por las

actividades de acreditación, u otros, como los ejercicios de autoestudio, las auditorías académicas o de gestión, etc. Pero independientemente de su formato y periodicidad, estos mecanismos serán útiles para la institución si son acordes a la realidad de la institución en particular y si los esfuerzos de evaluación, diagnóstico y gestión son iguales o menores a los impactos en términos de mejora.

En este sentido, instalar ciclos de calidad con una cierta periodicidad, con los respectivos momentos de evaluación-planificación-gestión, es clave para asegurar el impacto de las acciones en este ámbito y así materializar la mejora continua. Y los mecanismos óptimos para llevar adelante la gestión de calidad serán aquellos que sean propios e identitarios para la institución.

### **Estructuras organizacionales para la planificación y gestión, y para el aseguramiento de calidad**

Otro aspecto de crucial importancia se refiere al establecimiento de procesos que promuevan, en el plano administrativo y financiero, la adopción de decisiones con base en resultados y evidencias que se derivan de la evaluación institucional sistemática, la validación técnica y la retroalimentación de evaluaciones externas. Lo anterior demanda estructuras organizacionales dotadas de equipos competentes que desarrollen estas tareas. En este sentido, es condición necesaria contar con capacidades institucionales propias para avanzar en una dirección que permita la mejor correlación entre los procesos de asignación de recursos, los resultados institucionales y las prioridades establecidas en la misión y los propósitos institucionales.

Lo mismo puede decirse, de manera específica, acerca de las estructuras y los equipos necesarios para administrar el aseguramiento de la calidad. El desarrollo de instancias especializadas y formales, conformadas por profesionales expertos que coordinan y apoyan la ejecución de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la institución, en articulación con los tomadores de decisiones y con las unidades académicas, es una condición identificada como parte de los avances y de los aprendizajes institucionales. Independientemente de la forma que adopten al interior de la institución, es clave que tengan una existencia formal que sea pertinente al sistema de gobierno universitario de cada institución, con dotación de personal suficiente y competente, y con conexión a los actores de decisión, de modo que su gestión tenga

impacto en la mejora continua. Así, en tanto el aseguramiento de la calidad constituye un campo de conocimiento especializado, es relevante dotar a las IES de personal experto si se busca desarrollar capacidades institucionales robustas en este ámbito.

### **Disponibilidad de información institucional y gestión de la información**

Una de las principales evoluciones descritas en las universidades chilenas ha sido el tránsito hacia la lógica interna de la gestión basada en evidencias. Consolidar ese desarrollo pasa por contar con un sistema de datos que permita tener información pertinente, confiable y actualizada sobre el desempeño institucional. Los esfuerzos en este ámbito han estado puestos en lograr constituir sistemas institucionales integrados que centralicen toda la información, la que, muchas veces, ha estado distribuida en diferentes unidades.

Este punto ha sido identificado como crucial desde la experiencia de las instituciones. Cabe tener presente que los sistemas de gestión de la información se instalaron en las IES como base para el acceso, análisis y proyección de indicadores críticos que apoyan la toma de decisiones en la educación superior. Esto se ajusta hacia la dinámica de las sociedades basadas en el conocimiento y se instaure como un aspecto vital para la toma de decisiones con información empírica y oportuna, por lo que la irrupción de sistemas con datos coherentes es una realidad en gran parte de las IES.

Qué debe tener un sistema de información para que, efectivamente, reúna las condiciones que permitan a las IES tomar decisiones oportunas es una interrogante cuya respuesta ha sido largamente discutida. La experiencia de las universidades de GOP CINDA, recogida a través de las entrevistas realizadas en la fase anterior del estudio, develan parte de la respuesta al reflexionar sobre lo que debe ser la gestión de la información. Al menos ocho puntos resumen las orientaciones que hemos considerado como guías para la construcción de sistemas de gestión de información que permitan contar con datos oportunos, confiables e integrados para el análisis y la evaluación institucional:

- i. Cautelar una articulación permanente entre las unidades que recopilan información.
- ii. Eliminar la información duplicada y establecer canales únicos y válidos de levantamiento de datos, con responsabilidades claras y conocidas.

- iii. Disminuir la dispersión de información y canalizarla por medio de pocas unidades.
- iv. Diseñar o adoptar un soporte informático que, logradas las condiciones anteriores, permita que la información se registre evitando un tratamiento manual de los datos. Esto último, para disminuir esfuerzos y, simultáneamente, evitar los errores humanos.
- v. Levantar, estandarizar y ordenar información de manera centralizada por medio de un sistema de visualización único, intuitivo y de fácil acceso, para que todos los actores a cargo de la toma de decisiones puedan acceder a esta.
- vi. Establecer áreas o actores que validen permanentemente la información para que exista un control sobre los datos utilizados.
- vii. Desarrollar equipos humanos especializados en el análisis, proyección y visualización de datos, con el fin de entregar un soporte analítico para los usuarios en la comprensión de la información.
- viii. Visualizar un horizonte cercano que considere el desarrollo de la inteligencia de datos para la toma de decisiones, asignación de recursos, proyecciones educacionales y adaptación a necesidades internas y externas.

Respecto de los indicadores a monitorear, cada IES, según su grado de madurez organizacional y sus características particulares, debería identificar indicadores críticos asociados a las funciones universitarias. Sin perjuicio de las diferencias institucionales, la experiencia indica que es relevante observar la evolución de los siguientes indicadores:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carreras</li> <li>• Títulos y grados</li> <li>• Duración</li> <li>• Carga académica</li> <li>• Jornada</li> <li>• Modalidad</li> <li>• Requisitos de admisión</li> <li>• Costos de carrera</li> <li>• Matrícula (nueva y antigua)</li> <li>• Tipo de estudiante (caracterización)</li> <li>• Financiamiento y ayudas</li> <li>• Aprobación, retención, abandono</li> <li>• Titulación y graduación (oportuna, efectiva y tiempo de titulación)</li> <li>• Empleabilidad</li> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Docentes (grados y caracterización)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de académicos</li> <li>• Infraestructura</li> <li>• Ingresos y egresos económicos</li> <li>• Tasa ocupacional de graduados (pregrado y posgrado)</li> <li>• Publicaciones en revistas (WOS, Scopus)</li> <li>• Cursos de pregrado online</li> <li>• Cursos de posgrado online</li> <li>• Número de proyectos (externos) adjudicados</li> <li>• Número de actividades A+S (u otra metodología de Compromiso con la Sociedad)</li> <li>• Proyectos ejecutados que tributan a beneficios sociales</li> <li>• Porcentaje de estudiantes de primer año que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad</li> </ul>
--	--

Trabajar sobre estas orientaciones y condiciones de base permitiría ir avanzando gradualmente en consolidar la gestión basada en evidencias y, además, en ir dando pasos hacia una capacidad interna de “inteligencia de datos” que pudiera permitir a futuro, no solamente evaluar, monitorear y adoptar decisiones, sino también, anticipar y proyectar el futuro de la universidad con mayor información de base sobre el desempeño interno y sobre las variables del medio externo.

### **Conexión constante con el medio externo**

Así como la participación interna es fundamental, la conexión con el entorno y con sus actores clave es reconocida como necesaria y beneficiosa. Las prácticas de aseguramiento de la calidad han

impulsado la instalación de mecanismos de consulta y retroalimentación con el medio externo a la universidad de una manera inédita.

Este desarrollo modifica el foco de atención al interior de las universidades, en tanto su relación con el medio ya no es unidireccional, sino que hoy se nutre de información externa como parte de su acervo de evidencias para la toma de decisiones.

### **Aseguramiento de calidad como un área prioritaria de inversión**

Sabemos que las prácticas de aseguramiento de calidad no han sido actividades espontáneas en las universidades, sino actividades y áreas de desarrollo impulsadas desde sus autoridades e intencionadas por las demandas de la política pública por control de la calidad de la educación universitaria. Su implementación supone esfuerzos institucionales importantes, dentro de los cuales la inversión económica en el área de calidad ha mostrado ser decisiva para disponer de las condiciones institucionales necesarias.

A su vez, la inversión que la universidad destina al aseguramiento de la calidad es un reflejo de su compromiso y, asimismo, una señal para toda la comunidad universitaria, que indica que se trata de un ámbito prioritario de desarrollo.

## **2.2 Recomendaciones para sistemas internos de calidad**

En línea con lo mencionado hasta ahora, la experiencia de las universidades permite identificar, además, algunas recomendaciones que, sin ser elementos del todo necesarios, han mostrado ser favorables a la instalación de mecanismos y sistemas de calidad y a la profundización de una cultura interna de gestión de calidad.

### **Definiciones institucionales sobre el modelo de calidad**

Varias universidades han optado por definir o acogerse a un determinado modelo de gestión de calidad. El proceso de formulación o adaptación de un modelo es un espacio privilegiado para sostener la discusión institucional acerca de lo que se entiende por calidad y cuáles serán los mecanismos para asegurarla, como, asimismo, de qué modo participan en esta tarea los distintos actores que forman parte de la comunidad universitaria. Los debates y acuerdos adoptados favorecen el compromiso colectivo por asegurar calidad, conociendo sus fundamentos, y el modelo resultante hace nítidas las “reglas de juego” para todos, integrando en un todo coherente las diversas actividades y experiencias vinculadas a la gestión de calidad.

En la mayoría de los casos, las instituciones reconocen que este ejercicio ha venido a efectuarse con posterioridad a la implementación de los mecanismos de calidad que fueran inducidos por los procesos de acreditación, ya que la historia del aseguramiento de la calidad como sistema nacional es más corta que la de las propias universidades y sus impactos en ellas son más recientes. En este sentido, el establecimiento de un cierto modelo de gestión de calidad no necesariamente tiene una finalidad fundacional, sino que puede cumplir otros propósitos clave, como el de integrar lo que ya se hace, enriquecerlo y delimitarlo.

Esta necesidad de integración no es trivial, si se piensa que estas actividades han decantado en las instituciones junto con la evolución propia de los procesos vinculados a la calidad, y presionan crecientemente para avanzar hacia la integración institucional de los mecanismos, estructuras y sistemas de calidad, en la comprensión cada vez más generalizada de que el aseguramiento de la calidad es transversal a todo el quehacer de la institución, y que su implementación exitosa demanda alineación de los equipos y adhesión al modelo de calidad que la institución haya definido.

### **Procesos de planificación, gestión y autoevaluación más participativos para un compromiso transversal**

A partir de la experiencia ganada por las IES a lo largo de las últimas décadas, una lección relevante se vincula con la participación en los ejercicios de planificación estratégica y gestión, así como en los ciclos de autoevaluación, los cuales resultan considerablemente más eficaces cuando se caracterizan por la inclusión de más actores y la ampliación de las redes de información. En efecto, posibilitan la identificación colectiva de problemas, estrategias de acción y metas con los propios actores, con una panorámica más amplia y con mayor legitimidad de las decisiones.

Los procesos más participativos permiten aumentar los canales de información, así como acceder a distintos actores relevantes para el quehacer institucional, además de reforzar el vínculo entre la institución y la comunidad educativa, y de fortalecer el compromiso con sus resultados. El compromiso de la comunidad es reconocido como un capital valioso de las instituciones y como un elemento que está al centro de la gestión de calidad.

A la vez, dado que un factor clave para optimizar el proceso de toma de decisiones es la capacidad de cambio y ajuste de la orga-

nización, también a propósito de los resultados de las actividades de gestión de calidad, se describen, en varias instituciones, transformaciones en la orgánica directiva y de gestión.

El modelo de dirección bajo órganos colegiados ha tenido bastante aceptación para compartir roles y responsabilidades institucionales, aunque destaca la capacidad de ajustar estas estructuras con un formato de gestión descentralizada y con un fuerte componente de apoyo técnico y profesional que permite a los directivos encargarse de las tareas sustantivas y amplias, mientras el cuerpo profesional provee la información para la toma de decisiones y el despliegue táctico de las iniciativas de mejoramiento continuo e implementación de las políticas institucionales.

A ello se puede agregar la integración de nuevos actores de la comunidad educativa a estas orgánicas, fomentando la participación y el trabajo en red con académicos, estudiantes y funcionarios.

Lo anterior implica, además, avanzar hacia una comprensión de la calidad como eje transversal a la institución, tanto en términos de las áreas que cubre como de los equipos responsables de asegurar la calidad. El paso de transversalizar la gestión de calidad es un trabajo en construcción en las universidades y avanzar en ello supone también el desarrollo de la conciencia de impacto sobre el colectivo, superando las miradas sectoriales o más fragmentadas de la institución.

Aflora, como un componente importante de una cultura de calidad, el desarrollo de una mirada amplia e integral de la universidad, más allá del territorio individual o sectorial. En este sentido, las actividades de aseguramiento de la calidad fuerzan que diferentes actores de la comunidad universitaria piensen la universidad como un todo.

### **Promoción de los procesos de calidad y visibilización de sus impactos**

Alcanzar un manejo transversal de la gestión de calidad supone poner especial atención en la forma como estos procesos y sus resultados son comunicados. En algunas instituciones, la comunicación, difusión y socialización de estos procesos es una tarea formal y planificada en el marco de una gestión comunicacional que las instituciones desarrollan para estos fines.

La función de comunicar a la comunidad universitaria y hacerlo adecuada y oportunamente tiene un impacto directo en el compromiso y en la motivación de sus miembros.

