



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO "DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS"

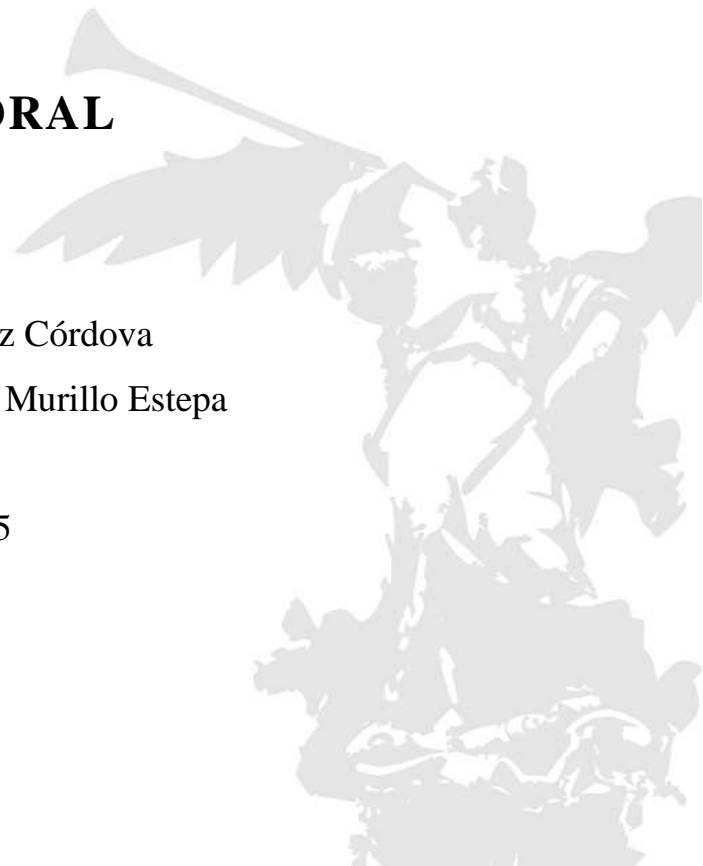
POLÍTICAS Y PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE

**Experiencia y Percepciones de
sus Principales Actores**

TESIS DOCTORAL

Autor: Alejandro Vásquez Córdova
Director de Tesis: Dr. Paulino Murillo Estepa

SEVILLA, 2015



POLÍTICAS Y PROCESOS DE
ASEGURAMIENTO DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA EN CHILE

Experiencia y Percepciones de
sus Principales Actores



AGRADECIMIENTOS

En este momento importante, quiero agradecer a Dios, fuente eterna de infinita sabiduría y amor universal.

A mis padres, quienes me han ayudado a convertirme en quien soy.

Al profesor Paulino Murillo, mi director de Tesis, por su generosidad y calidad humana.

Y, finalmente, a las autoridades, académicos, docentes y estudiantes que colaboraron con la realización de este estudio.



ÍNDICE ABREVIADO

RESUMEN (ABSTRACT)

INTRODUCCIÓN	1
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
II. MARCO TEÓRICO	13
III. MARCO METODOLÓGICO	199
IV. ANÁLISIS DE DATOS	247
V. RESULTADOS DEL ESTUDIO Y DISCUSIÓN	663
VI. CONCLUSIONES	721
IX. BIBLIOGRAFÍA	732

ANEXOS:

ANEXO N°1: ANTECEDENTES

ANEXO N°2: MATRICES DE ANÁLISIS DE TEORÍA FUNDAMENTADA

ANEXO N°3: MAPAS CONCEPTUALES

ANEXO N°4: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

ANEXO N°5: BASES EPISTEMOLÓGICAS DEL ESTUDIO

ÍNDICE DETALLADO

RESUMEN (ABSTRACT)	
INTRODUCCIÓN	1
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
I.1. Descripción del Problema de Investigación	8
I.2. Relevancia del Problema de Investigación y Justificación del estudio	9
I.3. Objetivos de Investigación	12
II. MARCO TEÓRICO	13
Primera Parte: El problema de la Calidad en la educación universitaria	14
II.1. La investigación sobre la educación superior	14
a. La Educación Superior como campo específico de estudio	15
b. La evolución de la investigación en educación superior	18
c. La investigación sobre la calidad de la educación superior	19
II.2. Concepciones acerca de la calidad de la educación superior	20
a. El inevitable carácter relativo de la noción de calidad	20
• Calidad como excepción	22
• Calidad como perfección	22
• Calidad como ajuste a un propósito	22
• Calidad como valor por el dinero	23
• Calidad como acción transformativa	24
b. El concepto tradicional de calidad	25
c. Conformación a especificaciones o estándares	26
d. Otros aspectos acerca de los estándares	27
e. El debate más reciente sobre la calidad	31
f. Calidad y estándares	31
g. Calidad como un concepto relativo a los actores	32
h. Calidad como un mecanismo	32
i. La deconstrucción de la calidad: desde ‘significados formales’ a ‘significados situados’	34
j. La definición de estándares de calidad: el ejemplo de la ENQA	36
II.4. Calidad de la educación superior y accountability	37
II.5. Dimensiones de la calidad de la educación superior	39
a. El modelo de Gibbs	40
a.1. Dimensión de presagio de la calidad educativa	42
a.2. Dimensión de proceso de la calidad educativa	46
a.3. Dimensión de producto de la calidad educativa	57
II.6. El aseguramiento de la calidad de la educación superior	60
II.7. Modelos de Aseguramiento de la Calidad	62
II.8. Modelos de Aseguramiento Externo de la Calidad	65
II.9. La búsqueda de un modelo general de AC externo	67
II.10. Dimensiones para la comparación de marcos de referencia de Aseguramiento de la Calidad	70
II.11. Convergencia de los rasgos de la Aseguramiento Externa de la Calidad	71
II.12. El impacto del AC en las universidades	71
II.13. Un ejemplo de Sistema de AC: El Raising Quality and Achievement (RQA) Programme	72

II.14. El proceso de Acreditación	75
a. Etapas del proceso de Acreditación	75
b. Tipos de acreditación	77
b.1. La acreditación institucional	77
b.2. La acreditación de programas	77
c. Licencia para la práctica profesional y acreditación	78
d. Las decisiones y criterios de acreditación	78
e. El foco de la acreditación	79
f. Naturaleza del proceso de acreditación	79
g. Mecanismos y métodos de acreditación	80
h. Aceptaciones del término ‘acreditación’	82
i. Premisas de la acreditación	83
j. Una propuesta de criterios de evaluación y acreditación	84
II.15. Acreditación en los EEUU	88
a. Caracterización general de la acreditación	88
b. Tipos de acreditación	90
II.16. Acreditación: la visión de los académicos	92
II.17. Los criterios de las agencias de acreditación de la INQAAHE	99
II.18. Estrategias para el cambio institucional en educación superior	108
a. Estructura y procesos institucionales	109
b. Cultura institucional y prácticas educativas	109
c. Relación de la universidad con su entorno y la sociedad	110
II.19. Políticas de cambio institucional en educación superior	111
II.20. Sistemas de calidad: diseño y requisitos para su desarrollo	117
II.21. La vinculación entre una cultura de la calidad, los sistemas de calidad y la regulación	118
II.22. Modelos sistémicos para el aseguramiento interno de la calidad	118
II.23. El modelo de gestión de la calidad de Srikanthan y Dalrymple	122
II.24. La importancia de la administración del cambio en el AC	129
II.25. Hacia una cultura de la calidad	132
II.26. La calidad académica y su medición	137
II.27. La medición de la calidad y los rankings de universidades	138
II.28. Los académicos y su actitud ante el cambio	143
II.29. La evaluación externa de la calidad de la educación superior en el Reino Unido	143
II.30. La calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad	151
a. La investigación sobre la docencia universitaria	152
b. La calidad de la enseñanza universitaria	153
c. Un modelo para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje	158
d. La promoción de la calidad: mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje	161
e. La calidad de la enseñanza en la educación superior: el proyecto IMHE de la OCDE	163
f. Los resultados de aprendizaje: concepto y medición	166
g. Teorías del aprendizaje y su vínculo con los resultados del aprendizaje	167
h. Indicadores de calidad de la enseñanza y el aprendizaje	173
i. Tipos de indicadores de desempeño	175
II.31. La evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes	185
a. Validez de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes	185
b. Preocupaciones de los docentes acerca de la validez y confiabilidad de la EEE	186
c. Debilidades de la EEE	187
d. Confiabilidad y validez de la EEE	189
e. La perspectiva de los profesores	194
f. La perspectiva de los estudiantes	195
g. Estrategias para la evaluación de la enseñanza	197

III. MARCO METODOLÓGICO	199
III.1. Diseño Metodológico	200
a. Planteamiento metodológico y su justificación	200
b. Bases teóricas del diseño metodológico y justificación de su elección	201
• La teoría estructuralista	201
• La fenomenología	201
• La teoría fundada en los datos (<i>grounded theory</i>)	201
III.2. La Investigación Cualitativa	202
a. Hermenéutica y Constructivismo	204
b. La fenomenología	207
c. La fenomenología eidética de Husserl	209
d. La fenomenología existencial de Heidegger	210
e. La fenomenología hermenéutica de Gadamer	211
f. El método de la fenomenología	211
III.3. El diseño de investigación cualitativa	213
a. Estrategias de investigación cualitativa	215
b. La teoría fundamentada	216
c. El análisis de los datos en la Teoría Fundamentada	217
III.4. Diseño de Investigación	219
a. La definición del problema de investigación	219
b. El planteamiento de preguntas de investigación	223
c. El Marco Teórico	225
d. El rol de la perspectiva teórica	225
e. La investigación fenomenológica	226
f. Utilidad del enfoque fenomenológico para el presente estudio	226
III.5. La población de estudio	226
III.6. El diseño muestral	227
a. Procedimiento de obtención de la muestra	228
b. Tamaño de la muestra	230
c. Composición de la muestra	230
III.7. La técnica de obtención de datos	231
a. La entrevista fenomenológica	232
b. La pauta de preguntas utilizada en las entrevistas	233
III.8. El análisis de los datos	237
a. Procedimientos de codificación	237
b. La codificación abierta	239
c. La asignación de nombres a los fenómenos	240
d. El descubrimiento de categorías	242
e. Síntesis y agrupamiento	243
• Las matrices de análisis	244
• Los mapas conceptuales	246

IV. ANÁLISIS DE DATOS	247
IV.1. El Sistema de Educación Superior Chileno	248
a. Fortaleza del sistema de educación superior chileno	248
b. Positivo avance del el sistema de educación superior chileno	248
c. Debilidades y problemas del sistema de educación superior chileno	249
d. Desafíos del sistema de educación superior chileno	253
IV.2. El Sistema Universitario Chileno	256
a. Positiva situación del sistema universitario chileno	256
b. El sistema universitario chileno posee un buen nivel de calidad	257
c. El sistema universitario chileno posee un alto nivel de eficiencia	257
d. El sistema universitario chileno entrega una formación de buena calidad a sus estudiantes	258
e. El sistema universitario chileno es el mejor de América Latina	259
IV.3. La expansión del sistema universitario chileno a partir de la década de 1990	259
IV.4. Avances del sistema universitario chileno	262
a. Importante aumento de la oferta educativa universitaria	262
b. Ha aumentado el gasto en educación universitaria	262
c. La infraestructura de las universidades ha mejorado	262
d. Las universidades chilenas realizan esfuerzos por mejorar su calidad	263
e. Ha aumentado la cantidad de universidades relevantes	263
f. Se consolida un grupo de universidades prestigiosas	264
g. Hay progresos en las universidades privadas no tradicionales	265
IV.5. Problemas del sistema universitario chileno	265
a. Insuficiente discusión sobre temas de relevancia nacional	265
b. Debilitamiento del sentido de lo público	266
c. Problemas de gobernanza en el sistema universitario chileno	266
d. Débil relación entre las universidades y las instituciones nacionales	266
e. Baja representación de la comunidad en los gobiernos de las universidades	267
f. Excesiva demanda por educación universitaria	267
g. Presión de la sociedad sobre el sistema universitario	267
IV.6. Problemas de las universidades chilenas	268
a. Heterogéneo nivel de calidad de las universidades	268
b. Mala calidad de algunas universidades	269
c. Problemas de las universidades más débiles	269
d. Problemas de las universidades selectivas	270
IV.7. Desafíos del sistema universitario	270
a. Las universidades deben mejorar su calidad	270
b. Se debe mejorar los sistemas de admisión de estudiantes	271
c. Es necesario aumentar la generación de conocimiento nacional	272
d. Se debe mejorar el nivel de calificación de los cuerpos académicos	272
e. Se debe avanzar en los mecanismos internos de control de la calidad	273
f. Es necesario fortalecer los gobiernos de las universidades	273
g. Las universidades deben contribuir a la reflexión sobre los problemas del país	277
h. Se debe asegurar el financiamiento del sistema universitario	278
i. Es necesaria una mayor autorregulación del sistema universitario	278
IV.8. Posible evolución futura del sistema universitario chileno	279
a. El sistema universitario seguirá siendo diverso	280
b. Es probable que algunas universidades desaparezcan	280
c. Las universidades podrían tender hacia el modelo sin fines de lucro	281
d. La matrícula en la educación superior técnica está aumentando	281

IV.9. La Educación Universitaria	282
a. La educación universitaria según la ley chilena	282
IV.10. Debilidades y problemas de la educación universitaria chilena	282
a. Débiles competencias de entrada de los estudiantes	282
b. Falta de cuerpos académicos más calificados	283
c. Excesiva demanda por la educación universitaria	284
IV.11. Desafíos de la educación universitaria	284
a. Se debe mejorar el nivel de calificación de los cuerpos académicos	284
b. Se debe mejorar el nivel de calidad de los programas de doctorado en el país	286
c. Se debe generar las condiciones para que los doctores realicen investigación	286
d. Las universidades deben implementar sistemas de nivelación para sus estudiantes	286
e. Se debe avanzar en la actualización de los currículos de las universidades	287
f. Es necesario el desarrollo de una Cultura de la Calidad	288
g. Se debe mejorar la calidad del sistema educativo general	288
IV.12. La reforma educativa en el nivel universitario: El caso de la Universidad de Talca	289
IV.13. El concepto de Calidad de la Educación Universitaria	290
a. El concepto de Calidad de la Educación Universitaria	290
Dificultad de definir el concepto de calidad	290
Imposibilidad de una definición única del concepto de calidad	291
Necesidad de un marco de referencia para la definición del concepto de Calidad	292
Origen del concepto de Calidad	293
Inexistencia de una ‘definición oficial’ del concepto de Calidad en Chile	293
Definiciones amplias del concepto de Calidad	294
Críticas a las definiciones sustantivas del concepto de calidad	296
Noción de calidad de la educación superior a nivel de la opinión pública	297
Carácter relativo del concepto de calidad	297
Definiciones operativas del concepto de Calidad	298
b. Definiciones instrumentales del concepto de calidad	299
Calidad como una adecuada formación profesional	299
Importancia del aprendizaje en la definición de calidad	300
La calidad en el contexto de los procesos de AC	301
Coexistencia de distintas concepciones sobre calidad	303
Las dimensiones interna y externa a la universidad	303
La dimensión interna a la universidad	304
La dimensión externa a la universidad	305
Calidad de la educación como calidad de un servicio educativo	307
Consistencia interna y consistencia externa	307
IV.14. Calidad de la Educación Universitaria	308
a. La demanda por calidad	308
b. Factores que inciden en la calidad: Los docentes	309
c. Factores que inciden en la calidad: Las autoridades y la academia	309
d. Factores que inciden en la calidad: Inversión de recursos	310
e. Factores que inciden en la calidad: Duración de las carreras	310
f. Rol de las universidades en el mejoramiento de la calidad	311
g. Rol del Sistema Nacional de AC en el mejoramiento de la calidad	311
h. Calidad de la Educación Universitaria	312
Tendencias a nivel internacional	312
Experiencias exitosas	313
Las mejores universidades del mundo	313
Chile: Un caso exitoso	315
La calidad de las universidades chilenas	315

Buena calidad de la formación en las universidades chilenas	316
El logro de la calidad requiere tiempo	316
i. Problemas de calidad en la educación universitaria chilena	317
Heterogénea calidad de la educación universitaria	317
Universidades de mala calidad	317
j. Causas de la existencia de universidades de mala calidad en Chile	318
Falta de regulación	318
Falta de falta de interés en mejorar la calidad	318
Algunas universidades tienen un interés sólo comercial	319
k. El debate sobre la calidad y los distintos tipos de universidades	319
Universidades complejas y universidades docentes	319
Universidades sin fines de lucro y universidades con fines de lucro	319
IV.15. La Evaluación de la Calidad de la Educación Universitaria	323
a. La evaluación de la calidad	323
La instalación de una cultura de la evaluación en Chile	323
Formas de medición de la calidad	324
La medición de la calidad en términos del logro del perfil profesional	324
Génesis de los criterios de calidad en Chile	325
Dimensiones de evaluación de la calidad de las universidades	325
Inconveniencia de exigencias excesivas	326
Se debe considerar el nivel de complejidad de la institución	326
b. Problemas en la evaluación de la calidad	327
Necesidad de actualización de los criterios de evaluación	327
Necesidad de reflexión sobre los efectos de los criterios de evaluación	328
Tensión entre criterios internos y externos	329
Insatisfactoria definición de universidad en la ley	329
La ley permite licenciar a universidades con debilidades	330
Insuficiente capacidad de fiscalizar a las universidades	330
Agotamiento del enfoque de evaluación según ‘ajuste a propósitos’	331
Transición hacia una evaluación según estándares	331
c. El Uso de estándares en la evaluación de la calidad	332
Conceptos de estándar e indicador	333
La brecha entre estándares e indicadores como criterio de calidad	333
La importancia de los estándares en la evaluación de la calidad	334
Conflicto entre estándares y cultura interna de la universidad	336
La construcción de estándares	338
Dificultad de la definición de estándares	338
El uso de estándares en el sistema nacional de AC	339
d. Evaluación de la calidad de los insumos	341
Importancia de los insumos en el logro de la calidad	341
Coherencia entre propósitos institucionales y recursos	341
Recursos para el aprendizaje: Docentes y equipamiento	342
Recursos para el aprendizaje: Los estudiantes	344
Recursos para la investigación: Académicos y equipamiento	344
IV.16. La Evaluación de Procesos	345
a. La Evaluación de Procesos Institucionales	345
Diseño del currículo según las características de los estudiantes	346
Clima y cultura institucional	346
Cultura universitaria	347
Gestión de los procesos académicos y docentes	347
Procedimientos claros y reglamentados	348

Control cotidiano de la calidad	349
Evaluación de los procesos institucionales	349
Inclusividad y apoyo académico al estudiante	350
b. La Evaluación de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	351
La evaluación de la calidad de la docencia está pendiente	352
Necesidad de profesionalización de la docencia	353
c. La Evaluación de Procesos de Investigación	353
d. La Evaluación de la vinculación con el medio	354
e. La Evaluación de la Gestión	354
f. El Futuro de la Evaluación de Procesos	355
IV.17. La Evaluación de Resultados	355
a. Importancia de la evaluación de resultados	355
b. Alternativas para la evaluación de resultados	356
Evaluación de los aprendizajes	356
Evaluación de la formación integral	358
Evaluación de la adquisición de valor agregado	358
Evaluación del desarrollo de competencias	359
Evaluación de la empleabilidad	362
Evaluación del aporte del profesional al país	364
Evaluación de los resultados de la investigación	364
Evaluación de la vinculación con el entorno	365
IV.18. Calidad de la Docencia Universitaria y su Evaluación	366
a. La docencia universitaria	366
Carácter reciente de la profesión académica en Chile	366
Complejidad de la profesión de docencia universitaria	366
Necesidad una mejor docencia universitaria	367
b. Problemas de la docencia universitaria en Chile	367
Evaluación inadecuada de los aprendizajes	367
Metodologías de enseñanza inadecuadas	368
Falta de adecuación de la docencia a las características de los estudiantes	368
Malas prácticas docentes	368
Creciente divergencia entre academia y profesión	369
c. Obstáculos para el mejoramiento de la docencia	370
Falta de capacidad de los académicos para ejercer la docencia	370
Falta de formación pedagógica de los docentes	370
Atomización del trabajo de docencia universitaria	371
Débil gestión de la docencia	371
Falta de programas de habilitación para la docencia	371
Falta de sustento del trabajo docente en investigación	372
Resistencia de los docentes al cambio	372
Apelación de los docentes a la ‘libertad de cátedra’	373
Falta de un ethos o cultura de la calidad de la docencia	374
d. Los docentes universitarios	374
Los docentes universitarios fueron formados en el método tradicional	374
Los docentes universitarios presentan fortalezas	375
e. Características de un buen docente universitario	375
Actualiza sus conocimientos	375
Domina su disciplina	376
Es un buen comunicador	376
Es buen planificador	377
Logra aprendizajes en sus estudiantes	377

Muestra respeto hacia los estudiantes	378
Adquiere conocimientos sobre docencia	378
f. Características de una docencia universitaria de calidad	379
Se orienta hacia el estudiante	380
Evalúa adecuadamente el aprendizaje	380
Define adecuadamente los roles del docente y el estudiante	380
Incentiva la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje	381
Incentivo a la autonomía del estudiante en el aprendizaje	381
Logra aprendizajes efectivos	382
Desarrolla competencias genéricas en los estudiantes	383
Se sustenta en investigación	383
g. Técnicas didácticas	384
La clase magistral	384
La resolución de problemas	384
h. Un caso particular: La enseñanza de la Matemática en las universidades	384
i. Evolución personal en su concepción de una buena docencia	386
j. La evaluación de la docencia universitaria	386
Estrategias de evaluación de la docencia universitaria	387
La evaluación del propio desempeño	388
k. Desafíos de la enseñanza universitaria	388
Se debe actualizar los métodos de enseñanza	388
Se debe vincular docencia e investigación	389
Se debe tomar en cuenta las necesidades de los usuarios y del entorno	389
IV.19. El Aseguramiento de la Calidad (AC)	390
Escasa investigación sobre el AC	390
Necesidad del apoyo de una política nacional sólida	390
Sistemas nacionales de AC	391
Sistemas de AC internos a las universidades	392
a. Experiencias de AC a nivel internacional	393
El caso europeo: énfasis en la movilidad laboral continental	393
El caso anglosajón: Agencias de calidad y estándares	394
Creencias erróneas acerca de AC	396
b. Mecanismos e instrumentos del sistema nacional de AC	396
Convenios de Desempeño y Mecanismos de transparencia	397
Instrumentos de mercado	398
c. Efectos de los sistemas de AC	398
Los sistemas de AC contribuyen al mejoramiento de la calidad	398
Los sistemas internos de AC incentivan el cambio en las universidades	399
Beneficios de hacer explícitos los criterios de calidad	399
Los sistemas internos de AC mejoran la gestión interna	400
Sobrecarga de trabajo y énfasis en aspectos formales antes que sustantivos	401
d. Problemas del AC en Chile	401
Los procesos de AC tienen un carácter más fiscalizador que verificador	401
Las agencias acreditadoras no siempre respetan los proyectos educativos	402
Los indicadores utilizados en AC pueden tener efectos no deseables	402
IV.20. El Sistema Nacional de AC	402
Relevancia	402
El sistema nacional de AC es reciente	404
El sistema nacional de AC es valorado en el extranjero	404
Inicios del sistema nacional de AC: La CNAP	404
Dimensiones de AC a evaluar en las universidades	405

Dimensiones de AC a evaluar en las carreras	406
El proceso de licenciamiento	406
El proceso de acreditación	407
a. Orígenes del sistema nacional de AC	408
Resistencia inicial de las universidades	408
El sistema nacional de AC: una experiencia positiva	410
b. Logros y avances del sistema nacional de AC	411
La instalación de la preocupación por la calidad de la educación superior	411
Instauración de una cultura de la rendición de cuentas	411
Principales avances del sistema nacional de AC	412
Buen nivel del sistema de acreditación	413
El establecimiento del sistema nacional de AC	414
Existencia de políticas claras de AC en el país	415
Beneficios del proceso de acreditación	416
Positivo desempeño de las agencias acreditadoras	416
Buen desempeño de los pares evaluadores	417
Buen nivel de la formación de profesionales en el país	417
Mayor disponibilidad de recursos	418
Los Convenios de Desempeño	419
Mejoramiento de los cuerpos docentes	420
Mecanismos de mejoramiento de la docencia	420
Avances en sistemas de información	420
Mayor competitividad de las universidades a nivel internacional	421
Mayores oportunidades de cursar estudios en el extranjero	421
Profesionalización de la gestión interna en las universidades	422
Mejoramiento de la calidad de las universidades	422
Mejoramiento de los currículos	423
Avances en la calidad de las universidades públicas	423
Innovaciones en algunas universidades masivas	423
Desarrollo de capacidades de autoevaluación en las universidades	424
Sistemas de apoyo bibliográfico para las universidades	424
c. Problemas del sistema nacional de AC	424
Inmadurez del sistema nacional de AC	425
Escasos avances durante los últimos años	425
Insuficiente capacidad de autorregulación en las universidades	426
Potenciales conflictos de intereses	426
Riesgos de corrupción por la entrega de fondos vinculada a la acreditación	427
La legislación de AC permite acreditar a universidades con debilidades	427
Falta de facultades fiscalizadoras del sistema nacional de AC sobre las universidades	429
Burocratización de los procesos de AC y pérdida de capacidad reflexiva	431
Debilidad del sistema nacional de información	431
Eliminación de la exigencia de infraestructura a las universidades	432
Pérdida de prestigio del sistema nacional de AC	432
Excesivas demandas de la sociedad al sistema nacional de AC	432
Inexistencia de una Contraloría o Superintendencia	433
Obsolescencia de los criterios de AC	434
Falta de una arquitectura y un gobierno en el sistema de AC	435
d. Problemas relacionados con las agencias acreditadoras	437
Heterogénea calidad de las agencias acreditadoras	437
Insuficiente cantidad de agencias acreditadoras	438
Potencial conflicto entre la CNA y las agencias privadas de acreditación	438