A la vez, no solo es necesario comunicar para visibilizar estos pro-

cesos de aseguramiento de calidad, sino también reconocer y difundir sus resultados, en el entendido de que hacerlos evidentes contribuye a validar los procesos, al poner en evidencia que el esfuerzo realizado efectivamente tiene impactos positivos para la institución y sus miembros.

### **Trabajo colaborativo para una mirada institucional**

La participación y el compromiso con las actividades que forman parte de la gestión de calidad colaboran, a su vez, en instalar nuevas dinámicas de trabajo, contribuyendo al desarrollo de un trabajo más colaborativo y, nuevamente, a una mirada más global e integrada de la universidad. En este sentido, la experiencia de las instituciones revela una evolución interna relacionada con el avance del trabajo colaborativo entre equipos que trabajan cotidianamente en diferentes áreas y que, en función de las actividades de aseguramiento de la calidad, se articulan para levantar el diagnóstico institucional e implementar las acciones de mejora, con la mirada de la institución como un todo.

Se observa así un cambio entre el estado anterior, en el que predominaban las lógicas de trabajo más individuales o sectoriales, y el estado actual, en el que existen cada vez más instancias que operan con lógicas institucionales, con una mirada del todo, con una mayor conciencia del rol del otro y del impacto sobre el total.

### **Aprendizaje institucional y gestión del cambio**

Asumir transversalmente y con compromiso una gestión de calidad implica que la organización está dispuesta y preparada para sustentar los aprendizajes de la experiencia, así como para enfrentar los cambios que acarrearán las mejoras.

Las estructuras de gestión deben ser organizadas de modo tal que permitan y faciliten la búsqueda de la innovación, el aprendizaje de fuentes internas y externas, y coloquen a las personas como el centro de ese desarrollo para la mejora continua y la competitividad.

Asimismo, permanece como un factor clave contar con los liderazgos directivos que promuevan e incentiven la innovación y el aprendizaje institucional como activos estratégicos de la organización, y que potencien mejoras en los procesos de identificación y resolución de problemas de forma novedosa.

En ocasiones, la introducción de los procesos de aseguramiento de calidad y las transformaciones que traen consigo pueden ser difíciles para la institución, e incluso disruptivos culturalmente,

lo que hace necesario una conducción estratégica del cambio.

Hoy sabemos que esas transformaciones han generado avances e impulsado mejoras, pero también ocasionan tensiones, conflictos internos y estrés como organización, con distintos resultados. En este punto, cobra importancia la capacidad de las instituciones, y sus direcciones, de hacer adecuada gestión del cambio. Tal como indica la literatura, los aprendizajes institucionales no son obvios ni su sustentabilidad está asegurada; y el cambio que muchas veces se requiere para implementar las mejoras comprometidas demanda un conjunto de condiciones organizacionales que necesitan ser intencionadas por un liderazgo. Considerar los atributos culturales internos de la institución, así como elementos de convivencia y clima organizacional, ha mostrado ser un paso fundamental para aumentar las probabilidades de éxito al impulsar cambios organizacionales.

### 3. Los Criterios y Estándares de la Comisión Nacional de Acreditación - CNA (nivel 3) como verificadores para nivel de excelencia de un sistema interno de calidad

La nueva Ley de Educación Superior N°21.091 incorpora dimensiones en las cuales las IES son evaluadas conforme a criterios y estándares de calidad. De las dimensiones a evaluar, cuatro de ellas son obligatorias y una de carácter voluntario, como se muestra en la figura 1:

**Figura 1:** Dimensiones de acreditación



Dentro de cada una de las dimensiones se encuentran los criterios que especifican los principios generales aplicables a esa dimensión en función de su misión. Además, cada uno de los criterios incorpora estándares, en tres niveles, que permite evaluar el logro progresivo del criterio.

En cada proceso de acreditación institucional las instituciones deben presentar evidencias para determinar, de manera objetiva, en cuál de estos tres niveles se encuentra la institución.

En la tabla 1 se presenta una propuesta de mecanismos concretos que permitirían verificar el cumplimiento del nivel de excelencia en la dimensión Gestión Estratégica y Recursos Institucionales.

**Tabla 1.** Verificadores del Aseguramiento de la Calidad en el área de Gestión Estratégica y Recursos Institucionales

Criterio de evaluación	DESCRIPCIÓN	Aspecto a Evaluar	Políticas	Procesos y/o Mecanismos Implementados, Evaluados y ajustados	Recursos mínimos
<b>Criterio 5: Gobierno y estructura organizacional</b>	La universidad cuenta con un sistema de gobierno y una estructura organizacional que le permiten gestionar todas las funciones institucionales conforme a su misión, visión, propósitos y tamaño. Asimismo, enmarca sus decisiones estratégicas en un plan de desarrollo institucional de mediano y largo plazo, consistente con sus propósitos e ideario, y con lo que establece la ley.	Gobierno y Estructura Organizacional  Plan de Desarrollo		Evaluación de desempeño de todas las autoridades.  Evaluación del diseño y funcionamiento de la estructura de gobierno.  Formulación Plan de Desarrollo (considera el propio quehacer y la situación nacional y el entorno).  Evaluación y seguimiento del Plan de Desarrollo  Evidencia del logro de los objetivos y metas establecidos en el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (Cuadro de Mando Integral)	

<p><b>Criterio 6: Gestión y desarrollo de personas</b></p>	<p>La universidad posee y aplica mecanismos para los procesos de reclutamiento, selección, inducción, desarrollo profesional, evaluación y retiro. Estos se orientan a potenciar y desarrollar las capacidades de las personas, tanto académicos, como profesionales y administrativos, con el objeto de fomentar el desarrollo de la institución.</p>	<p>Gestión de Personas</p>	<p>Política de Gestión de personas Formalizada, evaluada y ajustada (en base a resultados de eficacia e impacto)</p>	<p>Reclutamiento, selección, inducción, retiro del personal</p>	
<p><b>Criterio 7: Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión</b></p>	<p>La universidad promueve el desarrollo integral de su comunidad, en todo su quehacer, y responde en su gestión a los desafíos en materia de convivencia, equidad de género, respeto a la diversidad e inclusión, en función de sus propósitos institucionales.</p>	<p>Desarrollo de Personas</p>	<p>Política aprobada, difundida e implementada de: convivencia, equidad de vida, equidad de género, diversidad e inclusión</p>	<p>Jerarquización Evaluación de desempeño (incorpora medición de productividad, resultados de su actividad y juicio de sus pares) Desarrollo de carrera (académicos y profesionales de apoyo).</p> <p>Articulación y promoción de acciones en la línea de equidad de género, Diversidad e inclusión. Aplicación de instrumentos para verificar satisfacción que mida la convivencia y calidad de vida y medir el impacto de las estrategias implementadas.</p>	

<p>Criterio 8: Gestión de recursos</p>	<p>La universidad cuenta con los medios necesarios para el desarrollo de sus actividades, así como con políticas y mecanismos para la gestión de los recursos operativos y económicos. Estos recursos aseguran el funcionamiento institucional en el marco de su plan de desarrollo institucional.</p>		<p>Políticas formalizadas, transversales y sistemáticas y de control, alineadas a los propósitos institucionales de: Obtención, manejo, asignación y control de recursos económicos planificación, adquisición y mantenimiento de recursos operativos, que contemplen capacidad de ajuste. políticas de inversión y endeudamiento (que permitan asegurar su funcionamiento, proyección, enfrentar contingencias y cumplir con su plan de desarrollo institucional).</p>	<p>Procedimiento para revisión, ajuste y actualización de recursos financieros Monitorear satisfacción de los usuarios respecto de instalaciones y equipamiento.</p>	<p>Instalaciones y equipamiento que respondan a los requerimientos y modalidades. infraestructura tecnológica para modalidad virtual (acceso, disponibilidad, estabilidad, usabilidad, seguridad y continuidad del servicio) con sistemas de información que le permitan sistematizar datos provenientes de fuentes internas y externas, y apoyar la toma de decisiones institucionales. Contar con un patrimonio, recursos para evidenciar estabilidad financiera para la ejecución de su PDE (indicadores de liquidez).</p>
--	--	--	---	--	---

En concordancia con el propósito de este trabajo, la tabla 1 muestra una propuesta de verificadores para el área de Gestión Estratégica y Recursos Institucionales, que permita que las IES cuenten con una guía que oriente la identificación de las políticas, mecanismos y recursos para evidenciar el logro del nivel 3 en esta área, de acuerdo con los nuevos Criterios y Estándares de la CNA.

Como se indica en el subtítulo, esta tabla está construida sobre la base de los descriptores de los criterios vinculados con el nivel 3 que caracteriza a las universidades en el tramo de Excelencia, según la ley vigente de educación superior, de modo que pueda ser empleada por las instituciones teniendo como horizonte el máximo nivel de logro. A partir de ello, se precisan actividades de desarrollo de políticas, planificación e implementación de mecanismos, monitoreo de acciones, gestión de información institucional y evaluación de procesos y resultados, junto a los ajustes necesarios.

Estos elementos, por su naturaleza, se entrelazan con los mecanismos de aseguramiento de la calidad de que disponen las instituciones, tales como los ejercicios de autoevaluación y el monitoreo de indicadores, entre otros. Por lo tanto, para un sistema institucional integral será clave el cotejo con las recomendaciones y definiciones que provengan desde la dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad.

#### **4. Comentarios finales**

Durante el desarrollo de esta propuesta, la revisión de material, el diálogo interuniversitario y la formulación de las orientaciones, se hicieron evidentes al grupo algunas consideraciones que se exponen a continuación.

El primer alcance es que la presente propuesta es concreta, aunque a la vez amplia. Su nivel de especificidad tiene un límite, en tanto no se refiere a un sistema para una institución específica sino para las universidades en general. Por lo tanto, las especificaciones sobre aspectos como las herramientas de gestión o autoevaluación, los instrumentos de recolección y análisis de información, las estructuras organizacionales, la periodicidad de las actividades, entre otros, son precisiones que quedan en el margen de decisión de las propias instituciones de acuerdo con las particularidades de sus declaraciones misionales, sus modelos de gobierno, sus planes de desarrollo y sus realidades históricas y geográficas. En consecuencia, esta propuesta es todo lo específica que puede ser,

manteniendo su carácter amplio para que pueda ser aplicable a cualquier institución universitaria del sistema nacional.

En segundo lugar, la dimensión de evaluación que ha abordado este grupo, esto es, “Gestión Estratégica y Recursos Institucionales”, es un área de carácter transversal, tal como lo es la dimensión de “Aseguramiento interno de la calidad”, ya que ambas abarcan todas las áreas y funciones que cumplen las instituciones. En este sentido, se distingue de las tres dimensiones restantes, a saber, “Docencia y resultados del proceso de formación”, “Vinculación con el medio” e “Investigación, creación y/o Innovación”, las cuales son de carácter sectorial y típicamente asimilables a las tres funciones universitarias. Por lo tanto, la expectativa respecto del resultado de esta propuesta es que no necesariamente sus recomendaciones y especificaciones serán equivalentes o plenamente comparables con las propuestas en las otras dimensiones, aun cuando naturalmente habrá elementos comunes, por formar parte de un sistema institucional de calidad.

En esos términos, el planteamiento presentado para la dimensión de Gestión Estratégica y Recursos Institucionales busca ofrecer una propuesta de requisitos y criterios orientadores para el diseño y fortalecimiento de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad que desarrollan las universidades chilenas. Para ello se ha basado en la experiencia de las instituciones y en las evidencias que arroja el trabajo en este ámbito, identificando condiciones y recomendaciones generales y precisando mecanismos institucionales concretos para cada criterio de evaluación de la CNA en esta dimensión. Estos últimos, organizados en la tabla 1, contemplan políticas, procesos, mecanismos (con su correspondiente evaluación y ajuste) y recursos para su implementación, cuando corresponde.

Naturalmente, lo anterior debe ser contrastado y completado con las propuestas en las otras cuatro dimensiones de evaluación institucional, lo que permitirá tener la visión de un sistema integral de calidad una vez que se tengan a la vista las recomendaciones y orientaciones en todas las áreas. Esperamos que el análisis de estos elementos, tanto generales como específicos, junto con las propuestas de las demás dimensiones institucionales, sea un insumo útil para las universidades al momento de abordar el diseño o revisión de su sistema interno de calidad, ya que ha tenido a la vista el valioso recorrido de nuestras universidades en aseguramiento de la calidad, así como la diversidad de realidades y visiones institucionales en nuestro sistema de educación superior.





# Alcances a la dimensión de aseguramiento interno de la calidad y criterios 9 y 10

Silvia Castillo Ibáñez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Adolfo Contreras, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Luis González, Universidad de Concepción

Mónica Núñez, Universidad de Concepción

Rafael Olguín, Universidad de Chile

Gonzalo Pizarro, Pontificia Universidad Católica de Chile

Tamara Ramírez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Felisa Solar, Universidad Católica de Temuco

Alejandro Sotomayor<sup>1</sup>, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Claudio Troncoso, Universidad Técnica Federico Santa María

---

1. Hasta septiembre 2022, en representación PUCV en el proyecto



“La calidad de la educación superior no procede —exclusivamente— del sistema de aseguramiento de la calidad ni se sustenta en él” (OCDE, 2013, p. 53), sino que va asociada a un nuevo concepto orientado a la mejora continua al interior de las propias instituciones de educación superior.

Sin duda que la calidad se relaciona con la autorregulación y el mejoramiento continuo, y ha evolucionado desde una motivación por la acreditación y de respuesta a criterios asociados hasta una gestión donde se evidencian políticas cada vez más claras, mecanismos que las operacionalizan y un desarrollo de herramientas de apoyo a la toma de decisiones. Esto como eje fundamental para el avance hacia un camino de excelencia con un sistema cada vez más robusto de garantía, evaluación y promoción de la calidad al interior del sistema de educación superior.