Possible incompatibilidad entre agencias comerciales y una cultura de la evaluación	439
Falta de regulación del trabajo de las agencias acreditadoras	439
Falta de prolijidad en el trabajo de algunas agencias acreditadoras	440
Potenciales conflictos de interés en las agencias acreditadoras	440
Falta de claridad en los criterios de evaluación utilizados por las agencias acreditadoras	442
Insuficiente preparación de algunos pares evaluadores	442
La Ley de AC presenta debilidades	443
Tensión entre las exigencias del sistema de AC y los proyectos de las universidades	444
Dificultad para obtener información fidedigna de las universidades	444
Dificultad de decretar el cierre de una universidad	445
IV.21. La crisis del sistema nacional de AC	445
El caso de la Universidad del Mar	446
a. Causas de la crisis	447
Deficiente gestión de la CNA	447
Falta de liderazgo de la CNA en la promoción del AC	448
Falta de profesionalismo de la CNA	449
Insuficiente control del trabajo de las agencias acreditadoras	449
Condicionamiento de la entrega de fondos fiscales a la acreditación	450
Mal diseño de la institucionalidad de AC	450
Conductas personales indebidas	450
b. La superación de la crisis	451
El descrédito del sistema nacional de AC es injusto	451
El sistema nacional de AC va a superar la crisis	453
Desafíos del Sistema Nacional de AC	453
El Desafío de mejorar el sistema nacional de AC	454
La calidad de la educación universitaria debe mejorar	454
Es necesario mejorar los aprendizajes en las universidades	455
Es necesario fortalecer el sistema nacional de AC	455
Es necesario fortalecer el componente de gobierno del sistema	456
El sistema nacional de AC necesita mayores atribuciones	458
Es conveniente diferenciar las funciones de la CNA	458
Se debe definir criterios de AC según el tipo de institución	459
Se debe fortalecer la educación superior técnica	460
Es necesario controlar el crecimiento de algunas carreras	460
Se debe fortalecer el control de la calidad de las universidades	461
El sistema nacional de AC debe definir metas de largo plazo	462
El sistema nacional de AC debe favorecer el desarrollo de las universidades	463
El sistema nacional de AC debe respetar la diversidad de universidades	463
Es necesario acercar los criterios de calidad nacionales y los de las universidades	464
Se debe evitar el funcionamiento de universidades de mala calidad	464
Es necesario el desarrollo de una cultura de la educación superior	465
Es necesario el desarrollo de una cultura de la calidad	465
Es necesario el desarrollo de una cultura nacional de la evaluación	466
Se debe definir procedimientos para el rechazo de la acreditación	466
Se debe restablecer el prestigio del sistema nacional de AC	466
c. Desafíos para el proceso de acreditación	467
Se debe perfeccionar el proceso de acreditación	467
Se debe aumentar la transparencia del proceso de acreditación	468
d. Desafíos para las universidades	469
Es necesario avanzar en inclusividad	469
Las universidades necesitan contar con académicos de alta calificación	470

Las universidades necesitan docentes universitarios mejor preparados	470
Se debe mejorar la calidad de la docencia en las universidades	471
Se debe exigir estándares de calidad a las universidades	471
Se debe avanzar hacia la evaluación de resultados de la educación	472
Es necesario resolver los problemas de financiamiento del sistema universitario	473
Es necesario facilitar la movilidad estudiantil en la educación superior	473
Las universidades deben mejorar su nivel de eficiencia	474
IV.22. Sistemas Internos de AC en las Universidades	475
Avances en AC en las universidades	475
El aprendizaje del AC	476
La misión institucional como base de un sistema de AC	477
El proyecto educativo	478
La definición de propósitos a nivel institucional	478
La definición de propósitos en cada unidad académica	479
La definición de criterios de calidad	479
a. La política interna de AC	480
La política de AC debe responder a la misión institucional	480
Políticas de AC a nivel central y local	480
Políticas de Incentivo a la Docencia	480
Políticas de Incentivo a la investigación	481
Participación en el proceso de Acreditación	482
Políticas de autorregulación	482
Vinculación con el medio	483
b. Estructura del sistema interno de AC	483
Una unidad central y unidades descentralizadas	483
La unidad central del sistema de AC	485
Rol de la unidad central	487
Interacción con las unidades descentralizadas	489
c. Mecanismos de AC de la unidad central	489
Desarrollo del cuerpo académico	489
Sistema de información interno de la universidad	490
La “Comisión de Gracia”	491
d. Las unidades descentralizadas	491
Funciones de las unidades descentralizadas	492
Interacción entre la unidad central y las unidades descentralizadas	492
Un ejemplo de sistema interno de AC	493
IV.23. Dimensiones para el diseño de un sistema interno de AC	493
Dimensiones de Insumos, Procesos y Resultados	494
1. La dimensión de Insumos	494
a. El currículo	495
Actualización de planes de estudio	495
Formación en competencias transversales	496
Diseño de una cadena de valor	497
Armonización del currículo	497
Ejemplo de innovación curricular: El modelo según competencias	497
b. El cuerpo académico	500
c. Los estudiantes	502
d. El soporte para la enseñanza	502
2. La dimensión de Procesos	503
Cumplimiento de la misión institucional	504
Procesos de autorregulación	504

Procesos de enseñanza-aprendizaje	505
Procesos de admisión de estudiantes	505
Procesos de apoyo académico a los estudiantes	505
Procesos de selección de académicos	508
Procesos de gestión	509
Gestión de la docencia	510
Procesos de investigación	510
a. Procesos de AC de la docencia	511
Necesidad de una política institucional	511
Investigación sobre la docencia	512
Profesionalización de la docencia	514
Los programas de Habilitación Docente	517
b. Procesos de AC de la investigación	518
c. Procesos de acreditación	520
3. La dimensión de Resultados	520
Resultados de aprendizajes	520
Empleabilidad	521
IV.24. Mecanismos de AC	522
El Plan Estratégico	523
Planes de Desarrollo	523
Planes de Mejoramiento Institucional	524
Convenios de Desempeño	525
Convenios de Armonización Curricular	526
Participación en el proceso de Acreditación	528
Cierre temporal de programas no acreditados	529
Evaluación interna de la calidad	529
Indicadores de evaluación interna	532
a. Dificultades de la implementación un sistema interno de AC	532
Falta de preparación de los participantes en los procesos de AC	533
Insuficiente cultura de la calidad	533
Menor compromiso a nivel institucional que a nivel de las carreras	534
Débiles sistemas de información en las universidades	534
b. Desafíos de las universidades en AC	534
IV.25. La Nueva Ley de AC	536
a. La actual Ley de AC	536
Los problemas del sistema nacional de AC y la Ley de AC	536
La ley es solamente uno de los elementos del sistema de AC	536
Orígenes de la actual Ley de AC	537
La versión final de la Ley de AC dejó espacio a potenciales conflictos	537
Discusión acerca del carácter obligatorio de la acreditación	538
Necesidad de una nueva Ley de AC	538
b. El proyecto para la nueva Ley de AC	539
Preocupación acerca de la nueva Ley de AC	540
La génesis del Proyecto de Ley de AC	540
La tramitación de la nueva Ley de AC	540
La opción de una “ley corta”	541
c. El contenido del proyecto de Ley de AC	543
Posibles errores conceptuales	543
La definición de estándares para las universidades	543
La dificultad de cerrar universidades	544
d. La reforma al sistema nacional de AC	545

Posible fusión de los procesos de licenciamiento y acreditación	545
Inconveniencia de la reducción de la cantidad de consejeros en la Agencia	546
Inconveniencia de un excesivo celo en las inhabilidades de los consejeros	546
Condicionamiento de la entrega de recursos fiscales a la acreditación	546
La propuesta de eliminación de las agencias privadas de acreditación	547
e. Reformas al proceso de acreditación	548
Obligatoriedad de la acreditación	548
Posible renuncia a la acreditación de todas las carreras	548
Redefinición de los períodos de acreditación	550
Necesidad de revisar los criterios de acreditación	551
Posibilidad de acreditación internacional	551
IV.26. El proceso de acreditación	552
Significado y relevancia	552
Positiva valoración del proceso de acreditación	554
a. Efectos del proceso de Acreditación	555
Impacto sobre la matrícula en las universidades	555
Fusiones de universidades	555
Surgimiento de una cultura de la evaluación	556
Profesionalización del AC al interior de las universidades	556
Necesidad de investigar los efectos del proceso de acreditación	558
b. Los orígenes del proceso de Acreditación en Chile	558
Los inicios: una positiva experiencia	559
Resistencia inicial de algunas universidades	559
Carácter pionero del proceso a nivel de América Latina	560
c. Problemas del Proceso de Acreditación	561
Problemas en sus inicios	561
Insuficiente capacidad de autoevaluación de las universidades	562
Insuficiente cobertura del sistema de acreditación	562
Insuficiente capacidad del sistema de AC para acreditar a todas las carreras	563
Automarginación de algunas universidades del proceso de acreditación	563
Elevado costo monetario de la acreditación para las universidades	564
Grandes exigencias del proceso de acreditación a las universidades	565
Falta de rigurosidad en algunos procedimientos de la evaluación externa	565
Debilidades de los criterios utilizados por la CNA	565
Críticas infundadas al proceso de Acreditación	566
d. Desafíos del proceso de Acreditación	566
Las universidades deben desarrollar su capacidad de autorregulación	566
Chile debe transitar hacia la profundización de AC	567
Se debe evitar la homogeneización de las universidades	568
Las universidades deben incorporar los resultados de la acreditación	568
Se debe avanzar en el proceso de acreditación a nivel de postgrado	568
IV.27. La Docencia Universitaria	569
Centralidad del aprendizaje	569
Complejidad de la profesión docente	569
Relación entre docencia e investigación	570
Necesidad de reflexión acerca de la enseñanza en las universidades	570
a. Experiencia en docencia universitaria	571
Experiencia inicial en la docencia universitaria	571
El problema de la falta de preparación pedagógica	571
Motivaciones para ejercer la docencia universitaria	572
b. El ejercicio de la docencia universitaria	574

Dimensiones a considerar para el ejercicio de la docencia	574
<i>Los objetivos centrales de formación</i>	
<i>El área temática a abordar</i>	574
<i>Las necesidades de formación de la carrera</i>	575
<i>Las características de los estudiantes</i>	575
<i>La cantidad de estudiantes</i>	577
<i>El Syllabus</i>	577
<i>La actualización de los contenidos de las asignaturas</i>	578
<i>El nivel que cursan los estudiantes</i>	578
<i>La actitud de los estudiantes hacia la asignatura</i>	579
<i>El correcto uso de cada técnica</i>	580
<i>El tiempo disponible</i>	580
d. Su ejercicio de la docencia	581
Técnicas didácticas que utiliza	581
<i>El método socrático, mapas conceptuales, lecturas previas</i>	581
<i>Análisis de casos reales</i>	582
<i>Guías de autoaprendizaje</i>	582
<i>Atención de estudiantes fuera del aula</i>	583
<i>Respuesta a preguntas de los estudiantes</i>	583
<i>Aprendizaje basado en problemas</i>	584
<i>Aprendizaje basado en proyectos</i>	584
<i>Modelización de problemas</i>	585
Inconvenientes de las técnicas didácticas activas	589
El uso de técnicas activas no implica descuidar los aspectos teóricos	589
e. Evolución de su docencia	590
Mayor orientación hacia el aprendizaje	590
Mejor planificación de su trabajo	591
Mejoramiento de su desempeño	591
Mayor flexibilidad	591
Desarrollo de su capacidad reflexiva	592
Mayor atención a aspectos de evaluación	593
f. Los modelos de enseñanza	594
El modelo tradicional de enseñanza	594
El modelo de enseñanza basado en competencias	595
El aprendizaje debe basarse en experiencias similares a la realidad	596
Algunas técnicas didácticas tradicionales aún son de utilidad	597
En el modelo según competencias el criterio orientador son las competencias	598
Los modelos educativos generales poseen escasa utilidad práctica	599
La reflexión respecto del modelo de competencias ha sido insuficiente	599
Dificultad de diseñar un currículum según competencias	600
IV.28. El punto de vista de los estudiantes	601
a. La enseñanza universitaria	601
Las exigencias de la educación universitaria	601
Coexistencia de diversos enfoques en la enseñanza universitaria	602
Predominio del enfoque tradicional durante los primeros años de carrera	603
La enseñanza activa	604
Enseñanza universitaria de pregrado y postgrado	605
b. La enseñanza tradicional	606
Semejanzas entre la enseñanza universitaria y la educación secundaria	606
Características de la enseñanza tradicional	607
La clase expositiva y sus modalidades	607

Necesidad de la clase expositiva	607
Afinidad entre la clase expositiva y el paradigma de transmisión de información	609
Críticas a la clase expositiva:	609
<i>Es poco atractiva</i>	609
<i>A veces es irrelevante</i>	610
<i>A veces dificulta el aprendizaje</i>	610
<i>No permite el aprendizaje activo</i>	610
Características de una mala clase expositiva	611
Clases expositivas efectivas	613
Metodologías tradicionales de aprendizaje	614
<i>La memorización</i>	614
c. La enseñanza activa	615
Enseñanza tradicional y enseñanza activa	615
La enseñanza activa	615
Características de la enseñanza activa	617
Ventajas de la enseñanza activa	617
Clase expositiva versus clase participativa	618
Enseñanza activa y construcción de conocimiento	618
Enseñanza activa y desempeño de la profesión	619
Enseñanza activa y responsabilidad	620
Metodologías de enseñanza activa	620
<i>Exposiciones de los estudiantes</i>	620
<i>Clases expositivas y discusión de textos en clase</i>	621
<i>Desempeño profesional práctico</i>	621
<i>Actividades en terreno supervisadas por el profesor</i>	622
<i>Trabajo autónomo supervisado por el docente</i>	622
<i>Alta exigencia académica</i>	623
<i>Trabajo conjunto de varios docentes en una asignatura</i>	623
<i>Cambio en las clases expositivas</i>	624
<i>Trabajo del director de tesis de grado</i>	624
d. Las Metodologías de Evaluación	625
Falta de coherencia entre enseñanza y evaluación	625
Crítica a las metodologías de evaluación tradicionales	626
Buenas prácticas de evaluación	627
<i>Pruebas de desarrollo versus pruebas de selección múltiple</i>	627
e. Los docentes universitarios	628
Rol del docente en la enseñanza	628
La interacción profesor-estudiantes	628
El ejercicio de la profesión por parte de los docentes	630
Diferencias entre los estilos de enseñanza de los profesores	631
El desempeño de los profesores	631
Debilidades de los profesores	632
<i>Falta de formación pedagógica</i>	632
Características del buen docente universitario	633
<i>Centralidad de la dimensión valórica</i>	633
<i>Vocación por la enseñanza</i>	634
<i>Dedicación a su trabajo</i>	634
<i>Docencia y ejercicio de la profesión</i>	636
<i>Buena formación disciplinaria</i>	636
<i>Buena disposición hacia los estudiantes</i>	637

Características del mal docente universitario	637
<i>Débiles capacidades didácticas</i>	637
<i>Falta de vocación por la enseñanza</i>	638
<i>Débiles cualidades humanas</i>	638
Las ayudantías	638
<i>El ayudante de la asignatura</i>	638
<i>Desinterés de algunos docentes en las ayudantías</i>	639
<i>Los ayudantes no siempre son competentes</i>	639
<i>El nivel de las ayudantías es a veces heterogéneo</i>	640
f. La buena enseñanza universitaria	640
Fundamentos de la enseñanza	640
<i>Enseñanza y aprendizaje activo</i>	640
<i>Formación valórica</i>	641
<i>Conocimientos técnicos y habilidades interpersonales</i>	642
<i>Enseñanza y retroalimentación</i>	643
La planificación de la enseñanza	644
<i>Coherencia interna de la enseñanza</i>	644
<i>Formación en la disciplina y en habilidades interpersonales</i>	645
<i>Orientación a la profesión</i>	645
Estrategias de enseñanza efectivas	646
<i>Énfasis en la comprensión</i>	646
<i>Clases expositivas y actividades prácticas</i>	647
<i>Aplicación de los conocimientos</i>	647
<i>Aprendizaje autónomo del estudiante</i>	648
<i>Apoyo del docente al estudiante en su aprendizaje</i>	648
<i>Clases participativas</i>	649
<i>Las ayudantías</i>	650
<i>Práctica en la profesión</i>	650
<i>Evaluación formativa</i>	650
<i>Análisis de textos en clases</i>	651
<i>Exposiciones de los estudiantes</i>	652
<i>Clases interactivas</i>	652
g. La mala enseñanza universitaria	653
Factores que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje	653
<i>Débil formación previa de los estudiantes</i>	653
<i>Actitud soberbia de algunos docentes</i>	653
<i>Desinterés de algunos docentes</i>	655
<i>Clases masivas</i>	655
<i>Evaluación mal diseñada</i>	656
Malas prácticas en la enseñanza	657
<i>Bajo nivel de formalización</i>	657
<i>Clases poco participativas</i>	659
<i>Enseñanza de débil nivel pedagógico</i>	659
<i>Débil gestión docente</i>	660

V. RESULTADOS DEL ESTUDIO Y DISCUSIÓN	663
V.1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO	664
V.1.1. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO	664
a. Solidez del sistema de educación superior	664
b. El debate sobre Estado y Mercado	664
V.1.2. DEBILIDADES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO	665
a. Debilidades en la estructura institucional del sistema	665
b. Baja calidad de algunas universidades	666
c. Debilidades de entrada de algunos estudiantes	666
V.1.3. DESAFÍOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO	667
a. Mejoramiento de la calidad de la educación	667
b. Creación de sistemas de nivelación de competencias	667
c. Fortalecimiento de las universidades claves	668
d. Fortalecimiento institucional del sistema de educación superior	668
V.2. EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO	669
V.2.1. SITUACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO	669
a. Positiva situación del sistema universitario	669
b. Alto nivel de eficiencia	669
c. Buena formación de los estudiantes	670
d. Exitosa expansión	670
e. Liderazgo en América Latina	671
V.2.2. AVANCES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO	671
a. Disponibilidad de recursos	671
b. Avances de las universidades	672
V.2.3. PROBLEMAS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO	672
a. Definición del rol de las universidades	673
b. Presiones de la sociedad	673
V.2.4. PROBLEMAS DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS	674
a. Debilidades de algunas universidades	674
b. Problemas de las universidades de élite	675
V.2.5. DESAFÍOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO	675
a. Mejoramiento de los sistemas de admisión	676
b. Apoyo a estudiantes con debilidades de entrada	676
c. Avance en innovación	677
d. Mejoramiento de los cuerpos académicos	677
e. Diseño de mecanismos de control de la calidad	677
f. Fortalecimiento de los gobiernos universitarios	678
g. Respuesta a exigencias de la sociedad	678
h. Financiamiento de las universidades	679
V.2.6. POSIBLE EVOLUCIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO	679
a. Complejidad y diversidad	679
b. Estabilización de la oferta universitaria	679
V.3. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CHILENA	680
a. Mejoramiento de los cuerpos académicos	680
b. Actualización de los currículos universitarios	681
c. Desarrollo de una cultura de la calidad	681
V.4. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	682
a. Dificultad de definir el concepto de calidad	682
b. Diversidad de definiciones	682
c. Calidad como transformación	683

d. Crítica a las definiciones sustantivas de la noción de calidad	684
e. Definiciones operativas del concepto de calidad	684
f. Definiciones según el tipo de institución	684
g. Calidad como ajuste al propósito	685
h. Calidad como formación profesional adecuada	685
i. Importancia del aprendizaje en la definición de calidad	685
j. Noción de calidad a nivel de la opinión pública	686
k. Principales factores que inciden en la calidad	686
l. La noción de calidad de la educación universitaria predominante en Chile	687
V.5. LA EXPERIENCIA CHILENA EN MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD	688
a. Avances en calidad en las universidades	688
b. Persistencia de problemas en algunas universidades	689
V.6. CAUSAS DE LA EXISTENCIA DE UNIVERSIDADES DE MALA CALIDAD	690
a. Falta de interés de algunas universidades	690
b. Algunas universidades tienen un interés sólo comercial	690
c. Falta de control sobre las universidades	690
V.7. LA EVOLUCIÓN HACIA LA CALIDAD	691
a. Importancia de la misión institucional	691
b. Necesidad de una cultura institucional sólida	691
c. Carácter de la misión institucional	692
V.8. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	692
a. Desarrollo de una cultura de la evaluación	692
b. Positivos efectos sobre las universidades	692
c. La evaluación debe considerar las diferencias entre las universidades	693
d. El Estado no posee suficientes facultades para fiscalizar a las universidades	693
e. Los criterios de evaluación de la calidad utilizados en Chile necesitan ser actualizados	694
V.9. LA EVALUACIÓN SEGÚN ESTÁNDARES	694
a. Agotamiento del enfoque de evaluación según ‘ajuste a propósitos’	694
b. Tránsito hacia una evaluación según estándares	695
c. Importancia de los estándares en la evaluación de la calidad	695
d. Ventajas e inconvenientes de la evaluación según estándares	695
V.10. LA EVALUACIÓN DE INSUMOS, PROCESOS Y RESULTADOS	696
La política nacional de AC debe evaluar insumos, procesos y resultados	696
V.11. LA EVALUACIÓN DE INSUMOS	697
a. Importancia de los insumos	697
b. Necesidad de coherencia entre proyecto institucional y recursos	698
c. Tipos de insumos	698
V.12. LA EVALUACIÓN DE PROCESOS	699
V.13. LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS	699
Enfoques de evaluación de resultados	701
V.14. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	704
V.15. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE	705
V.16. LOGROS Y AVANCES DEL SISTEMA NACIONAL DE AC	706
El Sistema Nacional de AC ha tenido efectos positivos	707
V.17. PROBLEMAS DEL SISTEMA NACIONAL DE AC	707
a. Pérdida de credibilidad	708
b. Burocratización y estancamiento de algunas universidades	708
c. Obsolescencia de los criterios de AC	708
d. Debilidades estructurales del sistema nacional de AC	709
d.1. Problemas en la legislación de AC	709
d.2. Insuficientes mecanismos de control	709

d.3. Posibilidad de conflictos de intereses en el sistema de AC	710
d.4. Falta de un diseño institucional adecuado para el sistema de AC	710
d.5. Problemas relacionados con las agencias acreditadoras	712
d.6. La Ley de AC presenta debilidades	713
e. Demandas excesivas de la sociedad hacia el sistema de AC	713
f. Tensión entre las exigencias del sistema de AC y los proyectos de las universidades	713
V.18. DESAFÍOS DEL SISTEMA NACIONAL DE AC	714
a. Es necesario fortalecer la institucionalidad sistema de AC	714
b. El control de la calidad de las universidades debe ser fortalecido	715
c. El sistema nacional de AC debe favorecer el desarrollo de las universidades	715
d. Es necesario restablecer el prestigio del sistema nacional de AC	716
e. Se debe perfeccionar el proceso de acreditación	716
V.19. DESAFÍOS PARA LAS UNIVERSIDADES	716
a. El sistema de AC transita hacia la evaluación según estándares	716
b. Las universidades deben mejorar su nivel de eficiencia	717
c. Es necesario mejorar la calidad de la docencia	717
d. Se debe avanzar hacia la evaluación de resultados	718
e. Es necesario aumentar la inclusividad	718
V.20. DESAFÍOS PARA EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN	718
a. Chile debe transitar hacia la profundización de AC	718
b. Se debe evitar la homogeneización de las universidades	719
c. Las universidades deben incorporar los resultados de la acreditación	719
d. Se debe avanzar en la acreditación a nivel de postgrado	719
VI. CONCLUSIONES	721
VII. BIBLIOGRAFÍA	732

ANEXOS

ANEXO N°1: ANTECEDENTES

- I.1. El contexto de la educación superior
- I.2. El nuevo status de la educación superior
- I.3. La reforma de la educación superior
- I.4. Educación superior en Chile
- I.5. Población estudiantil en educación superior en Chile
- I.6. El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile
- I.7. Efectos de la obtención de la autonomía sobre las universidades
- I.8. La Reforma al Sistema de Acreditación en Chile
- I.9. La Propuesta del Consorcio de Universidades Estatales de Chile

ANEXO N°2: MATRICES DE ANÁLISIS DE TEORÍA FUNDAMENTADA

- Entrevista n°1: Encargado de Acreditación, universidad estatal
- Entrevista n°2: Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional
- Entrevista n°3: Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa
- Entrevista n°4: Experto n°2
- Entrevista n°5: Experto n°1
- Entrevista n°6: Experto n°3
- Entrevista n°7: Experto n°4

Entrevista n°8: Director de Agencia de Acreditación
Entrevista n°9: Director de Programa de Habilitación Docente
Entrevista n°10: Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Entrevista n°11: Rector de Universidad privada tradicional religiosa
Entrevista n°12: Docente universitaria experimentada n°1
Entrevista n°13: Director Académico de Agencia de Acreditación
Entrevista n°14: Presidente de Agencia Privada de Acreditación - I
Entrevista n°15: Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)
Entrevista n°16: Vicerrector Académico - Universidad estatal tradicional
Entrevista n°17: Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal tradicional
Entrevista n°18: Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad Privada
Entrevista n°19: Presidente de Agencia Privada de Acreditación - II
Entrevista n°20: Rector - Universidad privada laica tradicional
Entrevista n°21: Docente universitaria experimentada n°2
Entrevista n°22: Estudiante de Pregrado de 7° año
Entrevista n°23: Estudiante de Postgrado (Magíster)
Entrevista n°24: Estudiante de Pregrado de 2° año