Esta misma lógica, basada en la importancia de una cultura de la calidad, se observa en la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior N°20.129, modificada en su articulado por la Ley de Educación Superior N°21.091 de mayo de 2018, y que establece entre nuevos elementos que la acreditación institucional pasa a ser obligatoria y condicionada a la instalación en cada institución de un:

...sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad, el cual debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran, y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional. (Art. 18 numeral 3, Ley 20.129, reformulada)

En este sentido, el foco en materia de aseguramiento y promoción de la calidad debe estar puesto en la instalación sistemática de procesos de autoevaluación transversales a todo el quehacer institucional, con especial énfasis en los resultados alcanzados por el proceso formativo y bajo una lógica de mejora continua.

Los criterios y estándares de acreditación aprobados para entrar en vigencia desde el 1 de octubre de 2023 consideran una dimensión de “calidad” que, en los inicios, fue una palabra sin una definición unívoca y que ahora pretende ser incorporada por las instituciones de educación superior como una dimensión en torno a la cual dar cuenta en tanto concepto global y permanente que abarca todas las funciones, sedes y modalidades de sus procesos. Para ello, la calidad debe gestionarse de manera centralizada y descentralizada, como parte de la estructura y en lo organizacional e individual, respetando los valores institucionales y sumando el compromiso de la totalidad de sus integrantes.

La nueva dimensión de aseguramiento interno de la calidad y sus criterios y estándares 9 y 10 se observan asociados a paradigmas más bien de carácter formativo, sustentada en una perspectiva de evaluación auténtica que fomente las prácticas académicas e institucionales en educación superior hacia el logro y obtención de cada vez mayores y mejores aprendizajes en quienes son los destinatarios principales de su misión formativa: sus estudiantes.

Tal como se mencionó al comienzo de este documento, el 15 de septiembre de 2021 la Comisión Nacional de Acreditación aprobó el documento de Criterios y Estándares de Calidad para la acreditación institucional del sistema universitario, considerando en este todas las etapas previas de consulta y las opiniones formuladas por el Comité de Coordinación del SINACÉS.

La Resolución DJ 253-4 exenta contiene el texto aprobado y en la Dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad declara, de manera coherente con la Ley 20.129 en su artículo 18, su alcance y profundidad, indicando entre ello que “...los mecanismos aplicados se orientan al mejoramiento continuo, integral y armónico del proyecto institucional”. Esto da las primeras directrices en torno a que esta dimensión y los criterios que la componen deben considerarse de manera sistémica como parte de todas y cada una de las dimensiones en análisis y sus criterios. Así, en cada dimensión y en cada criterio componente se debiera revisar la integración de un sistema interno de aseguramiento de la calidad, considerando

al menos la existencia de políticas, mecanismos para su operacionalización, herramientas que apoyen estos mecanismos y ciclos de mejora continuos integrados a las funciones universitarias. Un factor relevante es que cada miembro de la institución debe asumir la calidad como su propia responsabilidad para lograr así que toda la institución oriente su quehacer a ella.

El liderazgo institucional y el compromiso que este logre movilizar en la comunidad que forma la organización, es fundamental para avanzar en la calidad de manera sólida, con todos y cada uno de sus integrantes poseyendo una claridad de su rol en la institución y de lo relevante que se torna cada una de las acciones que se implementan para transitar en un camino hacia la excelencia. Esto hace necesario también que las acciones, por mínimas o máximas que parezcan, formen parte de un ciclo de mejora continua sobre la base de una planificación estratégica que aclare el motivo de las acciones involucradas, dando sentido al quehacer de la organización.

En lo que cabe al Criterio 9, referido a la gestión y resultados del aseguramiento interno de la calidad, puede indicarse que, tal como ha sido señalado en la literatura, para que se pueda ir instalando progresivamente una cultura de la calidad al interior de las instituciones no es suficiente con la creación de mecanismos y dispositivos de regulación.

En línea con lo señalado, se requieren cambios culturales profundos que implican un compromiso de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, pero liderados desde la Dirección Superior de las instituciones. Así, la Dirección Superior se configura como una suerte de traductor hacia el interior de la organización, de la relevancias y claves que el sistema nacional va estableciendo para el aseguramiento/gestión de la calidad.

Esta interacción se observa ya en la propuesta de Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación en el Nivel 1, en la que la Dirección Superior (directamente y a través de sus prorectorías y vicerrectorías) será la encargada de explicitar la conexión entre las políticas de calidad y los mecanismos de relevamiento de información para su adecuada materialización: por ejemplo, a través de inversiones en sistemas de información accesibles a toda la comunidad. En el Nivel 2 la promoción activa de una cultura de la calidad por parte de cada decano o responsable de unidad central se sostiene no solo sobre una apropiación de la cultura, sino tam-

bién sobre un dominio de la información disponible desde una perspectiva táctica/estratégica. En el Nivel 3 el sistema interno opera en tanto cada uno de los miembros de la comunidad aplica o encarna las nociones anteriores en las prácticas cotidianas.

Para que todo esto ocurra no basta con el alineamiento de la organización con la misión, visión y planificación estratégica institucional, se requiere un alto nivel de confianza interpersonal y en el proyecto institucional. Esta confianza institucional deberá finalmente dialogar con la confianza de la sociedad en las universidades.

En qué medida el Sistema de Acreditación en la educación superior en Chile, hasta aquí, ha descansado en una lógica de rendición de cuentas, y si evoluciona hacia uno basado en el reconocimiento de la madurez de las IES será una temática de progresión y desafío para las instituciones.

Al analizar proyectivamente el Criterio 10 surge la preocupación respecto de cómo se dará cuenta del aseguramiento de la calidad de los programas formativos. En esto las especificaciones de los estándares del Criterio 10 parecen desplegar una concatenación entre medios y fines. Se exige el cumplimiento de una tarea claramente instrumental (proceso de evaluación interna de carreras y programas) y se evalúa el logro de los fines buscados (equivalencia entre los programas formativos en su cumplimiento de los procesos y resultados).

Al respecto, cabe reflexionar sobre los siguientes aspectos:

Es necesario avanzar en una mejor definición de “equivalencia”. Dado que se hace referencia a propósitos de aseguramiento de la calidad, procesos y resultados, es posible suponer que los programas deben cumplir criterios de calidad definidos institucionalmente para todos sus programas, mostrar resultados formativos similares (probablemente en progresión académica y, dentro de lo posible, en perfiles de egreso) y realizar procesos similares, definidos transversalmente (es probable también que de esta definición de procesos se espere una de recursos que deben estar disponibles). Son reflexiones que se puede hacer a la luz del contexto que ha rodeado la generación de los criterios, pero no es evidente en sí mismo y se requiere, por tanto, una conceptualización más explícita.

Del criterio se deduce que la “equivalencia”, sea lo que sea, es un fin en sí mismo. Aunque haya muchas maneras de hacer bien las cosas, con los nuevos criterios solo se reconocerá una: la que ins-

titucionalmente se haya definido como forma correcta de hacer las cosas. Esta reducción de la variedad interna puede tener muchos fundamentos plausibles. El titular de los compromisos que se contraen con la sociedad y los estudiantes es la universidad, y tanto los estudiantes, académicos y comunidad de un programa académico, como la sociedad, esperan una acción relativamente predecible de ella. En especial, los estudiantes de un programa esperan condiciones y mantienen expectativas similares a las de los estudiantes de otros programas, y los empleadores y destinatarios del trabajo de los egresados esperan también una cierta regularidad en las características de tales egresados. Que la unidad de análisis sea la institución o el programa es algo que cualquier sociedad puede discutir siempre, pero lo que refleja el criterio 10 es que la sociedad chilena, a través de su Estado, ha decidido que las definiciones institucionales son las que constituyen un compromiso con el entorno, y por lo tanto deben reflejarse en cada uno de sus programas.

Se anticipa una evaluación sobre la aplicación de normativas y procedimientos vigentes para la mejora continua, lo que implica, tal como se indicó, disponer de políticas claras y asumidas por los equipos que participan en cada una de las ofertas formativas, conocer y aplicar los mecanismos para operacionalizar las políticas y aplicar ciclos de mejora continua, respondiendo así a una historia y a un camino, y no a un momento determinado.

Para alcanzar la equivalencia (y también el mejoramiento continuo) pareciera señalarse como camino ideal el sistema de evaluación interna de carreras y/o programas. La evaluación de los programas académicos se convierte así en una exigencia explícita para las universidades. Es importante que las instituciones visualicen que no existe un único modelo de evaluación de carreras y/o programas, y que en los criterios no se orienta hacia ninguno en particular. También, que el sistema de evaluación definido e instalado puede ser insuficiente para asegurar la equivalencia. Los procesos de este tipo normalmente se realizan con una periodicidad de cinco años o más, en forma rotativa. Es decir, verificar la vigencia de una política determinada en la totalidad de los programas tomaría al menos cinco años, un plazo probablemente alto si se considera la vigencia de tales políticas institucionales. Las instituciones deberían ponderar la posibilidad de implementar otras herramientas que contribuyan a la equivalencia, como por ejemplo evaluaciones temáticas transversales y simultáneas.

Es importante no confundir los instrumentos de medición con las estrategias necesarias. Si bien este criterio considera una muestra intencionada, la manera de asegurar que esta cumpla con lo que evalúe la Comisión Nacional de Acreditación en ella, es instalar en todas y cada una de las ofertas formativas los ciclos de mejora continua y hacer de ellos la responsabilidad de quienes sean los gestores del proceso formativo. Toda carrera o programa requiere una gestión constante y sistemática para su operación cotidiana y esta misma puede ser la que se aplique sistemáticamente de manera ordenada y que permita recopilar la información necesaria para un análisis cotidiano y posteriormente disponer de la suficiente información y evidencia para un análisis de todo el plan de estudio y su impacto en la formación del estudiantado.

En consecuencia, si se determinan algunos procesos mínimos a ejecutar, con una periodicidad al menos anual, y que estos procesos utilizan ciclos de mejora en base a una planificación, evaluación de las acciones ejecutadas, ajuste hacia el logro de la visión definida y retroalimentando lo planificado, pueden aportar a la instalación adecuada y general de las políticas y mecanismos en toda la oferta formativa.





# Vinculación con el medio y el desafío de medir su impacto

Álvaro Rojas Marín, Facultad de Ciencias Agrarias,  
Universidad de Talca

Juan José Troncoso Tirapegui, Facultad de Ingeniería,  
Universidad de Talca

*La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen.*

*Ello requiere de visión ética, imparcialidad política, capacidad de crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo”*

**Conferencia Mundial Universitaria de  
UNESCO, París, 1998**



## Índice

<b>I</b>	<b>Perspectiva histórica</b>	407
<b>II</b>	<b>Vinculación con el medio en el presente</b>	410
<b>III</b>	<b>Algunos ejemplos internacionales</b>	411
<b>IV</b>	<b>La política de la vinculación con el medio</b>	414
<b>V</b>	<b>El impacto de la vinculación con el medio</b>	416
<b>VI</b>	<b>La medición del impacto de la vinculación con el medio</b>	418
6.1	Pregrado y posgrado	419
6.2	Innovación, transferencia tecnológica y extensión	420
6.3	Criterios para la evaluación del impacto	421
<b>VII</b>	<b>Referencias</b>	424



## I. Perspectiva histórica

La vinculación con el medio (VcM) es un tema que ha ganado un amplio espacio en la universidad contemporánea, no obstante, este tema se remonta a los orígenes mismos de algunas universidades europeas, pero particularmente de muchas de Norteamérica.

Se trata de un ámbito de las universidades que debe tener una adecuada lectura de las tendencias que se dan al interior de la sociedad y ha sido precisamente la *capacidad de adaptación* de la institución universitaria la que le ha permitido mantener su vigencia por largos siglos. En esta larga data de vida han ocurrido profundas transformaciones sociales que han derivado en los más diversos acontecimientos sociales.

La universidad es una de las escasas instituciones sociales que ha podido ser leída más allá de las circunstancias históricas que le dieron origen.

Así, por ejemplo, tan solo ayer la universidad se insertaba en sociedades altamente politizadas, en países fuertemente aislados, explosivos en lo social, regidos por climas de guerra fría. El contexto educacional de entonces era también diferente, destacando el rol del Estado que le asignaba una serie de tareas y funciones en un marco de estrictas regulaciones.

En este contexto, el sistema de educación superior se presentaba desarticulado y autorreferente, con una escasa competencia interinstitucional que operaba en un virtual monopolio de la oferta, bajo un modelo de financiamiento que no discriminaba la calidad y por lo general gratuito. Además, con un desarrollo de las ciencias que no necesariamente interpretaba las demandas de la sociedad donde las instituciones se insertaban.

Transcurridas dos o tres décadas, la evaluación que se puede hacer de la era actual es diametralmente diferente. Nos sentimos atrapados en procesos más acuciantes, de un *tempo* diferente, de sociedades que han modificado su rótulo característico de postindustriales por el de sociedades relacionales. Sociedades en las que el avance del conocimiento, el cambio, la innovación y la capacidad de aprendizaje constituyen sus ejes centrales de desenvolvimiento.