ANEXO N°3: MAPAS CONCEPTUALES

Mapa n°1: El Sistema de Educación Superior chileno
Mapa n°2: El Sistema Universitario chileno
Mapa n°3: La educación universitaria
Mapa n°4: Las universidades chilenas
Mapa n°5: El concepto de Calidad de la educación universitaria
Mapa n°6: La calidad de la educación universitaria
Mapa n°7: La evaluación de la calidad de la educación universitaria
Mapa n°8: La evaluación de la calidad de los Insumos en la educación universitaria
Mapa n°9: La evaluación de la calidad de los Procesos en la educación universitaria
Mapa n°10: La evaluación de la calidad de los Resultados en la educación universitaria
Mapa n°11: La docencia universitaria de calidad
Mapa n°12: Problemas y desafíos de la educación universitaria chilena
Mapa n°13: El Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación universitaria
Mapa n°14: El sistema nacional de aseguramiento de la Calidad de la educación superior
Mapa n°15: Problemas del sistema nacional de aseguramiento de la Calidad de la Ed. Superior
Mapa n°16: La crisis de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Mapa n°17: Desafíos del sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Ed. Superior
Mapa n°18: Sistemas internos de aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades
Mapa n°19: La ley de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la Educación Superior
Mapa n°20: El proceso de Acreditación

ANEXO N°4: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

Entrevista n°1: Encargado de Acreditación, universidad estatal
Entrevista n°2: Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional
Entrevista n°3: Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa
Entrevista n°4: Experto n°2
Entrevista n°5: Experto n°1
Entrevista n°6: Experto n°3
Entrevista n°7: Experto n°4
Entrevista n°8: Director de Agencia de Acreditación

Entrevista n°9: Director de Programa de Habilitación Docente
Entrevista n°10: Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Entrevista n°11: Rector de Universidad privada tradicional religiosa
Entrevista n°12: Docente universitaria experimentada n°1
Entrevista n°13: Director Académico de Agencia de Acreditación
Entrevista n°14: Presidente de Agencia Privada de Acreditación - I
Entrevista n°15: Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)
Entrevista n°16: Vicerrector Académico - Universidad estatal tradicional
Entrevista n°17: Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal tradicional
Entrevista n°18: Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad Privada
Entrevista n°19: Presidente de Agencia Privada de Acreditación - II
Entrevista n°20: Rector - Universidad privada laica tradicional
Entrevista n°21: Docente universitaria experimentada n°2
Entrevista n°22: Estudiante de Pregrado de 7° año
Entrevista n°23: Estudiante de Postgrado (Magíster)
Entrevista n°24: Estudiante de Pregrado de 2° año

ANEXO N°5: BASES EPISTEMOLÓGICAS DEL ESTUDIO

Primera Parte: Enfoques Sociológicos

- a. Introducción
- b. La relación entre el individuo y la colectividad
- c. Émile Durkheim y la importancia de lo colectivo
- d. El estructuralismo
- e. El lugar del individuo: Max Weber
- f. Colectivismo metodológico e individualismo metodológico
- g. La sociología fenomenológica de Alfred Schütz
- h. Enfoques contemporáneos sobre la relación entre individuo y colectividad
- i. La Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens
- j. Importancia de las sociologías comprensivas
- k. Orden, poder y conflicto en la obra de Durkheim y Parsons
- l. Racionalización y reflexividad
- m. La motivación de la acción
- n. La producción y reproducción de estructuras sociales
- o La formulación de la Teoría de la Estructuración
- p. La reflexividad del actor social
- q. Agente y acción

Segunda Parte: La Fenomenología y la Investigación Fenomenológica

- a. La Fenomenología de Husserl
- b. El “retorno a las cosas mismas”
- c. La evolución del movimiento fenomenológico
- d. La fenomenología y otras corrientes filosóficas
- e. El método de la fenomenología
- f. Martin Heidegger
- g. El concepto de fenómeno en Heidegger
- h. La fenomenología hermenéutica de Gadamer
- i. Sujeto, subjetividad y reflexividad
- j. Intersubjetividad y mundo de la vida

RESUMEN

Los sistemas nacionales de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación superior tienen como función regular y promover la calidad de las instituciones educativas. El Sistema Nacional de AC (SNAC) chileno nace en 2006 con la creación de una Ley de AC y de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y ha tenido positivos efectos sobre las universidades chilenas, las que acceden a mayores recursos y han mejorado su gestión.

El objetivo del presente estudio ha sido conocer los avances que presenta Chile en la implementación de políticas y procesos de AC de la educación universitaria, y los desafíos que enfrenta para el futuro, según la perspectiva de sus principales protagonistas. Para ello se ha entrevistado a un conjunto de actores relevantes de la educación superior, que incluye a rectores y vicerrectores de universidades, el presidente del Consejo Nacional de Educación, el presidente de la Comisión Nacional de Acreditación, directivos de agencias privadas de acreditación, expertos, y docentes y estudiantes universitarios. En términos metodológicos, el estudio se basa en un enfoque cualitativo fenomenológico y de teoría fundamentada (*grounded theory*).

Los resultados del estudio muestran una favorable situación del SNAC, el que pese a su breve existencia exhibe claros logros, principalmente la instalación en el país de una *cultura de la evaluación* de la educación superior y de la *rendición de cuentas*. El SNAC enfrenta también importantes desafíos. Existe un énfasis excesivo en la *fiscalización* de la calidad de la educación, antes que en el apoyo a su fortalecimiento en las universidades, lo que evidencia la necesidad de un nuevo diseño del SNAC que diferencie claramente las funciones de control y de promoción de la calidad. El SNAC debe contribuir a un desarrollo integral de las universidades, respetando su identidad y sus proyectos institucionales y promoviendo una cultura de la calidad y el mejoramiento continuo. Por otro lado, el sistema universitario chileno ha alcanzado un nivel básico de calidad, lo que abre la posibilidad de avanzar hacia una etapa de *profundización del AC*, caracterizada por un énfasis en la evaluación de *resultados*, antes que en la de *insumos* o *procesos*. Los entrevistados destacan la necesidad de que un *cambio de enfoque de evaluación* para el SNAC, que transite desde el criterio de *ajuste a propósitos* (*fitnes for purpose*) a la evaluación según *estándares*.

Palabras clave: educación superior, aseguramiento de la calidad, acreditación.

ABSTRACT

National higher education quality assurance systems aim to regulate and promote educational institutions quality. The Chilean National Quality Assurance System (NQAS) was founded in 2006 with the creation of a Quality Assurance (QA) law and the National Commission of Accreditation (NCA), and has had positive effects on Chilean universities, which access to greater resources and have improved its management.

The objective of this study has been to determine Chile's progress in the implementation of QA policies and processes of university education, and the challenges for the future, from the perspective of its main protagonists. For this purpose, a number of higher education stakeholders have been interviewed, including rectors and vice-chancellors of universities, the President of the National Education Council, the President of the National Accreditation Commission, executives of private accreditation agencies, experts, and university teachers and students. In methodological terms, the study is based on a qualitative *phenomenological* and *grounded theory* approach.

The study findings show a favorable situation of the NQAS, which despite its short existence exhibits clear successes, most notably the installation of a nationwide higher education quality assessment and accountability culture. The NQAS also faces major challenges. There is an excessive emphasis on auditing education quality, rather than supporting its strengthening in universities, which demonstrates the need for a new design that clearly differentiates NQAS' control and quality promotion functions. The NQAS should contribute to comprehensive development of universities while respecting their identity and institutional projects and promoting a culture of quality and continuous improvement. On the other hand, the Chilean university system has achieved a basic level of quality, which opens the possibility of moving towards a stage of QA deepening, based on an emphasis on results evaluation, rather than on inputs or processes evaluation. Interviewees highlight the need for a change of assessment approach for the NQAS, transiting from *fitness for purpose* criterion towards *standards assessment*.

Keywords: higher education, quality assurance, accreditation.

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha experimentado importantes transformaciones a nivel internacional durante las últimas décadas. Dentro de un nuevo de sistemas educativos crecientemente complejos y diversificados, los procesos de *Aseguramiento de la Calidad* (AC) han cobrado importancia central, cumpliendo la función de regular, orientar y promover su desarrollo.

No existe una definición única del concepto de *Aseguramiento de la Calidad*: por el contrario, es posible distinguir distintas perspectivas desde las cuales el problema de la calidad puede ser abordado. Los procesos de Aseguramiento de la Calidad de la educación universitaria pueden consistir en la verificación del cumplimiento por parte de las universidades de criterios o estándares externos previamente definidos, o bien en procesos internos llevados a cabo por dichas instituciones que se orientan a la verificación de la calidad y al mejoramiento continuo.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad chileno

El *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad* chileno es todavía muy reciente. Su origen se sitúa en el año 2006, después de un período experimental de acreditación de universidades y carreras a nivel nacional que comenzó a fines de la década de 1990, y con motivo de la promulgación de la denominada *Ley de Aseguramiento de la Calidad*, la Ley 20.129. Durante el período experimental, el proceso de acreditación estuvo a cargo de la institución denominada Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), la que posteriormente fue sustituida por la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

La Ley de Aseguramiento de la Calidad estableció las bases del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC), que está conformado por un conjunto de instituciones que colaboran entre sí para la certificación y la promoción de la calidad en la educación superior: el *Ministerio de Educación* (MINEDUC), que autoriza el funcionamiento de las instituciones educativas; el *Consejo Nacional de Educación* (CNEd) a cargo del proceso de licenciamiento que otorga la autonomía a las instituciones; la *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA), que otorga la acreditación a nivel institucional; y un conjunto de *agencias privadas de acreditación*, encargadas de la acreditación de carreras y programas formativos.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es la institución que en Chile posee la responsabilidad de llevar a cabo el procedimiento de acreditación de las instituciones de educación superior, en particular de las universidades, y de supervisar el trabajo de acreditación de carreras y programas de pregrado y postgrado que realizan las agencias acreditadoras privadas.

La CNA fue creada mediante la Ley 20.129, promulgada el 23 de octubre de 2006, y cuyo objetivo central fue establecer en el país un *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior señala, en su Título I, que la CNA es un organismo autónomo que goza de personalidad jurídica, y que tiene como misión la verificación y promoción de la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, y de las carreras y programas que ellos imparten.

Logros del Sistema Nacional de AC chileno

Pese a su breve existencia, el *Sistema Nacional de AC* chileno exhibe importantes logros, de los cuales el principal corresponde a la instalación en el país de la preocupación por la calidad de la educación superior, y de una cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas. Chile cuenta actualmente con un sistema de acreditación de buen nivel, que ha sido reconocido a nivel internacional. Una de las virtudes del sistema ha sido el diseño de criterios y políticas claras de Aseguramiento de la Calidad para las instituciones educativas a nivel nacional. Desde sus inicios, el sistema ha mostrado un buen funcionamiento, y sus políticas han tenido profundos y beneficiosos efectos en la promoción de la calidad en las universidades. Las instituciones se han visto beneficiadas por una mayor disponibilidad de recursos, y por el acceso a conocimiento sobre el diseño de buenas políticas y prácticas de AC.

De manera gradual, las universidades han fortalecido el nivel de calificación de sus cuerpos académicos, mejorado su infraestructura, profesionalizado su gestión interna, y avanzado en la realización de investigación básica y aplicada. Las instituciones han mejorado también sus currículos y planes de estudio, y han desarrollado capacidades de autorregulación.

Por último, cabe destacar que en pocos años las universidades chilenas han avanzado en calidad y eso les ha permitido escalar posiciones en los rankings globales de instituciones de educación

superior. El sistema de educación superior chileno ha sido reconocido en los últimos años por parte de varios organismos internacionales como el mejor de América Latina (Universitas 21, 2014).

Problemas del Sistema Nacional de AC

El Sistema Nacional de AC de la Educación Superior chileno ha alcanzado, por lo tanto, importantes logros durante su breve existencia. Pero a la vez, y en gran medida debido a su misma juventud, ha debido enfrentar diversos problemas. Las situaciones más complejas se han relacionado con el proceso de acreditación de algunas universidades, y han puesto en evidencia debilidades del sistema, de sus instituciones y de la legislación del área.

Los principales problemas del Sistema Nacional de AC de la Educación Superior han tenido su origen en ciertos vacíos existentes en la Ley de AC, en particular en la falta de atribuciones legales del Sistema Nacional de AC y sus instituciones, a saber, el Ministerio de Educación (MINEDUC), el Consejo Nacional de Educación (CNEd), y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), para fiscalizar adecuadamente el desempeño de las universidades. Ello quedó en evidencia con el problema que en el año 2011 afectó a la CNA, institución que otorgó la condición de acreditación a algunas universidades de manera irregular. Tal situación provocó una crisis que afectó la imagen pública de esa institución, y obligó a realizar una revisión de la Ley de AC y del Sistema Nacional de AC en términos de su estructura y funciones.

Algunos de los problemas del Sistema Nacional de AC, y que se espera puedan ser superados mediante la promulgación de una nueva Ley de AC y de una reestructuración del sistema, se relacionan por un lado con el propio sistema de AC, y por el otro con las universidades. Entre los problemas del sistema se encuentran problemas de gobernanza y coordinación, la posibilidad que entrega la Ley de AC de autorizar el funcionamiento de universidades con debilidades, la falta de atribuciones legales del sistema para evitar el crecimiento descontrolado de las universidades, una cierta obsolescencia de los criterios de AC utilizados, potenciales conflictos de intereses en el desempeño de funcionarios del sistema, y la ya señalada pérdida de prestigio.

Por otro lado, los problemas de las universidades consisten, principalmente, en su todavía insuficiente capacidad de autorregulación, en la debilidad institucional de algunas de ellas, en los problemas de gestión y de infraestructura de otras, y en la tensión que a veces se produce entre los proyectos institucionales de las universidades y las exigencias del sistema nacional de AC.

Por último, existen problemas que aquejan a las agencias acreditadoras privadas, correspondientes a un trabajo poco prolijo realizado por algunas de ellas, potenciales conflictos de interés en el trabajo de algunos de sus funcionarios, falta de claridad en los criterios de evaluación que utilizan, y una débil preparación de algunos pares evaluadores.

La crisis del Sistema Nacional de AC

La crisis del Sistema Nacional de AC se desencadenó en el año 2012 cuando la justicia chilena informó que el presidente interino de la CNA de ese entonces, Eugenio Díaz, había sido investigado por presuntos delitos de cohecho y negociación incompatible. Específicamente, se acusó a dicha autoridad de haber recibido pagos de soborno por parte de al menos dos instituciones que participaban del proceso de acreditación, a saber, la *Universidad del Mar* y la *Universidad Pedro de Valdivia*, las que buscaban de esa manera asegurar la obtención de la certificación de acreditación. El presidente de la CNA y los rectores de ambas universidades fueron detenidos en el mes de noviembre de 2012 por la Brigada de Delitos Económicos de la Policía de Investigaciones de Chile. La investigación comenzó por iniciativa de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Al poco tiempo fue detectada la firma de un contrato de asesoría de Eugenio Díaz a la Universidad del Mar, que obtuvo la certificación de la acreditación dos semanas después.

El Consejo Nacional de Educación (CNEd) aceptó la solicitud del Ministerio de Educación de proceder al cierre de la Universidad del Mar, la que se sustentó en los siguientes cuatro cargos (CNEd, 2012r):

a. Fragmentación de la administración: la administración de la Universidad del Mar incurrió en infracciones graves a los estatutos institucionales y sus objetivos, debido a la fragmentación de su administración y la falta de coordinación de sus sedes y carreras. El Ministerio señala que la Universidad del Mar no ha sido capaz de mantener su proyecto institucional.

b. Problemas de gestión en las carreras del área de Salud: existían problemas de gestión y de carácter académico en las carreras del área de Salud de la Universidad del Mar, consistentes en la carencia de campus clínicos suficientes, de recursos para la docencia y falta de equipamiento.

c. Elección de miembros de la Junta Directiva no ajustados a los estatutos: la Universidad del Mar realizó la elección de miembros de su Junta Directiva sin ajustarse a los estatutos de la corporación.

El Ministerio destaca la designación de un Rector sin renuncia previa a su cargo de Director, lo que contraviene la reglamentación de la universidad.

d. Abandono del proyecto universitario: el Ministerio de Educación atribuye a las autoridades de la Universidad del Mar una falta de preocupación de velar por el interés de la institución educativa, y de cautelar el cumplimiento de sus objetivos institucionales. Evidencia de ello son situaciones tales como la falta de control del crecimiento de la institución mediante la creación de carreras sin contar con la aprobación de la Junta Directiva; la falta de una gestión orientada al logro de los propósitos institucionales, debido al otorgamiento a cada sede de la libertad de definir la política de admisión; y falencias en la contratación de personal.

El presidente del CNEd explicó a los medios de comunicación que el cierre de la Universidad del Mar había sido una decisión dolorosa, pero necesaria para restablecer la fe pública en el Sistema Nacional de AC. El Sistema Nacional de AC debió hacerse cargo de la crisis velando por el desarrollo adecuado del proceso de cierre de la universidad, y de la reubicación de sus estudiantes en otras universidades.

Las causas de la crisis del Sistema Nacional de AC son diversas, siendo la causa de fondo la inmadurez del sistema. La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es un instrumento legal con claras virtudes, pero presenta algunas debilidades y vacíos, especialmente en relación con el control de potenciales situaciones de conflictos de intereses de funcionarios de las instituciones del Sistema Nacional de AC. Algunos de los entrevistados en este estudio señalaron como causas de la crisis a una falta de liderazgo de la CNA en la promoción del AC, y a la falta de profesionalismo de algunos de sus integrantes, además de conductas personales indebidas de algunas autoridades, en particular los hechos delictuales cometidos por el presidente interino de la CNA. También existen falencias en el desempeño de algunas agencias acreditadoras y en el control que se realiza de su trabajo. En términos generales, los problemas y la crisis del Sistema Nacional de AC se deben a deficiencias en el diseño de su institucionalidad y de las funciones y facultades de los organismos que lo componen.

Diversos actores educativos relevantes del país destacan que el descrédito del sistema nacional de AC ha sido injusto, pues él ha realizado en términos generales un buen trabajo, y la crisis del sistema se debió principalmente a la conducta indebida de una persona en particular, el presidente

interino de la CNA. Sin embargo, es claro que tales situaciones fueron posibles debido a debilidades institucionales del sistema y de sus mecanismos de control interno.

Pese a la gravedad de lo acontecido en la CNA, el Sistema Nacional de AC ha dado muestras de solidez, y ha comenzado a superar la crisis. Las autoridades de gobierno del área de educación han propuesto cambios a la educación superior, cuyo objetivo será fortalecer el Sistema Nacional de AC y sus instituciones-



I. Problema de Investigación

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Un *problema de investigación* es una determinada situación o fenómeno de la realidad, que es considerado relevante, y para el cual se desea profundizar en su conocimiento. El **problema de investigación** para el presente estudio corresponde al *proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (AC) en Chile*. Dicho proceso se desarrolló de manera experimental desde fines de la década de 1990 y se prolongó hasta mediados de la década siguiente, y de manera oficial y definitiva a partir de la promulgación de la *Ley de Aseguramiento de la Calidad*, o Ley de AC. Esta situación ha sido considerada relevante para la investigación debido a su trascendencia para el desarrollo de la educación superior y de la sociedad chilena en su conjunto.

I.1. Descripción del Problema de Investigación

Las políticas y procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación universitaria en Chile son impulsadas desde el nivel central por el *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad*, el que está conformado por un conjunto de instituciones, a saber, el *Ministerio de Educación*, el *Consejo Nacional de Educación (CNEd)*, la *Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*, y varias *agencias privadas de acreditación*.

El Sistema Nacional de AC debió enfrentar en sus inicios una gran resistencia para la implementación de sus reformas, de parte las universidades, tanto las tradicionales como las privadas. Los argumentos esgrimidos por estas instituciones eran diversos: las universidades tradicionales, especialmente las más prestigiosas, manifestaban que no era admisible para ellas ser evaluadas por universidades menos desarrolladas, mientras que las universidades privadas apelaban a la libertad de enseñanza para exigir su derecho a definir su proyecto institucional y procesos internos de manera autónoma. Después de una larga discusión en el Parlamento nacional, es promulgada en el año 2006 la Ley n°20.129, o *Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*, que dio origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. La Comisión Nacional de Acreditación, CNA, es la institución que recibió el mandato de ser responsable del proceso de *acreditación*.

El Sistema Nacional de AC ha tenido, en términos generales, beneficiosos efectos en la promoción de la calidad en las universidades chilenas, las que han implementado políticas internas de AC, fortaleciendo sus cuerpos académicos y su gestión, y mejorando su infraestructura y equipamiento. De especial importancia ha sido el desarrollo por parte de las universidades de sus capacidades de *autorregulación*.

Pero el Sistema Nacional de AC ha experimentado recientemente una severa crisis, la que se incubó en el seno de su agencia central, la CNA. La crisis se debió a la conducta delictual de uno de sus ex-presidentes, quien autorizó la condición de acreditación a dos universidades, y ha sido procesado por la justicia chilena. Dicha situación afectó seriamente el prestigio del Sistema Nacional de AC, el que ha realizado desde entonces importantes esfuerzos por su restablecimiento, a través de una cuidadosa examinación de las universidades que participan del proceso de acreditación.

El gobierno chileno presentó el año 2013 al Parlamento un proyecto de Ley para reformar el Sistema Nacional de AC, que contempla el reemplazo de la CNA por una nueva Agencia Nacional de Acreditación. El año 2015 el nuevo gobierno presentó una nueva propuesta que contempla la obligatoriedad de la acreditación y de la enseñanza sin fines de lucro. Se espera que la nueva Ley de AC y la nueva institucionalidad permitan contar con políticas más adecuadas para la nueva realidad de la educación superior chilena.

I.2. Relevancia del Problema de Investigación y Justificación del estudio

Pese a que la crisis del Sistema Nacional de AC comienza a ser superada gradualmente, y a que la discusión acerca de una nueva Ley de AC y una nueva institucionalidad abre nuevas y positivas posibilidades para la educación superior chilena, aún está pendiente el proceso de discusión del proyecto de ley en el Parlamento.

El sistema de educación superior chileno es complejo y diverso, y, en el caso de las universidades, está integrado por 60 instituciones. Al interior del universo de universidades existen instituciones que ostentan valores y proyectos distintos. Una de las agrupaciones más importantes es el de las *Universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCh)*, compuesto por 25 universidades “tradicionales”, es decir, las universidades estatales y privadas de mayor trayectoria en el país. El resto de las 35 universidades que no pertenecen al grupo de las universidades del Consejo de Rectores, son todas de carácter privado, y algunas manifiestan su vocación de universidades

públicas, es decir, motivadas por la búsqueda del bien común antes que de intereses particulares. Otra agrupación de universidades relevante en el escenario de la educación superior chilena es el denominado *Grupo G9*, que reúne a las nueve universidades públicas no estatales del Consejo de Rectores de Chile, CRUCh, y que persigue, entre otros objetivos, potenciar el desarrollo de las universidades regionales y la descentralización del sistema de educación superior.

En la sociedad chilena existen distintas visiones respecto del rol que deben cumplir el *Estado* y el *mercado* como agentes reguladores del sistema de educación superior. Las universidades tradicionales del Consejo de Rectores exigen al Estado un control más estricto del desempeño y la calidad de las instituciones educativas, mientras que las universidades privadas observan con recelo el control que sobre ellas ejerce Sistema Nacional de AC, y apelan a la mayor efectividad de las fuerzas del mercado. Un ejemplo de las divergentes concepciones que cada cierto tiempo afloran en el debate sobre la educación superior chilena ha sido las críticas que algunos sectores liberales han expresado respecto del mayor celo fiscalizador que ha mostrado la nueva administración de la CNA, que busca evitar que se produzcan situaciones similares a las que llevaron anteriormente a esa institución a una severa crisis.

Las situaciones descritas son expresiones de la complejidad del sistema de educación superior chileno, y en particular del sistema universitario. Con las propuestas de cambios comienza una nueva etapa en la breve historia del Sistema Nacional de AC chileno, y la nueva institucionalidad que surgirá a partir de dichos cambios llevará a cabo importantes transformaciones que se espera contribuyan a elevar el nivel de la calidad de la educación superior y de sus instituciones.

La riqueza y complejidad del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior chileno, y las distintas concepciones que coexisten en su interior respecto del problema de la calidad de la educación superior, han motivado la realización del presente estudio, que tiene por objetivo comprender la naturaleza de los cambios que ha experimentado y continúa experimentado la educación superior chilena, en particular la educación universitaria.

El **objetivo central del estudio** ha sido *conocer y comprender la naturaleza y consecuencias del proceso de transformación del sistema de educación superior chileno que comenzó a fines de la década de 1990 y que continúa actualmente, desde el testimonio de sus propios protagonistas*, es decir, las personas que han desempeñado las principales responsabilidades en el Sistema Nacional de AC y sus instituciones, a saber, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de

Acreditación, y las agencias privadas de acreditación. Además se ha consultado las opiniones de autoridades de varias de las principales universidades del país, tanto estatales como privadas, en particular rectores y vicerrectores académicos, y de diversos expertos en educación superior y procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC) del país respecto del proceso de implementación del Sistema Nacional de AC.

I.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El estudio tiene como objetivo general conocer los avances que presenta Chile en la implementación de políticas y procesos de Aseguramiento de la Calidad de la educación universitaria, y los desafíos que enfrenta en dicho ámbito para el futuro, según la perspectiva de sus principales protagonistas.