Es bueno tener presente que la vida de muchos claustros universitarios transcurre con ese telón de fondo. Estos muchas veces vuelcan su mirada principal más a situaciones intrauniversitarias, que a las lógicas contenidas en los procesos externos de innovación, de internacionalización y de vinculación social y productiva.

Ayer, las primeras universidades de Bolonia, Padua, Basilea, Heidelberg, Lovaina y Alcalá, entre otras, algunas de ellas fundadas por iniciativas estudiantiles, fueron capaces de desafiar el peso de la escolástica de la baja Edad Media para abrir paso al pensamiento humanista, que traía de su mano a sus hijos más predilectos: la filosofía, la literatura y los estudios clásicos.

Claro sí, reaccionando a veces más tarde que otras entidades “parauniversitarias”, como fueron la Academia Platónica de Florencia, creada en 1459, el Colegio de Francia, en 1530, la Academia de Ciencias Francesa, en 1657, la Royal Society Británica, en 1662 y la Academia Leopoldina Imperial, en 1672.

Estas entidades primeramente se aventuraron a demostrar el divorcio entre saber tradicional y nuevo conocimiento, y marcaron un camino a las universidades de la época. Es en ese contexto donde nace el concepto de la universidad “humboldtiana”, que tuvo el mérito de incorporar a la función docente clásica la actividad investigativa; una innovación que modificó sustancialmente la dinámica de desarrollo de las ciencias y de la institución universitaria.

Pero tal vez más nítidamente vinculado al tema que nos ocupa, la “pertinencia” o la “sensibilidad con el medio”, es posible detectarla en la génesis del sistema universitario norteamericano, en la denominada “*landgrant philosophy*”, presente en el Acta Morrill de 1862 y en las posteriores de Hatch y Adams. En éstas no se hizo otra cosa que elevar la valoración social de la institución universitaria, al vincularla a las actividades sociales y productivas del territorio en el que se insertan, principalmente ciencias agrarias y

de la ingeniería, ciencias militares, ciencias en general, sin exclusión de los estudios clásicos.

Con estos breves ejemplos podemos demostrar la persistencia de la institución universitaria, la que, conservando sus rasgos primigenios medievales, ha tenido la capacidad, en distintos momentos de la historia, de adaptarse a nuevas circunstancias, a nuevas exigencias y nuevos desafíos. Su creciente cercanía al medio en el que se insertan ha sido un proceso progresivo y que hoy pasa a ser parte importante de la esencia de la mayoría de ellas. Haber alojado en el espíritu universitario la capacidad de cambio ha permitido que hoy la universidad se nos presente como una institución secularizada, es decir, guiada por pautas y acciones electivas y diferenciadas, y transformada en un verdadero actor social.

El concepto “pertinencia”, reconocido en algunos países en las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado como la “universidad social o comprometida”, explicita la consonancia de su trabajo con la realidad externa, ya sea social, política, cultural o tecnológico-productiva. Más avanzado el siglo XX el concepto evolucionó en algunos países hacia la denominada “responsabilidad social universitaria”, entendiéndola como las acciones desplegadas por una institución universitaria en el medio que no tienen necesariamente las características de su función propia. Una idea similar a la desarrollada por empresas del sector productivo o de servicios, que se conceptualiza como “responsabilidad social empresarial”.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2018), por su parte, destaca la necesidad de ampliar los objetivos educativos de las universidades y otras instituciones a aspectos del bienestar individual y colectivo, toda vez que el avance de las ciencias ha significado exacerbar, en opinión de ella, la fragmentación social. La formación universitaria debiera contribuir a desarrollar habilidades y actitudes que hagan posible formar ciudadanos que contribuyan a un desarrollo sostenible e inclusivo. Trabajar con otros, como es el caso de las oportunidades que se dan en distintos programas de vinculación con el medio que desarrollan las instituciones universitarias, hace posible identificar soluciones a los problemas de los próximos años. Un proceso que no solo es aleccionador para las propias instituciones, sino también para los estudiantes que se forman en ellas.

Diversos trabajos recientes conciben la idea de universidad como un sistema abierto, formando parte de un “ecosistema abierto”.

Destacan la necesidad de transformar al ente universitario en una plataforma de difusión de ideas, conocimientos y necesidades de los actores de este ecosistema. “Las universidades tendrían que desarrollar relaciones más profundas con la sociedad y la industria, entregando soluciones en tiempo real a los problemas locales, y también debieran abrirse para retroalimentarse y ser socialmente más responsables” (Ernst & Young Global Limited y Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry [EY and FICCI], 2018, p. 39).

## **II. Vinculación con el medio en el presente**

Hoy este concepto evolucionó en sus alcances y refinación hacia lo que se ha dado en llamar como “vinculación con el medio” (VcM), que involucra a todas aquellas acciones vinculadas con agentes externos, públicos o privados, que las universidades desarrollan en el ámbito de la ciencia, la tecnología, las artes, el desarrollo sociocultural, entre otras dimensiones.

Un accionar que por lo general se entiende circunscrito a un espacio o a un territorio, marcándose explícitamente algunas diferencias entre aquellas universidades de alcance nacional, de aquellas definidas en un ámbito regional o subregional.

En la evolución conceptual, la VcM es entendida actualmente como un proceso dinámico de diálogo e interacción bidireccional con el medio, que tiene el objetivo principal de retroalimentar el accionar universitario en sus diferentes dimensiones (docencia, investigación, innovación, creación artística y extensión) y, por cierto, inducir acciones, cambios y desarrollo social, productivo, tecnológico o cultural.

En una perspectiva de aseguramiento de la calidad, esta dimensión del quehacer de las IES debe tener un *adecuado equilibrio entre las denominadas consistencias interna y externa*.

En lo interno, su *orientación general debe estar consagrada en la misión, en tanto que sus acciones más específicas deben estar respaldadas por una política, objetivos, marco de acciones estratégicas, planes de acción de diferente alcance, indicadores de medición de resultados, que hagan posible su monitoreo y evaluación*. Relevante también, por la naturaleza de este ámbito de acción universitaria y por el impacto de la retroalimentación en sus mecanismos de acción y evaluación, es la periódica revisión de la política y la definición de sus objetivos estratégicos.

En lo que compete a la consistencia externa, las instituciones deben disponer de *instancias y mecanismos definidos y accesibles para las instancias de la comunidad que se vinculan a ella*. El marco general de la interrelación debe ser adecuadamente conocido por los actores externos, lo que garantiza expectativas ciertas de interrelación. De no existir este marco, muchas veces los agentes externos ven frustrados los logros o beneficios esperados de la relación, haciendo muy difícil su evaluación.

Las comunidades deben tener acceso a los resultados que se derivan de la relación, así como sus efectos en el mejoramiento continuo de este ámbito de acción universitario en el conjunto del trabajo universitario. Los objetivos de inclusión, equidad de género y desarrollo socioeconómico de las comunidades, propios de la VcM deben ser también claramente distinguibles para ellas.

No menos relevante es el acceso de los agentes externos a los recursos (humanos y financieros) involucrados en la interrelación, así como también el rol que juegan en los mecanismos de evaluación y retroalimentación.

La amplitud de esta área de desempeño universitario hace muchas veces difícil su gestión, toda vez que este concepto engloba acciones que se dan en el amplio espectro del quehacer de diferentes unidades académicas. Este tema exige necesariamente una coordinación superior, en el nivel de una Vicerrectoría o Dirección General, en lo posible, con una línea directa con la Rectoría o Prorectoría de la institución universitaria. Lo anterior teniendo presente que el resultado del impacto de sus procesos y resultados contribuye al mejoramiento o focalización de procesos investigativos y de transferencia tecnológica, de innovación empresarial y social, y muy especialmente el proceso docente. La expectativa general respecto a esto último dice relación principalmente con el ajuste permanente de contenidos o estructuras más relevantes del currículo de los distintos programas formativos.

Observado ahora desde una perspectiva general, el conjunto de acciones que una universidad despliega en este ámbito *debe constituir un todo coherente de acciones* que den la debida consistencia institucional que se requiere. Lo anterior no solo de cara a un tema de interés propio, sino que también desde la perspectiva de la comunidad que se beneficia y contribuye a su enriquecimiento.

### **III. Algunos ejemplos internacionales**

Diferentes países del mundo han abordado en profundidad el tema de la VcM. Así, por ejemplo, la orientación original de los

colleges norteamericanos surgidos en el contexto del Acta de Morrill ya aludida, dada la creciente competencia entre las instituciones en ese país, ha tendido a privilegiar el patentamiento y la transferencia tecnológica de resultados de investigación e innovación. Son estos elementos los que contribuyen a dar un mayor rédito institucional en un sistema que opera en un modelo de economía abierta. En este sentido, la influencia de la política pública nacional y de los diferentes estados ha sido bastante indicativa, particularmente cuando la economía del país así lo ha requerido.

En Europa la experiencia es diversa. En Inglaterra, por ejemplo, después de diversos intentos de hacer público el aporte de las instituciones universitarias inglesas se crea a comienzos de este siglo el National Co-ordinating Centre for Public Engagement (NCC-PE), cuya misión es apoyar a las universidades a mejorar la calidad del impacto de su compromiso público. Para ello dispone de diferentes herramientas (cursos, recursos y asesorías), así como también de la divulgación de los resultados de su aprendizaje institucional a través de publicaciones y otros mecanismos, además de crear redes de aprendizaje recíproco.

Destacable, en todo caso, es el desarrollo del instrumento de autoevaluación denominado “Edge Tool”, que hace posible identificar acciones correctivas para la mejora de las actividades de vinculación.

En Alemania, atendido el hecho de que los estados tienen autonomía en aspectos relativos a la educación en todos sus niveles, la experiencia es diversa. La vinculación con el medio más recurrente de las universidades dice relación con el trabajo con la industria, destacando en este tema los estados de Baden-Württemberg y Baviera.

En este país, desde la posguerra, se han creado diversas instancias orientadas a la innovación tecnológica y social, así como al estudio de temas relevantes de la sociedad contemporánea. Estas instituciones, más allá del carácter estrictamente científico de algunos de sus centros, trabajan mayoritariamente asociadas con instituciones universitarias, como es el caso de Leibniz Gemeinschaft, Helmholtz Gemeinschaft y Fraunhofer Gesellschaft. Temas de energías renovables, medios de comunicación, de integración social, medio ambiente, educación y otros de alto interés ciudadano son cultivados, claro que con una perspectiva diferente a la estrictamente comprendida bajo el concepto VcM, pero con un efectivo aporte a la solución de problemas y conflictos de la sociedad.

Se ha dado una cierta convergencia en estas últimas décadas entre los modelos europeos de vinculación y el modelo americano, cada vez más cercano a las demandas productivas y tecnológicas de la industria y las que ha ido estableciendo el “nuevo consumidor” en los distintos ámbitos de su demanda (medios de comunicación, seguridad alimentaria, baja huella de carbono, seguridad individual, tiempo libre, entre otras).

En América Latina y el Caribe la situación es diversa, toda vez que en el subcontinente coexisten instituciones universitarias de muy diferentes alcances y objetivos misionales. La génesis de algunas de ellas se remonta al siglo pasado, e incluso al siglo XIX, vinculadas a la aplicación práctica de conocimiento técnico, lo que dio un trasfondo relevante, toda vez que parte de su cuerpo profesoral se desempeñaba también en las distintas ramas de la actividad económica y de servicios. Su evolución posterior las alejó de su nicho original, convergiendo progresivamente al modelo universitario humboldtiano, mayoritariamente adoptado por las universidades de la subregión creadas en la primera mitad del siglo XX.

No obstante lo anterior, en no pocas universidades latinoamericanas y del Caribe coexiste un área eminentemente universitaria y otra de carácter técnico-profesional, que se desenvuelven en dos tendencias de desarrollo distintas. En algunas de ellas la formación universitaria y el avance en la complejidad universitaria se dio desde carreras fundantes de carácter más bien técnico. En otras, la creciente demanda por educación superior y el financiamiento público a la matrícula de la formación técnica alentó a algunas instituciones a incursionar decididamente en esa área.

Es claro y explícito que el cuerpo profesoral involucrado en la formación técnica dispone de una mayor cercanía con la aplicación práctica de las competencias formativas. Es más, su selección se basa en ella y una proporción no menor se desempeña en régimen de trabajo *part-time*. Estos elementos le dan a la VcM un puente con la comunidad de mayor solidez que el que es posible establecer con académicos con competencias de investigación, muchas veces desvinculados en sus intereses de los temas de impacto comunitario, productivo o social. De allí que sea relevante fijar en la VcM una oportunidad de establecer puentes para un trabajo conjunto con la sociedad, si esta obedece a criterios de calidad y, por cierto, también de reconocimiento en los procesos de calificación, evaluación y jerarquización académica.

#### IV. La política de la vinculación con el medio

Ya sea por definiciones de las propias instituciones, orientaciones de la política pública de algunos países, mayor cercanía con los gobiernos locales y territoriales, y nuevos requerimientos de validación social de distintos planteles, es posible evidenciar en la actualidad una preocupación general y creciente por hacer trascender la labor universitaria hacia el medio, más bien, claro está, con un carácter unidireccional.

En este sentido, destaca el esfuerzo de algunas instituciones que han modificado sus modelos formativos, vinculándolos de una manera más estrecha con las demandas del mercado laboral y los requerimientos de la comunidad. Para estas instituciones, la mayor cercanía con un efecto retroalimentador de la relación es fundamental para desarrollar actividades de beneficio comunitario y, de paso, contribuir a mejorar las habilidades de desempeño de los estudiantes.

Independiente del foco y alcance que se dé a la vinculación, las instituciones deben definir una “política de vinculación con el medio” que permita establecer con claridad sus objetivos, una orientación de las principales acciones, los instrumentos disponibles y los mecanismos objetivos de monitoreo y evaluación.

La VcM, elevada ahora a la condición de política universitaria, debe tener ciertos contenidos mínimos que se expresan en los siguientes términos:

- a. Debe ser de carácter *bidireccional*, es decir, importan tanto las diferentes acciones generadas por la universidad, que impactan en distintos grupos sociales o en un territorio específico, como la forma en que esos grupos sociales y territorios se vinculan y establecen demandas a la universidad.
- b. La relación con las comunidades o los territorios debe ser *horizontal*, es decir, tener la jerarquía que corresponde en la estructura universitaria, con interlocutores en las diferentes áreas temáticas de vinculación definidos, y con competencias y habilidades para implementar acciones o planes de acción coherentes y sustentables en el tiempo.
- c. La definición de los planes y programas de acción de la VcM no puede obedecer a una interpretación unilateral de las acciones que se debe impulsar, sino que corresponde más bien a una *co-construcción* del trabajo conjunto, en la que deben quedar

bien explicitadas las responsabilidades y el marco de acción conjunto.

Ahora bien, atendida la multiplicidad de ámbitos de acción de una universidad, muchos de ellos temáticamente muy distantes, la tarea fundamental de la definición de una “política de vinculación con el medio” está dada por la coherencia, sistematización y consistencia que ésta pueda darle al conjunto de las acciones que se desarrollan en una institución.

Entendiendo que el conjunto de acciones de VcM que desarrollan las diferentes unidades académicas por sí mismas no constituyen un todo coherente, es precisamente la política de VcM la responsable de definir las orientaciones, sus objetivos y el marco general de evaluación de su impacto.

De esta manera las acciones de VcM se diferencian de las tareas de “extensión” que tradicionalmente han desarrollado las universidades, tanto en el presente, como en el pasado. No necesariamente la definición de una política de VcM las debe excluir, ya que, muchas veces, hacer trascender las acciones que la universidad realiza en el ámbito de la investigación, o bien en lo que dice relación con formación de audiencias en el ámbito cultural es también de beneficio de la comunidad, no llevando ellas por cierto los requerimientos de co-construcción, horizontalidad y bidireccionalidad aludidos.

No necesariamente en todos los países de América Latina y el Caribe se encuentra explicitado, legal o reglamentariamente, este relevante ámbito de acción de las instituciones de la educación superior. Si bien la mayoría dispone de criterios de acreditación a este respecto y que las distintas universidades tratan de atender, ellos no siempre demandan una política explícitamente definida.

Lo relevante entonces es disponer de una política que dé cuenta de la existencia de los propósitos y mecanismos de vinculación con el entorno, local, regional, nacional o internacional, con redes de universidades preocupadas de este mismo afán, que haga posible disponer logros y resultados de cierto valor y calidad. La política debe recoger los fundamentos ya comentados, bidireccionalidad, co-construcción y horizontalidad.

Pero no solo ello, también *debe contemplar la definición de mecanismos y criterios de evaluación de resultados y alcance*, y además, lo más complejo, de *impacto*, tanto donde se desenvuelva, como en la propia universidad que las desarrolla.

## V. El impacto de la vinculación con el medio

La medición del “impacto” de la vinculación con el medio ha sido tradicionalmente un tema muy complejo de abordar, tanto para las instituciones de carácter más complejo, como para aquellas enfocadas en ámbitos más delineados del quehacer universitario.

Son muchas y muy diversas las tareas de asesoría a empresas, comunidades, grupos locales y a los propios gobiernos en los que participa, ya sea la misma universidad o parte de sus académicos. En este sentido, es difícil definir indicadores; por ejemplo, en la participación de la institución en una iniciativa de gobierno, que no necesariamente se transforma en un cuerpo legal o en un marco normativo de validez general. Los tiempos de tramitación de estas iniciativas y sus ulteriores complementaciones en otras instancias son muy largos. Así como, también, es de complejidad establecer con claridad qué parte de las normas o políticas son atribuibles al accionar de la universidad o de los académicas que participaron en su tramitación.

Temas de similar naturaleza ocurren en la vinculación de los académicos de las universidades con grupos locales, municipalidades, gobiernos regionales e incluso con los distintos ministerios. Se trata además de acciones que no necesariamente les significan un rédito particular en su carrera académica, pero es por cierto un ámbito de acción en el que la universidad no puede estar ausente. Este hecho atenta contra el uso de indicadores objetivos de desempeño, logro e impacto, generando una cierta tensión en la evaluación que se hace de los propios académicos y académicas, así como también en sus respectivas unidades.

Un avance en esta materia fue la elaboración, en 2017, del Manual de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el Entorno Socioeconómico, más conocido como el “Manual de Valencia”, una propuesta que considera indicadores tanto de las capacidades de vinculación como de las actividades propiamente tales, elaborada por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS – OEI), y la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), entidades que convocaron a un conjunto de expertos para preparar un documento que permitiera, al menos, describir y darle una cierta métrica a la VcM.

Algunas instituciones de la subregión acogieron esta propuesta de organización, no obstante, ella no aporta una metodología afina-

da para evaluar el impacto de la vinculación, que es el tema que hoy más interesa, tanto a las propias instituciones como a los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación.

En la legislación de diferentes países, relativa al rol de las universidades del Estado, se enuncia el papel que éstas deben jugar en el desarrollo socioeconómico y cultural, tanto nacional como local.

En el caso particular de Chile, la Ley N°21.094 de 2018 Sobre Universidades Estatales establece textualmente que:

Las universidades del Estado tienen como misión cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación, la creación, la innovación y de las demás funciones de estas instituciones. Como rasgo propio y distintivo de su misión, dichas instituciones deben contribuir a satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad, colaborando, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural.

Es bueno tener presente que la medición del *impacto del accionar universitario en las distintas tareas de la VcM es un componente relevante de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad.*

En consecuencia, en nuestra opinión, debe tenderse una línea divisoria entre las actividades de divulgación científica y extensión y difusión cultural, con aquellas más propias que se corresponden con lo que ha sido definido como VcM. Para las primeras puede ser suficiente disponer de un sistema de registro de acciones desarrolladas, públicos comprometidos, recursos de cualquier naturaleza obtenidos de patrocinadores privados, reuniones o todo tipo de actividades grupales realizadas. Sin desmerecer la relevancia y el efecto que tienen en los públicos comprometidos, y el permitir visibilizar y validar a la universidad en su contexto social y territorial, la metodología para intentar medir su impacto es de muy difícil implementación y, lo que es más, escapa a la naturaleza de las instituciones.

Una situación diferente corresponde a aquellas actividades que caen en la categoría de VcM propiamente tal y que, al ser parte relevante de un sistema de aseguramiento de la calidad, la institución debe intentar medir su efecto e impacto, tanto en el medio como en la propia institución.

A este respecto, es de particular interés conocer y evaluar los efectos que se verifican en la institución universitaria, por ejemplo en sus procesos formativos de pre y posgrado; en la pertinencia de las líneas de investigación e innovación y en los resultados que puedan ser apropiables en el territorio o país, y en los programas de difusión artística y cultural que apuntan a las comunidades y grupos locales. Particularmente interesante puede ser la posibilidad de que estos grupos expresen su propio *ethos* cultural, muchas veces de una profunda raíz ancestral, que pueden motivar líneas de investigación, rescate patrimonial y de trabajo conjunto con la universidad.

Sin lugar a duda que *la métrica asociada a medir el impacto de la VcM es hoy el desafío* principal que enfrentan las universidades en sus sistemas de aseguramiento de la calidad y en la evaluación de las actividades de vinculación con el medio.

Es importante tener presente que la selección de indicadores de medición puede presentar ciertos sesgos que limiten el análisis global de los resultados al hacerlo muy reduccionista. Junto con ello, satisfacer ciertos indicadores puede ser indicativo en la docencia y su gestión, desatendiendo aspectos relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, se debe tener particular cuidado con la selección de indicadores, debiéndose enriquecer el proceso con el uso de otros elementos de juicio que no necesariamente correspondan a una métrica cuantitativa.

Ahora bien, la medición del impacto no es un objetivo en sí mismo, sino parte de un sistema de aseguramiento de la calidad y, como tal, tiene como propósito la mejora continua de procesos y resultados de la institución universitaria.

## **VI. La medición del impacto de la vinculación con el medio**

La medición del impacto suele ser un tema no siempre bien comprendido por los académicos que desarrollan actividades en este ámbito. Diferentes motivos atentan contra su efectividad.

En primer lugar, no siempre los indicadores de medición que se seleccionan dan una cuenta cabal de los beneficios que se pueden obtener de esta relación para ambas partes. Existen “beneficios hundidos” o impactos de “mediano-largo plazo” que no suelen ser medidos adecuadamente y que, para muchos académicos y sus contrapartes, pueden ser de mayor relevancia que aquellos de más corto plazo.

También, la falta de incentivos a la medición del impacto desmotivó a los académicos que desarrollan estas actividades de vinculación, considerándolas muchas veces reduccionistas y trabajosas para su implementación y constante monitoreo.

Hay otros elementos que también dificultan este trabajo de medición y evaluación: por ejemplo, que el seguimiento y control sea realizado por otros agentes educativos u otros académicos responsables, y también que no siempre es posible involucrar la continuidad de las contrapartes.

### **6.1 Pregrado y posgrado**

En el contexto de América Latina y el Caribe, se ha intentado acercar la formación profesional al medio de desempeño de los futuros profesionales; organizar la transferencia tecnológica sobre la base de la demanda de bienes y servicios del sector productivo; orientar la investigación e innovación sobre requerimientos establecidos por comunidades locales y regionales; definir programas de formación de posgrado sobre la base de solicitudes específicas de formación establecidas por empresas o el mismo sector público. En esto último, se trata de líneas de formación de capital humano avanzado que no se funda en la oferta, sino más concretamente en la demanda, existiendo en las instituciones, claro está, la capacidad académica de atenderla.

En el hecho, se trata de programas de co-construcción que posiblemente no abarcan todas las dimensiones de trabajo de una institución, pero que sí han ido permeando al conjunto de ésta. Este proceso de vinculación, que por cierto es innovador, no tiene una homogeneidad institucional de desarrollo, sino que suele ser más dinámico en algunas áreas del conocimiento y también en el accionar de algunos grupos de trabajo.

En diversos ámbitos del quehacer de las universidades, se les suele agregar el concepto “servicio”, o bien “servicio”. Algunas asignaturas de pregrado, por ejemplo, consideran “aprendizajes en servicio”, es decir, el trabajo en el medio tributa al aprendizaje. El diseño de la formación “dual”, que se realiza particularmente en la formación técnica, es buen ejemplo de ello.

En relación con este punto, las definiciones y seguimiento, desde las entidades responsables de la gestión del “modelo educativo”, deben tener una explícita mención a la relevancia de la VcM en el diseño de planes y programas de participación, por ejemplo, de

empleadores, egresados y otros referentes. Bajo diferentes metodologías que establecen las rutas de aprendizaje, se debe identificar los conocimientos, conductas, habilidades —en síntesis, las competencias—, en este caso de los egresados. Las más conocidas y comúnmente referenciadas de estas metodologías son DACUM (Developing A CurriculUM); SCID (Desarrollo Sistemático e Instruccional Curricular); AMOD (A Model), entre otras. Algunas de ellas tienen también un amplio uso en el ámbito laboral en la definición de perfiles de trabajo (Schiro, 2013). En estas últimas décadas se ha privilegiado la “ideología del saber hacer”, en la que empleadores, egresados y otros *stakeholders* establecen requerimientos formativos a las universidades conformes a las competencias de desempeño de los profesionales en el mundo laboral.

Algo similar ocurre en muchos trabajos de titulación de posgrados, particularmente maestrías, en los que se exige resolver o contribuir a la solución de problemas del medio en el que se desempeñan los alumnos. Este diseño debe involucrar no solo al profesor y los alumnos, sino también al contexto de la empresa pública o privada en la que estos de desempeñan.

Por otra parte, en programas de diplomados hay buenos ejemplos de características más bien duales, en los que existe una verdadera conjunción de intereses en la solución de un problema, diálogo que se inicia desde el diseño mismo del trabajo de titulación.

## **6.2 Innovación, transferencia tecnológica y extensión**

En la innovación, transferencia tecnológica y extensión especializada este tema puede verse reflejado con mayor nitidez. Partiendo del supuesto de que la estructuración de una actividad de servicios tecnológicos o el plan de trabajo de un centro tecnológico nace de los intereses de las empresas y servicios que los demandan, son las contrapartes las que priorizan las acciones, fijan de manera conjunta metas y establecen muchas veces criterios de monitoreo y evaluación. Estrictamente, se trata de una relación horizontal —de co-construcción— y bidireccional, toda vez que muchos alumnos de pre y posgrado se incorporan a estas actividades realizando principalmente trabajos de titulación de pre o posgrado. También, algunas de éstas expresan el resultado de investigaciones, ahora llevadas a un campo de aplicación.

Las innovaciones que hacen los académicos son muchas veces producto de la búsqueda de soluciones a problemas concretos del

medio social o productivo, y que responden propiamente a trabajo de co-construcción. El mundo de las aplicaciones (App) es un ejemplo elocuente de esta situación, así como también el desarrollo de nuevos productos con menores impactos en la huella de carbono y el agua.