Objetivos específicos

1. Determinar de qué manera puede ser definida la noción de *calidad de la educación universitaria* según la perspectiva de los principales actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad chileno.
2. Identificar las principales *dimensiones* que deben ser consideradas en el *diseño de políticas y procesos* orientados al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria, según la perspectiva de los principales actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad chileno.
3. Identificar los principales *logros y avances* que ha experimentado Chile durante los últimos años en el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria, según la perspectiva de los principales actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad chileno.
4. Identificar los principales *desafíos* que enfrenta actualmente Chile para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria, según la perspectiva de los principales actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad chileno.



II. Marco

Teórico

MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE

EL PROBLEMA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

II.1. La investigación sobre la educación superior

La educación superior ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, lo que ha tenido como resultado un interesante desarrollo de la investigación en el área. Actualmente se realiza importantes esfuerzos para comprender la naturaleza de la educación superior, y los factores que permitan contribuir al diseño de políticas para el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas y servicios que ellas prestan. Pese a que el desarrollo de la investigación es todavía incipiente y poco consistente en el tiempo, el apoyo a programas de investigación se ha hecho evidente a nivel internacional. La investigación en educación superior proviene de fuentes diversas: ministerios de Educación u otras instituciones gubernamentales desarrollan estudios de evaluación de las instituciones universitarias para otorgar permisos de funcionamiento y certificados de acreditación; centros de estudios privados de carácter político o independiente desarrollan investigación de carácter básico o aplicado, orientada al diseño de políticas educacionales; y las propias universidades comienzan a desarrollar estudios de carácter interno, interesados en cumplir de mejor forma con las exigencias del proceso de acreditación institucional, perfeccionar sus procesos internos, y conocer en mayor profundidad a su público objetivo y a sus profesionales egresados.

A nivel internacional, diversos organismos han comenzado a prestar atención a la investigación sobre la educación superior. Entre ellos es posible mencionar a la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO), el *Banco Mundial*, y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE). Instituciones filantrópicas entregan recursos para la investigación en educación superior, y Organismos no gubernamentales apoyan la realización de estudios en países avanzados o en vías de desarrollo.

a. La Educación Superior como campo específico de estudio

La revisión de la literatura especializada sobre investigación en el ámbito de la educación superior permite afirmar que dicha investigación posee un objeto de estudio relativamente pequeño y fragmentado, y con una base institucional extremadamente diversa; estas características pueden ser consideradas como riesgos, pero a la vez como desafíos y oportunidades (Brennan et al., 2008, p. 7).

La investigación en educación superior fue, durante mucho tiempo, llevada a cabo en Europa por apenas unos pocos cientos de personas. En reportes de investigación en las ciencias sociales y las humanidades era a menudo tratada como una sub-área dentro de la investigación educativa, correspondiendo, probablemente, a no más de un 10% de ella. La investigación en educación superior comenzó a recibir mayor atención como un área del conocimiento más autónoma y relevante para la política y la práctica institucional en los países europeos durante la década de 1970, gracias a la creciente conciencia pública de las relaciones entre la educación y los procesos de crecimiento económico, y movilidad social. A partir de finales de la década de 1980, la investigación en educación superior fue objeto de atención en el contexto de debates acerca de la sociedad del conocimiento, y la creciente internalización de la economía y el empleo. Actualmente, el escenario inaugurado por los procesos de Bolonia y Lisboa en Europa (Carseth, 2006) ha impulsado un creciente interés en la investigación sobre la educación superior.

A inicios del siglo XXI, es posible identificar la existencia de alrededor de dos docenas de instituciones en Europa que han definido a la educación superior como su principal campo de investigación. Puede estimarse la cantidad de investigadores que han elegido a la educación superior como su ámbito de interés en un número comprendido entre las 1.000 a 2.000 personas.

Pese a ser un ámbito de investigación relativamente restringido, la investigación en educación superior enfrenta la expectativa de abarcar un amplio rango de áreas temáticas, entre las cuales destacan las siguientes (Brennan et al., 2008, p. 7):

- *Los aspectos cuantitativo-estructurales de los sistemas de educación superior* (por ejemplo, acceso y admisión, patrones de instituciones y programas, enrolamiento y formación de estudiantes, graduación y empleabilidad de los graduados).

- *Los aspectos relacionados con el conocimiento* (por ejemplo, desarrollo de investigación y currícula, aspectos de calidad y relevancia, conceptos y medición de competencias, requerimientos de utilización profesional del conocimiento).
- *Los aspectos relacionados con los procesos y las personas* (enseñanza y aprendizaje, procesos de investigación y organización, los estudiantes, la profesión académica, la emergencia de profesiones de educación superior); y
- *Los aspectos organizacionales de la educación superior* (administración, sostenedores, funciones y atribuciones de las profesiones académicas dentro de la gobernanza, definiciones institucionales, costos y financiamiento).

La investigación en educación superior involucra a un amplio conjunto de disciplinas, en particular la educación, la psicología, la sociología, las ciencias políticas, la economía, el derecho y la historia. Estas disciplinas nutren a la investigación en educación superior de manera tanto conceptual como metodológica. La investigación en educación superior, señalan Brennan et al., enfrenta el desafío de mantenerse en contacto con estas variadas bases disciplinarias alimentadoras tanto para aumentar su calidad como para evitar ser conducida en exceso por preocupaciones temáticas y agendas de política. Por otra parte, una investigación creativa basada en determinados temas presenta el potencial, e incluso la necesidad, de transgredir perspectivas disciplinarias (Brennan et al., 2008, p. 7).

Existen otras áreas disciplinarias que contribuyen a la investigación en educación superior, aunque a menudo algunos de los temas que son abordados se sitúan fuera y atraviesan diversas disciplinas. Además, puesto que la educación superior aborda características generales de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la generación de conocimiento, depende de la cooperación con expertos de todas las disciplinas, contribuyan o no ellas a la investigación en educación superior.

La investigación en educación superior carece de una base institucional estable al interior de las instituciones de educación superior. A diferencia de otras áreas de las humanidades y las ciencias sociales, la investigación en educación superior habitualmente no entrega a quienes la practican un vínculo entre investigación y docencia. Tal vínculo puede ofrecer continuidad y permite resguardar la libertad académica. En ciertas situaciones, los académicos en diversas áreas de las humanidades y las ciencias sociales abordan temáticas de la educación superior en proyectos de corto alcance o

durante un período de su carrera académica; y en otros casos, los académicos de estas disciplinas dedican su trabajo académico a la educación superior durante largos períodos.

Otras instituciones de educación superior han establecido unidades académicas separadas dedicadas a la investigación en educación superior. La investigación en educación superior está a menudo localizada en unidades que sirven a la administración, pudiendo en dicho caso ser denominada “investigación institucional”, en apoyo a recursos humanos (es decir, “desarrollo de personal”), o en el establecimiento de investigación aplicada en educación superior. Más aún, las fronteras entre investigadores y ejecutivos se ha hecho cada vez más fluida a través de la participación de diversos tipos de profesionales y administradores de la educación superior, de organizaciones tales como asociaciones de rectores, de académicos y estudiantes involucrados en políticas de educación superior, de expertos en evaluación y de consultores de administración.

Estas movedizas fronteras entre investigación y otras fuentes de experticia son más acentuadas en educación superior que en otros ámbitos. Ello se refleja en el hecho de que sólo unas pocas revistas en el área de la educación superior en Europa operando en el ámbito supranacional están estrictamente confinados a la investigación en educación superior (por ejemplo, *Higher Education, Studies in Higher Education*), mientras que un número mayor cubre contribuciones de investigadores en educación superior junto con aquella de otros actores y expertos (por ejemplo, *Higher Education Policy, Journal of Higher Education Management and Policy, Higher Education in Europe, Tertiary Education and Management, European Journal of Education*).

La variedad de definiciones institucionales y los fluidos vínculos entre investigación y práctica ofrece amplias posibilidades para ampliar la cobertura de la investigación en educación superior y su relevancia práctica. Pero ellas a la vez desafían a los investigadores de la educación superior a evitar perder su rumbo en preocupaciones cotidianas y expectativas prácticas. Por lo tanto, el ejercicio reflexivo de dar cuenta de logros y problemas pasados y actuales, de mirar hacia adelante en busca de futuros tópicos y áreas de investigación, y del diseño de estrategias de investigación para el futuro, siendo ambas bendecidas y a la vez puestas en riesgo por condiciones y características poco ortodoxas.

b. La evolución de la investigación en educación superior

Dentro de la tradición de investigación en el ámbito de la educación superior, es posible distinguir un desarrollo evolutivo y varias etapas. Según Macfarlane y Grant (2012, p. 621), han existido tres generaciones relevantes de investigadores en el área. La primera generación es la de los fundadores de la investigación en educación superior como campo específico. Esta etapa se caracteriza por la compleja interrelación entre aportes teóricos y empíricos provenientes de distintas disciplinas, en particular, de la sociología, la psicología y la filosofía. Así, por ejemplo, destacan los trabajos de Pierre Bourdieu sobre *capital social y cultural*, o el concepto de *autoeficacia* de Albert Bandura. Desde la filosofía, también destaca el aporte de John Henry Newman. Estos autores pueden ser considerados los pioneros de la investigación en la educación superior.

Una segunda generación de autores, explican Macfarlane y Grant, buscó directamente crear conocimiento y legitimar el campo de la investigación en educación superior, destacando la importancia de éste como objeto de atención y análisis científico-académico. Destacan entre dichos autores Burton Clark, Tony Becher y Maurice Kogan. Son relevantes además los trabajos de, por ejemplo, Martin Trow sobre *el acceso y la masificación de diversas áreas de investigación*, de Diana Laurillard sobre *e-learning*, Sandra Acker en *género*, y de Marton y Säljö, o Prosser y Biggs sobre el *aprendizaje de los estudiantes universitarios*.

Por último, existe una tercera y más reciente generación de investigadores sobre educación superior, quienes han profundizado algunas de las áreas exploradas por los representantes de la generación anterior. Esta generación muestra un nivel profesional y académico más elevado, gracias a la expansión de los programas de master y doctorado en educación superior. Pertenecen a centros de desarrollo académico o educativo, o a facultades del área de las ciencias sociales, o de las ciencias médicas. Varios de estos investigadores han trabajado en una o varias de estas áreas académicas durante su carrera, buscando encontrar espacios en los cuales poder realizar investigación sobre educación superior.

Macfarlane y Grant (2012, p. 622) destacan el intrincado recorrido que estos investigadores han realizado a través de su carrera es un síntoma de que las facultades de educación concentran su interés en el nivel educativo primario y dependen de ingresos derivados de la formación de docentes, y no se han interesado en la investigación en educación superior. Desde sus inicios en la década de 1960, la investigación en el área se ha caracterizado en una disyunción en dos líneas de

trabajo: la primera corresponde a estudios relacionados con las políticas educativas, mientras que la segunda se orienta al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel universitario. Uno de los principales desafíos del esfuerzo por consolidar al campo de la investigación en educación superior consiste en establecer lazos comunicantes entre estas dos comunidades de investigadores.

Desde la década de 1970, el desarrollo de la educación superior como campo de estudio queda en evidencia debido a la aparición de centros de investigación especializados a través del mundo, así como un creciente número de revistas especializadas en educación superior. La pregunta que surge de esto es si estos fenómenos permiten hablar con propiedad de la educación superior como un campo. Y si es efectivamente un campo, ¿de qué manera ha sido construido? ¿cuáles son sus principales preocupaciones y metodologías, y por qué?.

c. La investigación sobre la *calidad* de la educación superior

La investigación sobre la *calidad* de la educación superior se relaciona directamente con los procesos de *evaluación de la calidad* de las instituciones universitarias y de las prácticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas se desarrollan.

El primer ámbito, el de la evaluación de la calidad de las *instituciones universitarias*, conduce al desarrollo de investigación de un carácter más bien práctico y aplicado, orientado a la obtención de diagnósticos sobre la calidad del diseño organizacional de dichas instituciones, y de las unidades y procesos que en su interior existen o se desarrollan, por ejemplo, misión institucional, estructura, liderazgo, comunicación, o conflictos. Y el segundo ámbito de investigación se orienta a la investigación sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje a nivel universitario, específicamente las prácticas desarrolladas por profesores y estudiantes universitarios.

II.2. El problema de la calidad de la educación superior

El problema de la calidad de las instituciones de educación superior y sus procesos ocupa actualmente un lugar central en el actual debate sobre la educación. Ello conduce, en primer término, a la necesidad de *definir* el concepto de calidad, es decir, definir qué debe entenderse por *calidad* en la educación superior. El problema de la calidad implica además la necesidad de identificar aquellas políticas, reformas, procesos e instituciones cuyas características y desempeño

se considera que contribuyen de manera significativa al mejoramiento de la formación en el nivel superior.