### **6.3 Criterios para la evaluación del impacto**

Teniendo conciencia de que el agregado de las acciones de VcM puede representar una gran heterogeneidad, ya que corresponde a metodologías de trabajo diversas, y de que los indicadores para medir su impacto son de distinta naturaleza, se debe tener un especial cuidado en su presentación general.

Por esta razón, resulta de particular importancia que estos resultados se presenten alineados con una “política de vinculación con el medio”, que fije las consideraciones y criterios que enmarcan las distintas acciones y que le otorgan un marco de coherencia y consistencia.

Por otra parte, la evaluación de los resultados de la VcM debe alimentar el proceso constante de mejora de la calidad de las instituciones.

En consecuencia, la evaluación de impactos de la VcM tiene objetivos en sí misma como dimensión del quehacer institucional, y también en los sistemas de aseguramiento de la calidad. Un viejo aforismo señala que “lo que no se mide no se puede evaluar y, consecuentemente, no se puede mejorar”; por lo tanto, es esencial el esfuerzo en la definición de una métrica satisfactoria para las partes involucrada en la VcM.

En la evaluación de impacto interesa conocer los cambios que se producen en las partes involucradas en una actividad, proyecto o programa de VcM. Debemos reconocer, en consecuencia, los que se dan al interior de la institución universitaria, así como también aquellos que se recogen en el medio, definidos estos últimos de común acuerdo con el grupo o entidad de trabajo. Como decíamos, no siempre los efectos son de corto plazo, por lo que ello debe ser considerado adecuadamente.

En algunos países, incluido el nuestro, se hacen convenios u otros instrumentos formales de contratación de actividades que bien caerían en el ámbito de la VcM. Además de los *aspectos de propósito y plazos de trabajo, muchas veces éstos no establecen metas*

*que puedan dar luces respecto de los logros que se pretende alcanzar.* La definición de “producto” muchas veces no es suficiente, ya que se trataría típicamente de una prestación de servicios. En esa línea, se debe propender a establecer en estos convenios ciertos indicadores, que hagan posible evaluar el aporte de las partes y los efectos que ellos tienen.

De común acuerdo, los criterios y progresos de evaluación deben depurar los efectos que tienen o agregan otras condicionantes externas sobre los grupos objetivos, tarea que no siempre resulta del todo fácil. Pueden darse también sofisticaciones mayores, como la elección de grupos testigos de comparación. En todo caso, se trata de una tarea que debe quedar adecuadamente establecida en los convenios de trabajo conjunto.

Lo importante es tener siempre presente que la vocación de los académicos y las académicas es a la acción, por cierto estructurada de la mejor forma posible. Por su parte el Sistema de Aseguramiento de la Calidad busca establecer métricas que hagan posible la mejora continua. En esta combinación, es recomendable la elección de indicadores eficientes y fáciles de obtener para no obstaculizar el trabajo de VcM, que es en definitiva el objetivo que interesa preservar.

En la literatura, las metodologías de evaluación diferencian los impactos internos, que son de una mayor facilidad de evaluar, ya sea cuantitativa o cualitativamente, de los externos, en los que ambas posibilidades también se dan.

Suele ser recomendable para esto último, es decir, para lo externo, usar una metodología que combine tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, claro está que quien debe definir mayormente los indicadores son los socios comunitarios de la acción, cualquiera sea su carácter.

La bibliografía revisada respecto de la evaluación de impacto no es abundante. Un documento que llama la atención en todo caso, y de fecha más o menos reciente, es el proporcionado por Hart et al. (2009), quienes señalan:

La búsqueda bibliográfica confirmó nuestra impresión de que el desarrollo de auditorías y evaluaciones efectivas del compromiso público de las universidades aún se encuentra en una etapa formativa. De hecho, una útil revisión reciente de la literatura sobre la colaboración efectiva entre la universidad y la comunidad

(Kenworthy-U'Ren y U'Ren, 2008) no hace referencia a la evaluación. A pesar de muchos ejemplos de actividad práctica imaginativa y una tradición, tanto en el Reino Unido e internacionalmente, de la universidad “con propósitos de compromiso público” arraigada en las universidades cívicas victorianas y las universidades de concesión de tierras de EE. UU, la evaluación de este trabajo de compromiso se ha descuidado en gran medida.

Ahora bien y conforme a los criterios de evaluación comúnmente aplicados por el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC) de CINDA, es posible establecer tres “niveles de cumplimiento de la política y gestión de la VcM” en los que es posible avanzar progresivamente. Estos se evalúan, por su parte, con tres grados de cumplimiento: alto mediano y bajo.

El primer nivel define la existencia de una política de carácter bidireccional, que establece objetivos y propósitos y que cuenta recursos para su implementación y gestión.

El siguiente nivel resguarda que la política se aplica a todas las acciones de VcM implementadas por la universidad de manera formalizada, y que los objetivos están orientados a generar un impacto.

Finalmente, el último nivel vela por el impacto y si la retroalimentación permite hacer ajustes de la ejecución de las acciones y si, en el nivel institucional, contribuye a la mejora de los ámbitos propiamente universitarios (docencia, investigación e innovación).

Análogamente, los resultados de la VcM pueden también categorizarse en tres niveles, disponiéndose también tres grados de cumplimiento: asociados a su consistencia, valoración de ellos por ambas partes y que contribuyan a la retroalimentación y los efectos positivos en las tareas propiamente universitarias.

La evaluación de la VcM es un aspecto de crucial importancia en las universidades de vocación pública, toda vez que en ella se depositan recursos de cierta significación, tanto humanos como económico-financieros. Por otra parte, es el mecanismo de mayor relevancia para hacer trascender a una universidad en su territorio, contribuyendo de manera sustantiva al bienestar de la comunidad donde se inserta, a través de distintos programas de acción.

*Una Política de VcM en sí misma no es suficiente para dar la adecuada consistencia interna y externa al accionar de una institu-*

*ción*. Por lo general, las políticas son realizadas por el nivel directivo y sancionadas por los cuerpos colegiados superiores, y, no obstante los distintos mecanismos de difusión interna con los que cuentan las universidades, no siempre logran permear a todos los integrantes de una comunidad universitaria.

Se requiere además de una adecuada comprensión de los fundamentos de la VcM por parte de los académicos y funcionarios, así como también del estamento estudiantil. En atención a lo anterior se debe considerar los siguientes aspectos:

- Coordinar los esfuerzos de los distintos ámbitos del quehacer corporativo que concurren con sus iniciativas a la VcM.
- Focalizar esfuerzos en áreas relevantes con la declaración de misión y visión de la institución.
- Tener claros los criterios y pautas de evaluación, conocidos tanto por la comunidad interna como por la externa, con la que se realizan de manera conjunta las actividades de vinculación.
- Establecer una valoración y/o incentivos vinculados a los académicos involucrados en la VcM, en materia de incorporación a la institución, calificación y evaluación del desempeño, jerarquización, entre otros.
- Dada la naturaleza de las actividades de vinculación, ajustar de manera permanente los nuevos requerimientos que hacen los académicos involucrados y los socios y organizaciones comunitarias a los criterios de la política de VcM, así como también sus criterios e indicadores de medición del impacto.

## VII. Referencias

Ernst & Young Global Limited & Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry. (2018). University of the Future Bringing Education 4.0 to life. Recuperado de: <https://ficci.in/spdocument/23043/higher-education-ficci-Report.pdf>

Hart, A., Northmore, S. & Gerhardt, C. (2009). Briefing Paper: Auditing, Benchmarking and Evaluating Public Engagement. National Co-ordinating Centre for Public Engagement – NCCPE. Research Synthesis, (1). Recuperado de: <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/AuditingBenchmarkingandEvaluatingPublicEngagement.pdf>

MINEDUC. Ley N° 21.094 de 2018. Sobre Universidades Estatales. 05 de junio de 2018. Chile: Ministerio de Educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030.

Recuperado de: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Schiro, M. (2013). Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns. 2da. Edición. Los Angeles.







# Investigación, creación e innovación

Reinaldo Tan, Universidad Austral de Chile



La ley 21.091 (2018), sobre Educación Superior, define un nuevo marco para las instituciones de educación superior en Chile, especificando para cada una de ellas —universidades, institutos y centros de formación técnica— una definición de lo que son y los componentes de su misión en el marco chileno, en el caso de las universidades:

cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales. Corresponde a las universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones. [Esto a través de la] docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio. (Art. 3)

Este fin se sustenta en una serie de principios, dentro de los cuales se destaca, en el marco del presente proyecto, el de calidad, definido en el artículo 2° letra b como :

Calidad. Las instituciones de educación superior y el Sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [SINACES].

Tanto las ciencias como las humanidades, las artes y tecnologías son identificadas por ley como funciones del quehacer universitario. Exigibles, a partir de la ley, a cualquier institución univer-

sitaria del país, lo cual tiene su correlato en calidad en cuanto resultados y procesos, conforme los propósitos que ellas definen en materia educativa, del conocimiento, investigación e innovación. Esto en el marco de la exigencia de criterios y estándares derivados de las dimensiones de aseguramiento de la calidad; y las normas vigentes bajo el SINACES. Este organismo está conformado por cuatro instituciones: Consejo Nacional de Educación (CNED), a cargo de la función de licenciamiento de las nuevas IES; Comisión Nacional de Acreditación (CNA), a cargo de la función de acreditación institucional y de las carreras y programas de pregrado y posgrado; Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, responsable del desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las IES, además de administrar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES); y la Superintendencia de Educación Superior (SES), a cargo de la función de fiscalización del cumplimiento por parte de las IES de las normas aplicables al sector<sup>1</sup>.

Tanto la CNA como la SES tienen implicancias directas en cuanto aseguramiento de calidad, cada una en su ámbito de responsabilidad. La CNA, conforme la ley 21.091, operacionaliza las cinco dimensiones indicadas en la ley como marco de evaluación para procesos de acreditación, y con ello de aseguramiento de la calidad en todos los niveles, a través de los criterios y estándares que ha definido para cada una de las dimensiones. Lo cual entrará en plena vigencia a partir de septiembre del 2023 y, con ello, como exigencia para las acreditaciones de pregrado, posgrado e institucional. La SES debe velar porque las IES “del país sean sustentables, cumplan con la normativa que le es aplicable y destinen sus recursos a los fines que les son propios”<sup>2</sup>, conforme la ley y los estatutos propios de la institución. Ambos organismos son fundamentales en cuanto aseguramiento de la calidad y honra de la ley y las normas institucionales.

En el marco de la Investigación, Creación e Innovación (ICi), la ley es clara en cuanto a su relevancia como dimensión de aseguramiento de la calidad, ubicándolas como condición para la obtención del máximo nivel de acreditación, 7 años. Sin ella, y en par-

---

1. <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-sin-aces>

2. Misión de las SES, <https://sesuperior.cl/quienes-somos/quienes-somos-2/>

ricular sin los criterios y niveles de estándares que la materializan, no es posible alcanzar el máximo nivel de certificación.

La dimensión ICi es entendida por la ley 21.091 como lo siguiente:

...deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y posgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad.

En este marco, es relevante disponer de orientaciones para responder a los desafíos que impone el nuevo marco de educación superior en su despliegue, y en particular en cuanto a la pronta aplicación de criterios y estándares para todas las instituciones de educación superior a partir de octubre de 2023, tanto desde una mirada del aseguramiento interno de la calidad (AIC) sobre Investigación, Creación e Innovación, como desde la normativa mencionada en las definiciones aportadas por la CNA-Chile en cuanto criterios y estándares, y con ello desde el aseguramiento externo de la calidad (AEC).

A partir de la perspectiva del AIC de CINDA, se proponen a continuación ejes de trabajo para el aseguramiento de la calidad para el ICi:

### **1. Políticas institucionales específicas**

Las universidades deben contar con una definición de políticas y procedimientos formales que aporten un marco para el desarrollo de la investigación, creación e innovación en y entre sus facultades. La declaración de política de investigación de la universidad debiera incluir los siguientes elementos:

- Estrategia de aseguramiento de la calidad de la investigación, creación e innovación desarrollada.
- Políticas, o equivalentes, y procedimientos formales para el desarrollo de la investigación, creación e innovación. Los documentos de política, o su equivalente normativo en decretos o normas, contienen las declaraciones de intenciones para su desarrollo.
- El plan de desarrollo estratégico, o equivalente, debe definir

los objetivos estratégicos que guían sus actividades de investigación, desarrollo e innovación, y su correlato en el ámbito de facultades.

- Definición explícita entre la investigación, creación e innovación y el proceso formativo de los estudiantes. Implica que la universidad establezca, a través de mecanismos formales, que los estudiantes de todos los niveles formativos, pregrado y posgrado, se involucren en proyectos de investigación, creación o innovación. Esta vinculación debe estar formalizada para que la participación sea consistente con el proceso formativo de los estudiantes y se relacione efectivamente con los logros de aprendizaje de sus respectivas carreras o programas.
- Política, o equivalente, sobre asignación de recursos y financiamiento para el desarrollo de la investigación, creación o innovación en las distintas facultades de la universidad.
- Consistencia entre las políticas institucionales, o equivalentes institucionales, y las de facultad, en ICi.
- Sistemas de apoyo institucional para el concurso en proyectos externos (principalmente fondos públicos).
- Política, o equivalente, de iniciación en la investigación, creación e innovación para académicos y estudiantes.
- Vinculación de los resultados de investigación, creación o innovación desarrollada por la universidad con el medio social relevante para ella.
- Internacionalización de ICi.
- Concordancia de la política de aseguramiento de la calidad de ICi y las políticas públicas definidas por el Estado para el aseguramiento de la calidad. Esto no supone limitar la política institucional solo a los requerimientos estatales de calidad para la universidad.

## **2. Modos de evaluación, seguimiento y reporte de resultados**

- Definición, por parte de la universidad, de indicadores cuantitativos y cualitativos para dar seguimiento al avance de sus objetivos estratégicos en materia de investigación, creación e innovación.
- Monitoreo de los indicadores de ICi de facultades y departamentos (o equivalentes) de la institución.

- Disponibilidad institucional de guías y manuales de procedimientos para la obtención y gestión de indicadores para la evaluación y seguimiento de investigación, creación e innovación, a nivel institucional, de facultades y departamentos (o equivalentes), en consonancia con las políticas de ICi.
- El estado integral de la investigación, creación e innovación mediante análisis y reportes anuales que recojan el avance a nivel institucional y por facultad.

### **3. Procesos cíclicos de mejoramiento continuo**

- La institución dispone de un sistema de gestión de aseguramiento interno de la calidad que posibilita un ciclo continuo de mejoramiento, integrando a los paneles de indicadores de ICi, y variables asociadas, permitiendo la retroalimentación de los procesos asociados y el monitoreo de sus compromisos.
- El sistema de aseguramiento de la calidad permite el monitoreo de los compromisos asumidos a nivel de objetivos estratégicos, y su análisis en periodos anuales.

### **4. Fuentes de información (*benchmarking*, convenios, alianzas, etc.)**

- Establecimiento de estructuras institucionales de aseguramiento interno de la calidad con un sistema robusto de gestión de la información, que facilite la toma de decisiones, la comunicación y los procesos organizativos entre los diferentes actores involucrados a nivel institucional, de facultad y departamento (o equivalente).
- Sistemas de información alineados con los requerimientos de objetivos estratégicos y paneles de indicadores de ICi.
- La información es necesaria para todas las preocupaciones y objetivos organizacionales de una institución de educación superior, para facilitar y optimizar las decisiones procesos de toma de decisiones, planificar y desarrollar entornos realistas, y para informar y desarrollar la calidad y, con ello, potenciar la eficiencia y efectividad institucional.
- Incorporación en los sistemas de información de indicadores relevantes para la universidad del medio nacional e internacional, en los campos de ICi.

## 5. Participación amplia de la comunidad universitaria

- El sistema de aseguramiento interno de la calidad debe mantener un equilibrio entre las responsabilidades centrales y las capacidades de gestión desarrolladas en todos los niveles de la universidad. Es fundamental para el sistema la participación de todas las partes involucradas dentro de los campos de investigación, creación e innovación, a nivel de la comunidad universitaria y fuera de ella, conforme se requiera.
- Incorporación de dispositivos de consulta y participación en el sistema de aseguramiento interno para todos los actores involucrados en ICi.

En una perspectiva de aseguramiento externo de la calidad (AEC), CNA considera para la dimensión de ICi los siguientes criterios con sus estándares respectivos<sup>3</sup>, definidos en tres niveles<sup>4</sup>:

### Política y gestión de la investigación, creación e innovación

La investigación, creación y/o innovación están presentes de manera explícita en la misión y propósitos declarados por la universidad. De acuerdo con ello, se considera en el plan de desarrollo institucional y se cuenta con mecanismos de gestión y recursos para su implementación.

- Nivel 1

Actividades de ICi expresadas en políticas, normativas y asignación de recursos, los que permiten su implementación y el desarrollo de proyectos consistentes con la misión institucional.

- Nivel 2

Recursos y mecanismos de gestión que permiten planificar, ejecutar y monitorear actividades de ICi, así como evaluar sus resultados.

Las políticas consideran la ética y los criterios de calidad propios de las comunidades de ICi nacional e internacional.

- Nivel 3

Las políticas y los procesos de gestión institucional se aplican sistemáticamente y se ajustan en función de sus resultados.

Las políticas responden al estado del arte y a los cambios en los

---

3. Criterios y Estándares de Calidad, CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>

medios disciplinarios, productivos y sociales pertinentes.

### **Resultados de la investigación, creación e innovación**

La universidad obtiene resultados de investigación, creación e innovación que generan impacto en el medio interno o externo, ya sea del ámbito académico, cultural, de servicios, productivo o social, y estos, a su vez, apoyan la formación de los estudiantes en todos sus niveles.

- Nivel 1

La universidad cuenta con un plan de desarrollo institucional de las actividades de ICi.

Los resultados de las actividades de ICi son consistentes con los propósitos y metas institucionales, así como pertinentes a las demandas regionales o nacionales.

- Nivel 2

La universidad realiza investigación en algunos ámbitos de su quehacer.

Los productos y resultados de las actividades de investigación son reconocidos por su impacto nacional o internacional.

Las actividades de creación e innovación son difundidas o transferidas a nivel nacional o internacional.

La universidad participa en redes colaborativas o posee convenios formalizados de ICi con instituciones nacionales o internacionales.

Los productos de las actividades de ICi permiten contar con programas de posgrado acreditados en las áreas institucionales definidas en su plan de desarrollo institucional.

La universidad obtiene regularmente fondos concursables abiertos y competitivos, nacionales o internacionales, en las áreas o líneas de ICi contenidas en su plan de desarrollo institucional.

- Nivel 3

La universidad realiza investigación en todas las áreas de su quehacer.

Los productos y resultados de las actividades de investigación son reconocidos por su impacto a nivel internacional y son considerados como una contribución significativa al área de estudio.

Las actividades de creación y/o innovación son difundidas o transferidas a nivel internacional.

La universidad muestra evidencias de participación en redes colaborativas y posee convenios formalizados de ICi con instituciones internacionales.

Los resultados de ICi permiten sostener programas de doctorados acreditados, en todas las áreas del conocimiento que desarrolla la universidad.

Existen mecanismos para analizar, evaluar y fomentar, de manera sistemática, la contribución de las actividades de ICi a la formación de los estudiantes en todos los niveles.

Al considerar las orientaciones de CINDA para el aseguramiento interno en ICi y los requerimientos de acreditación establecidos por CNA, el punto de encuentro es en políticas y mecanismos de evaluación y monitoreo; en las otras áreas definidas por CINDA estas aportan al logro de las anteriores a través del mejoramiento continuo, las fuentes de información y la participación, entregando con ello, desde la universidad, las bases internas para la materialización de políticas y resultados.





# Orientaciones para consolidar sistemas integrados de gestión de la calidad

Mario Letelier, Universidad de Santiago de Chile,  
Coordinador Grupo GOP - CINDA



## Índice

<b>I</b>	<b>Consideraciones generales</b>	445
<b>II</b>	<b>Orientaciones propuestas para fortalecer los sistemas internos de gestión de la calidad</b>	448
<b>III</b>	<b>Funciones esenciales de un Sistema Integrado de Gestión de la Calidad universitario</b>	451
<b>IV</b>	<b>Comentarios finales</b>	454



## **I. Consideraciones generales**

El objetivo central del presente libro es destacar maneras de aprovechar los aprendizajes de varias décadas de instrumentalización del aseguramiento de la calidad (AC) en el país, unido a las orientaciones de la Ley 21.091 y de otros referentes, para contribuir a hacer de los sistemas internos de AC institucionales recursos de gestión crecientemente eficaces. En este capítulo se sintetizan los planteamientos e información que aportan los capítulos precedentes, para delinear lo que aquí se ha denominado “sistemas integrados de gestión de la calidad”, que constituye una propuesta general orientada a cautelar que los principales factores de los que depende el AC efectivo estén presentes en los modelos de AC de las diversas universidades.

Si bien tanto en la citada ley como en el lenguaje nacional generalizado en esta materia se usa actualmente el concepto “aseguramiento de la calidad”, en este proyecto y texto asociado se ha preferido emplear el concepto “gestión de la calidad” (GC), por parecer más general.

En la primera parte de este libro, en respectivos capítulos, se abordan los temas de la conceptualización de la calidad, el estado del arte internacional en GC, los impactos potenciales de la Ley 21.091 y las experiencias nacionales recientes asociadas a las universidades participantes en el proyecto. Estos antecedentes facilitaron las propuestas específicas de GC para las diferentes áreas o dimensiones de acreditación, de acuerdo con la Ley 21.091, que contiene la segunda parte del texto.

Con el objeto de fundamentar la propuesta sintética que más adelante se detalla, a continuación se hace un breve resumen de

las reacciones que se han dado en las universidades chilenas a partir del programa experimental de acreditación voluntaria que se inició con la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) a inicios de los años 2000. Las aseveraciones siguientes están respaldadas por los antecedentes aportados por el GOP en el desarrollo del presente proyecto, la dilatada trayectoria de CINDA, así como por la experiencia personal de este autor, quien participó en numerosos procesos de autonomía de IES privada, conducidos por el Consejo Superior de Educación en la década de los 90, fue miembro de la CNAP durante los ocho años de su existencia, miembro de la actual CNA por dos años a partir de 2010, y ha tenido la oportunidad de conocer la GC de muchas universidades nacionales y extranjeras a través de visitas de acreditación y asesorías varias.

Cuando las universidades tradicionales fueron invitadas por la CNAP, a inicios de los años 2000, a pasar por el proceso de acreditación institucional voluntario diseñado entonces, hubo diversas reacciones de rechazo e incredulidad respecto del aporte de calidad que podrían hacer esos procesos en sus casos. Pasado algún tiempo, quedó en evidencia que había bastantes falencias generalizadas en la gestión académica de esas instituciones. Entre ellas, la frecuente ausencia de definiciones de perfiles de egreso de las carreras y programas, usualmente expresados en términos del campo ocupacional o de perfiles profesionales, la ausencia de objetivos sociales de esas carreras y programas, lo que hacía difícil evaluar el impacto social de ellos, el poco o nulo conocimiento del desempeño laboral de los egresados, las bajas tasas de retención y de titulación oportuna, indefinida vinculación con el medio y ausencia de procesos establecidos de evaluación sistemática de procesos institucionales.

Cuando la CNA inició sus funciones, guiadas por la Ley 20.129, uno de los aportes fundamentales de la CNAP, existía ya conciencia de la relevancia social de la acreditación, tanto de instituciones como de carreras y programas, aspecto en la actualidad consolidado en una cultura nacional de gestión de la calidad, que ha permitido superar falencias e impulsar cambios valiosos en los distintos ámbitos de la gestión institucional.

No obstante los avances mencionados, la nueva Ley de AC de la Educación Superior (21.091) impone exigencias, analizadas en profundidad en la primera parte de este libro, que obligan a revi-

sar, en particular, el diseño y funcionalidad de los sistemas internos de GC. Se reproduce un párrafo del capítulo 4 que resume, en la perspectiva de sus autores, el estado de esos sistemas.

Queda pendiente entonces, como desafío, avanzar hacia sistemas internos “con enfoque proactivo y prospectivo”, en los que los mecanismos, políticas y procesos de mejoramiento continuo son definidos de manera autónoma en base a su identidad institucional y funcionan de manera sistemática, autónoma y sostenible en el tiempo, no obstante los importantes pasos que las IES han dado en esta línea.

La aseveración anterior tiene numerosas implicancias que interesa explicitar en esta oportunidad. Algunas de las implicancias más relevantes se puntualizan a continuación:

1. Los sistemas internos de GC están, en alta medida, centrados en la actualidad en la gestión de la acreditación y el cumplimiento de los criterios e indicadores a ella asociados, con menor énfasis en objetivos de desarrollo estratégicos autónomos. Por esta y otras razones, suelen operar en forma relativamente independiente y desconectada de la gestión operativa general de las universidades.
2. Los procesos de evaluación cíclica de resultados académicos operan esporádica y parceladamente, asemejándose a los ciclos de acreditación más que obedeciendo a una definición propia, con lo cual el mejoramiento continuo, como se lo debe entender, no se logra cabalmente.
3. Algunas decisiones académicas importantes que afectan la calidad de las principales actividades universitarias se toman sin toda la necesaria información que sería deseable. Esto incluye múltiples aspectos técnicos académicos internos, conocimiento del medio externo, conocimiento actualizado de políticas nacionales y tendencias internacionales, y otros. Un ámbito crítico de desconocimiento, en muchos casos, es el que se genera por una insuficiente retroalimentación estudiantil relativa a las innovaciones curriculares y didácticas y del medio externo, en relación con los impactos sociales de las actividades institucionales.

Se detacan los tres puntos anteriores porque se les considera como altamente representativos de metas futuras importantes de los sistemas internos de GC. Para la selección de los elementos

que se estima claves en los sistemas internos de GC en esta etapa del desarrollo universitario chileno, se parte aquí de lo actualmente existente. Por lo tanto, se privilegia en lo que sigue la visión de futuro, centrada en los elementos pertinentes más fundamentales que no están suficientemente desarrollados. La experiencia ha demostrado que incorporar la GC en la gestión universitaria tradicional es multiplicar esta por un factor de dos. Si esta consideración se descuida, lo esperable es que se llegue a sistemas que prometen bastante más que lo que sus instituciones de base son capaces de lograr y que, como se ha indicado en el punto 1, la GC se tienda a desvincular de la gestión operativa.

A lo anterior debe agregarse que el sistema universitario nacional es heterogéneo en muchas dimensiones, como cobertura disciplinaria, constitución jurídica, antigüedad, tamaño, ubicación geográfica, etc., lo cual hace aconsejable, para un texto como este, presentar una propuesta de tipo general, concentrada en aspectos esenciales, de amplia aplicación.

## **II. Orientaciones propuestas para fortalecer los sistemas internos de gestión de la calidad**

Privilegiando un enfoque explícito simple, apropiado para los fines de este capítulo, puede considerarse que una universidad cuenta con la base necesaria para aplicar una GC efectiva si cumple los siguientes requisitos mínimos:

1. Tiene una definición clara de los propósitos y fines que espera lograr en sus principales funciones académicas y otras complementarias, expresados en su misión, políticas específicas y planes de desarrollo. Dichos propósitos y fines deben estar especificados de manera que sus resultados e impactos sean medibles.
2. Dispone de una organización funcional a sus propósitos y fines.
3. Cuenta con recursos suficientes para desarrollar adecuadamente sus actividades, respaldado esto con algún nivel de acreditación institucional vigente.

Estos tres requisitos son de obvia relevancia, aun cuando la experiencia ha demostrado que no son simples de cumplir en la forma que se han expresado en lo precedente. Es común que existan falencias que limitan la capacidad de aplicar la GC en la forma actualmente esperada.

Por otra parte, en lo esencial, la gestión de la calidad implica un ciclo de mejoramiento continuo que comprende las etapas básicas de:

1. Establecer y actualizar periódicamente propósitos y fines de las principales actividades institucionales.
2. Medir periódicamente los resultados e impactos esperados.
3. Evaluar la consistencia entre los resultados e impactos medidos con los esperados, identificando las discrepancias significativas.
4. Definir un plan de mejoramiento que permita corregir las fallencias detectadas en periodos de tiempo determinados.
5. Aplicar el plan de mejoramiento y repetir el ciclo.

Complementariamente, este modo de GC exige funciones y recursos determinantes de su efectividad que, de acuerdo con los antecedentes recabados, no necesariamente existen en la medida necesaria en algunas instituciones. Puede aseverarse que el principal objetivo del proyecto fue poner en relieve esas deficiencias, de manera de tener orientaciones bien definidas para mejorar la GC al nivel que las regulaciones actuales demandan. Quizá nada de lo destacado en lo previo es nuevo, lo que amerita justificaciones de su presencia en esta propuesta, supuestamente avanzada en relación con el estado del arte nacional.

En la actividad profesional, así como en la vida en general, existen muchas orientaciones, principios, reglas, normas, aforismos, etc. Que son lógicos, fáciles de enunciar, pero muy difíciles de aplicar. Son casos en que “la teoría cabe en una cáscara de nuez, pero se necesita gran parte de la vida para aplicarla con éxito”. Un caso ilustrativo simple, es el *dictum* “todo profesional responsable debe cultivar el aprendizaje de por vida”, aseveración que suena indiscutible, pero que lleva asociada dificultades que la hacen poco aplicable para muchas personas. Los cuatro elementos de la GC enunciados constituyen uno de esos principios que parecen obvios, pero cuya aplicación dista mucho de serlo. Son una versión de lo que en la actualidad se denomina el “Ciclo de Deming”, planteado por primera vez en Estados Unidos hace más de cien años. Por otra parte, es fácil aceptar que implícitamente debe haber acompañado a la humanidad desde siempre, dado que es difícil imaginar un cazador primitivo o artesano medieval, por

ejemplo, que no tuviera propósitos claros y útiles, y no se preocupara de corregir las fallas que aparecieran en sus prácticas.

En atención a las consideraciones anteriores, cabe preguntarse por qué si ese ciclo de mejoramiento continuo, o de calidad, es tan universal, antiguo y obvio, es necesario que las universidades deban estar, a estas alturas de su desarrollo, siendo presionadas para aplicarlo con más efectividad. La respuesta ya ha sido adelantada en general. Cada etapa del ciclo conlleva múltiples dificultades que, no infrecuentemente, determinan un estancamiento en su aplicación. El primer requisito esperado para conducir una GC efectiva, referido a propósitos y fines, es un buen punto de partida para calibrar dichas dificultades. Se supone esencial que las universidades se propongan aportar profesionales, graduados, nuevo conocimiento y otros resultados relevantes para la sociedad, lo que implica un conocimiento de esta y de sus necesidades, el cual es prácticamente imposible de alcanzar, dada su complejidad y evolución y las muy variadas formas como esos resultados la impactan. A lo sumo es posible lograr ese alineamiento en algunas áreas por algún tiempo, y plantearse hipótesis fundamentadas en otras. Ilustrativamente, es sabido que en algunas instancias, como en el caso de decisiones sobre la oferta de carreras, un factor que influye mucho es la potencial atracción de postulantes, en lo que no necesariamente se reflejan las necesidades del país. En el ciclo de calidad, los planes o acciones de mejoramiento deben incluir, naturalmente, una revisión permanente de propósitos y fines, entendidos estos, respectivamente, como los resultados esperados de las actividades institucionales y los impactos esperados de dichos resultados en la sociedad.

Por las razones indicadas, una contribución central que este texto aspira a hacer es concentrar el análisis y sugerencias en aquellos aspectos clave que debieran ser potenciados, si es el caso, para que el ciclo de calidad pueda fluir adecuadamente, hasta donde eso es factible a corto plazo en el sistema universitario chileno. Esto implica respaldar el propósito implícito de la Ley 21.091, de impulsar un cambio desde una GC asociada en la práctica a la acreditación, a una GC identificada con el mejoramiento continuo autorregulado.

Para los fines de esta propuesta es primordial apoyarse en una definición de lo que se entiende por un sistema interno de gestión de la calidad. La definición aquí elegida es:

Un sistema interno universitario de gestión de la calidad es el conjunto orgánico de funciones y recursos cuyo objetivo es asegurar que las actividades medulares de una universidad se realizan cumpliendo sus respectivos ciclos de mejoramiento continuo- calidad.

En un estado de desarrollo universitario ideal no debería ser necesario considerar estos sistemas especializados en calidad, debido a que se esperaría que la gestión operativa regular de las universidades fuera conducida dentro de los cánones de la GC. Por ahora se acepta que no es realista esa esperanza. Ya se han destacado muchas razones que dificultan aplicar el ciclo de mejoramiento continuo-calidad, lo cual ha conducido a introducir una gestión complementaria que asista a las autoridades en la aplicación de los preceptos de la GC. La acreditación implica conocimiento de leyes, normas y procedimientos, lo que requiere de personal especializado. El aprendizaje permanente y acumulativo que debe ocurrir con las acreditaciones, con el *benchmarking* nacional e internacional y con la aplicación de planes de mejoramiento, por una parte, así como el monitoreo del cumplimiento de las políticas institucionales, por otra, determinan la necesidad de que exista alguna organización que asuma estas funciones. Idealmente, como se ha indicado, no debería ser necesario tener tal organización, debido a que todos los desafíos de aprendizaje y de monitoreo deberían estar directamente a cargo de las autoridades. Por lo tanto, es importante diseñar los sistemas internos de GC de manera que funcionen en estrecha relación con la organización funcional institucional. Puede concebirse un indicador de avance en GC asociado a qué tan integrada está la GC a la gestión operativa regular de una universidad.

En lo que sigue se destacan los elementos que se han considerados fundamentales para un Sistema Integrado de Gestión de la Calidad, en la perspectiva de los resultados del proyecto base del presente libro. En atención a la variedad de universidades que operan en el país, dichos elementos se refieren a funciones y no a aspectos organizacionales.

### **III. Funciones esenciales de un Sistema Integrado de Gestión de la Calidad universitario**

1. Contribuir a que la institución cuente con políticas actualizadas que establezcan los propósitos y alcances de las actividades consideradas medulares de la institución y otras complementarias relevantes. Esto se refiere a las actividades de formación,

investigación, vinculación con el medio, desarrollo de infraestructura, servicios estudiantiles, internacionalización, etc. Estas políticas son fundamentales para establecer propósitos y fines esperados que luego deberán ser contrastados con los resultados e impactos obtenidos.

2. Contribuir al diseño, implementación y actualización de sistemas de información de doble orientación, es decir, en parte orientados a la adquisición de datos e información interna relevante a las actividades principales, y en parte encaminados a sistematizar información externa pertinente a los propósitos y fines institucionales. Estos sistemas son condición *sine-qua-non* para los procesos de evaluación y para el análisis institucional. Un problema significativo asociado es la dificultad de obtener información fidedigna y oportuna. En numerosas universidades, esta función es vista como distractora por los académicos y debe ser reforzada con personal administrativo. La calidad en el presente depende en forma creciente de la actualización con que se manejan los procesos académicos y administrativos, lo que exige flujos de información eficaces y rápidos, y que lleva a la necesidad de avanzar en digitalización de procesos que generen información clave relativa a los factores que determinan la efectividad de los ciclos de mejoramiento continuo. En particular, se debe destacar la retroalimentación estudiantil, académica y administrativa, indispensable en la evaluación de ciertos resultados que no suelen aparecer en los actuales sistemas de información universitaria.
3. Participar en la actividad de análisis institucional según esta se haya concebido e implementado en la universidad. El análisis institucional implica, en lo principal e idealmente, el estudio de antecedentes, resultados, gastos e inversiones y otros, que permita adoptar decisiones importantes informadas relativas a las principales actividades institucionales, tales como cambios de políticas, apertura de nuevas áreas académicas, enfoque hacia ciertos problemas, etc. Esta actividad se enfrenta a dificultades no menores, en general, por aspectos ya mencionados en el punto anterior, dado que depende de disponer de buenos sistemas de información. El análisis institucional puede ser considerado como un componente clave de la GC, orientado en especial a la toma de decisiones.
4. Contribuir al establecimiento de ciclos efectivos de mejora-

miento continuo aplicados a las actividades medulares de la institución. Esta función es, a su vez, medular en la GC. Sin ella no se puede decir que exista GC. Por otra parte, su implementación es muy difícil, independientemente de los ciclos de acreditación, dado que exige recursos, coordinación en diversos niveles institucionales y aportes de múltiples personas para las cuales la GC no es vista como una prioridad en la práctica. Podría decirse que cumplir con este requisito de GC acerca decididamente a las universidades al nuevo concepto de GC que patrocina la Comisión Nacional de Acreditación, apoyada en la Ley 21.09. En el ciclo de mejoramiento continuo puede aseverarse que la etapa de evaluación de resultados e impactos suele resultar la más compleja y decisiva de cumplir. En parte ello se debe a las falencias de los sistemas de información que deberían, según se indicó en el punto 2, estar concebidos de manera de facilitar las evaluaciones de este tipo. Debe recalarse que la GC implica un esfuerzo e inversión adicional al de la gestión operativa tradicional, a cargo de las unidades académicas y administrativas. Dicho esfuerzo e inversión puede disminuirse con el debido fortalecimiento de los sistemas de información. Si esto no se considera adecuadamente, es posible que los actuales sistemas de GC no progresen mayormente en la dirección esperada.

5. Mantener un conocimiento amplio y continuamente actualizado sobre los factores relevantes externos que inciden en la GC, los que incluyen las principales tendencias que pueden impactar en la educación superior, provenientes estas del sector académico, gubernamental, productivo y social, complementado con las leyes, normas y otros antecedentes que inciden en los procesos de acreditación y certificación, tanto locales como extranjeros. Este conocimiento debe tender a hacerse común en las universidades, de manera de propender a desarrollar una cultura amplia de GC.
6. Asesorar a autoridades, unidades institucionales, académicos y otras personas en materias relativas a la GC en cualquiera de sus aspectos, de modo de facilitar e incentivar los procesos de mejoramiento continuo. Esto sigue siendo válido en relación con los procesos de acreditación institucional, de carreras y programas y otros, esperándose que esa asesoría se extienda progresivamente a formas más autónomas de GC.

Debe hacerse notar que los términos “contribuir”, “participar”, y otros utilizados en lo anterior, reflejan conciencia de que las funciones a que se asocian, en general son de responsabilidad de más de una unidad institucional y que no se ha intentado aquí comprometerse con organizaciones específicas para dichas funciones.

#### **IV. Comentarios finales**

La experiencia de décadas en GC universitaria, base del libro que aquí concluye, deja algunas lecciones complementarias que, en parte, se comentan aquí.

Es imprescindible insistir en que la verdadera GC no puede prosperar sin la decidida participación de las autoridades superiores. Si estas, producto de la presión contingente, delegan dicha gestión en las unidades de GC, pueden producirse problemas de gestión difíciles de remediar una vez se han entronizado en las instituciones. Uno de esos problemas es la autonomía que pueden adquirir esas unidades, la que suele conducir a un aislamiento orgánico que privilegie intereses basados más en comodidad funcional que en verdadera preocupación por hacer mejor las cosas.

Se reconoce que en universidades grandes y antiguas hay muchas tradiciones e inercias que dificultan el instalar una GC moderna, y que, por lo tanto, hacen necesarios esfuerzos mayores. Esos mismos factores implican que dichas universidades tienen grandes responsabilidades nacionales, dada la cantidad de estudiantes que en ellas se forman. Por lo tanto, mayor es el impacto, positivo o negativo, de un avance o estancamiento en gestión de la calidad.

Finalmente, y recordando algo dicho, hay tareas cuya teoría cabe en una cáscara de nuez, pero se necesitan varias generaciones para que se noten avances significativos en su aplicación.

Este texto ha buscado refrescar la visión del problema de la GC, puntualizando una vez más su base teórica e intentando colaborar en señalar aspectos que deberían facilitar nuevos avances, respetando la diversidad de instituciones nacionales.



Centro  
Interuniversitario  
de Desarrollo