Si se presta atención al debate que hoy se desarrolla a nivel internacional en torno al problema de la calidad de la educación superior, y si se revisa la literatura especializada en el área, es posible comprobar la existencia de diversos enfoques y concepciones teóricas respecto de dicho problema, de distintas formas de definir qué debe entenderse por calidad de la educación superior.

II.2. Concepciones acerca de la calidad de la educación superior

Los esfuerzos orientados a la definición de la noción de calidad de la educación superior han estado marcados por la confusión. Para algunos analistas, la calidad es un concepto desarrollado por los diseñadores de políticas, para otros es un concepto esquivo, y para la mayoría, no es posible una definición definitiva y última sobre la calidad en la educación superior. El concepto de calidad es difícil de definir, y, de manera similar a conceptos importantes y abstractos tales como ‘libertad’, ‘igualdad’, ‘libertad’ o ‘justicia’, es un concepto *resbaladizo*. Además, existen usos prácticos del concepto que difieren de manera significativa entre sí.

Harvey y Green (1993) analizan la naturaleza del concepto de calidad en la educación superior, las distintas formas en que él ha sido concebido, la relevancia que ha tenido en la educación superior, y exploran las relaciones existentes entre dichas concepciones, y sus ribetes filosóficos y políticos. Según ellos, el concepto de calidad es de naturaleza relativa: en primer lugar, ‘calidad’ significa cosas distintas para personas distintas; segundo, la calidad puede ser relacionado tanto con ‘procesos’ como con ‘resultados’.

a. El inevitable carácter relativo de la noción de calidad

De acuerdo con Harvey y Green (1993), existen dos sentidos en los cuales el concepto de ‘calidad’ es relativo. En primer lugar, la calidad posee un significado relativo para el usuario del término y las circunstancias en que el término es invocado. ‘Calidad’ significa distintas cosas para diferentes personas; incluso, una misma persona puede utilizar el término en diferentes sentidos en momentos diferentes. Es necesario plantear la pregunta: “¿calidad *para quién*?”. Ello debido a que existen en la educación superior distintos actores involucrados, que incluyen a las instituciones educativas, los

empleadores, los acreditadores, los auditores, los asesores, y los estudiantes, cada uno de los cuales posee una perspectiva distinta respecto del problema de la calidad.

En segundo lugar, existe el relativismo de los modelos o referentes (*benchmarks*) de la calidad. En algunas visiones, continúan Harvey y Green (1993), la calidad es vista en términos de absolutos. La idea de calidad es entendida como auto-evidente. Sallis y Hingley señalaban que como idea absoluta, la calidad es similar a la verdad y la belleza, es decir, un ideal. Es decir, la calidad es juzgada en términos de umbrales que deben ser superados para obtener un determinado rating de calidad, por ejemplo, el resultado debe alcanzar o superar un determinado estándar o nivel nacional. Sin embargo, en otras visiones no se considera un determinado umbral de referencia por el cual la calidad es juzgada, sino que la calidad es definida en términos relativos a los procesos que conducen a los resultados deseados. Por ejemplo, si un producto o servicio cumple consistentemente con los criterios que ha definido quien lo implementa, entonces se considera que dicho producto o servicio es de calidad, independientemente de cualquier umbral absoluto. Por lo tanto, algunas concepciones respecto de la 'calidad' son más 'absolutistas' que otras.

Se ha escrito mucho acerca de la calidad de la educación, continúan Harvey y Green (1993). Una parte importante de esta discusión ha tenido relación con control de calidad, administración, evaluación, política y financiamiento. Sin embargo, la discusión acerca del concepto mismo de calidad es aún insuficiente.

No obstante las dificultades inherentes al esfuerzo por definir el concepto de calidad, y la diversidad de formas en que es utilizado en la práctica, Harvey y Green (1993) señalan que dichos usos pueden ser agrupados en cinco categorías discretas, pero relacionadas entre sí:

- a) calidad como '*algo excepcional*';
- b) calidad como '*perfección*';
- c) calidad como '*ajuste a un propósito*';
- d) calidad como '*valor por el dinero*'; y
- e) calidad como '*acción transformativa*'.

- Calidad como excepción

Esta primera concepción supone como idea básica que la calidad es algo excepcional o especial. Según Harvey y Green (1993), es posible identificar tres variaciones de esta idea. En primer lugar, la idea tradicional de calidad como un rasgo distintivo; segundo, la visión de calidad como plasmada en la excelencia, es decir, superando altos estándares; y tercero, una noción más débil como superando un conjunto de requisitos mínimos.

- Calidad como perfección

Un segundo enfoque concibe a la calidad en términos de *consistencia*; se concentra en procesos y define especificaciones que busca alcanzar de manera óptima. Esto conlleva dos ideas relevantes: la *ausencia de defectos* y *realizar las cosas de manera correcta*. La noción de ausencia de defectos o *excelencia* abre la puerta a los emuladores, a otros aspirantes al título. Por otro lado, el énfasis en ‘hacer las cosas bien’ puede ser intercambiado desde inputs/outputs hasta procesos. La *excelencia* subvierte la idea de exclusividad, transforma la idea tradicional de calidad en algo que todos pueden alcanzar. La excelencia puede ser redefinida en términos de conformación a una especificación, antes que de exceder dichos estándares. En esta visión existe una distinción entre calidad y estándares: calidad es aquello que se ajusta a una determinada especificación. La especificación no es en sí misma un estándar, la calidad no es evaluada respecto de ningún estándar. El producto o servicio es juzgado según su ajuste a la especificación. La conformación a la especificación toma el lugar de alcanzar estándares externos. La excelencia así se convierte en la búsqueda de “cero defectos”. Lo ‘especial’ de la excelencia como superación de altos estándares se convierte en lo ‘perfecto’ de la excelencia como ausencia de defectos.

- Calidad como ajuste a un propósito

La definición de calidad adoptada por la mayoría de los analistas y diseñadores de política en educación superior es la de ‘ajuste a un propósito’ (Burrows, Harvey & Green, 1992).

Este enfoque relaciona el concepto de calidad con el propósito de un producto o servicio. Sugiere que la calidad sólo tiene sentido con respecto al propósito del producto o servicio. La calidad es, así, juzgada en términos del grado en que el producto o servicio cumple su propósito. Como se ve, esta idea es bastante diferente a la de la calidad como algo especial, distintivo, elitista, que confiere

status, o difícil de alcanzar. Se trata de una definición funcional de 'calidad', antes que una excepcional. Si algo cumple con el trabajo para el cual ha sido diseñado, entonces es un producto o servicio de calidad. A diferencia de la noción *excepcional* de calidad, que por definición debe ser excluyente (incluso en enfoques débiles de estándares), el enfoque de ajuste al propósito, como también el de "cero defectos", es inclusivo. Todo producto o servicio tiene el potencial de ajustarse a su propósito y de esa manera ser un producto o servicio de calidad. El ajuste al propósito se ha convertido en el mecanismo de moda para la búsqueda de la perfección. La medida última de perfección, el "cero defectos", puede ser, según Harvey y Green (1993), una excelente forma de definir calidad, pero conlleva el riesgo fatal de ser perfectamente inútil. Si el producto no cumple el propósito para el que fue creado, entonces su perfección es irrelevante.

Aunque el enfoque de calidad como "ajuste al propósito" es sencillo, puede ser causa de confusión, pues plantea el problema de qué propósito debe ser alcanzado y de qué manera. El enfoque ofrece dos prioridades alternativas para especificar el propósito: el primero asigna la responsabilidad al cliente, mientras que el segundo la sitúa en el proveedor.

- Calidad como valor por el dinero

Este enfoque concibe a la calidad como en términos de su valor, en particular, de su valor monetario. Las ideas que sustentan esta visión son del tipo "producto de calidad a un precio razonable", "calidad a un precio alcanzable", es decir, el cumplimiento de un "alto estándar" a bajo costo.

En el corazón de la concepción de 'valor por el dinero' se encuentra la noción de *accountability*. Se espera que los servicios públicos rindan cuentas ante los organismos que los financian, y ante los "clientes" o usuarios del servicio. La doctrina del individualismo económico, en la forma de las fuerzas del mercado y la competitividad, se encuentra en la base del enfoque de 'valor por el dinero' en la educación superior. La misión determinada por el mercado conduce, en un contexto de competencia, de manera inevitable a la noción de valor por dinero. En esta concepción, el gobierno desea más personas en educación superior con un mínimo de inversión adicional. Cree que la clave para lograr una expansión efectiva a bajo costo reside en una mayor competencia por fondos y estudiantes. De manera similar, el gobierno ve los fondos para investigación vinculados a la competencia. Para un uso más efectivo de los recursos en educación superior, todas las instituciones deberían ser capaces de competir por fondos para investigación. El gobierno considera esencial la

implementación de un mecanismo de asignación de fondos que promueva el uso óptimo de los recursos a través del sistema educativo.

- Calidad como acción transformativa

La concepción transformativa de la calidad tiene sus raíces en la noción de “cambio cualitativo”, o de un cambio fundamental de forma. Plantea la transición desde una determinada situación inicial, a una situación final cualitativamente diferente y considerada mejor. Esta noción de calidad plantea interrogantes acerca de la relevancia de una noción de calidad centrada en el producto tal como el ‘ajuste al propósito’. Existen problemas, como ha sido señalado, al trasladar nociones de calidad basadas en el producto al sector de servicios, especialmente en el ámbito de la educación. A diferencia de otros servicios en los cuales el proveedor está haciendo algo *por* el consumidor, en la educación de estudiantes el proveedor está haciendo algo *al* consumidor. Este proceso de carácter transformador es necesariamente un proceso único, y negociado de manera individual. Un razonamiento similar se aplica a la investigación: el proveedor no sólo produce nuevo conocimiento en el vacío, sino que está involucrado en la transformación de un cuerpo de conocimiento con motivos particulares. Esta transformación no es unidireccional, sino que es un proceso que tiene un carácter dialéctico, y sus productos son el resultado de una negociación. En este enfoque la educación no es considerada un servicio para un cliente, sino un proceso en curso de transformación del participante, sea el estudiante o el investigador. Esto conduce a dos nociones de calidad transformativa en educación, la de realzar el consumidor, y la de empoderar al consumidor.

Como acertadamente destaca Gola (2004), la utilización de la noción de "ajuste al propósito" no puede llevar a la aceptación de cualquier sistema o institución de educación superior que opere bajo cualquier propósito identificado y declarado. Por el contrario, la noción de "ajuste al propósito" (fitness for purpose) debe ser complementada con la de "ajuste del propósito" (fitness of purpose) es decir, la relevancia del propósito es un desafío que debe ser enfrentado por el sistema de educación superior en su conjunto y, en último término, por la sociedad. La integración de ambas nociones estará garantizada por la debida consideración de los requerimientos y necesidades del destinatario de los servicios educativos.

La calidad en la formación universitaria se relaciona, obviamente, con el nivel de los resultados de la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Esta definición revela las dificultades que surgen cuando se intenta definir el sistema de valores y los indicadores derivados que buscan abordar el problema

de la calidad: la competencia de los profesores, la idoneidad de los recursos, la existencia de una organización capaz de controlar e intervenir sobre el proceso formativo, y el desarrollo de aprendizajes por parte de los estudiantes (Gola, 2004). La calidad de una institución o programa de educación superior se relaciona con su capacidad de cumplir objetivos educativos establecidos, que en el caso de la educación superior corresponden a objetivos de aprendizaje relevantes.

Las instituciones de educación superior deben plantearse objetivos relevantes, prestando atención a los estándares académicos, a las expectativas de la sociedad, a las aspiraciones de los estudiantes, a las demandas de la industria y los empleadores, a los requisitos de las instituciones profesionales, y a los principios fundamentales de las disciplinas profesionales. Las necesidades de estos actores, sean establecidas o implícitas, no son todas mutuamente compatibles, por lo que la relevancia de los objetivos puede estar sujeta a muchas interpretaciones posibles y válidas. Las instituciones además deben permitir a los estudiantes alcanzar estos objetivos, haciendo uso de la investigación acerca de cómo ellos aprenden, implementando procedimientos adecuados de diseño de cursos, y basándose en experiencias exitosas de enseñanza, todo lo cual puede requerir de desarrollo profesional para la mayoría de los profesores (Gola, 2004).

Por otra parte, Burrows, Harvey y Green (1992) realizan una revisión de los conceptos de calidad en la educación superior:

b. El concepto tradicional de calidad

Según Burrows, Harvey y Green (1992), el concepto tradicional de calidad está asociado con la idea de proveer un producto o servicio que es distintivo y especial, y que confiere estatus a quien lo posee o lo utiliza. En la búsqueda de la calidad se establece altos estándares de producción, distribución y presentación, que sólo pueden ser alcanzados con grandes inversiones, o mediante el uso de recursos escasos, poniéndolos de esta manera fuera del alcance de la mayoría de la población. Subyace a la idea de calidad, entonces, la noción de *exclusividad*.

Un ejemplo frecuentemente utilizado para ilustrar lo anterior es el del automóvil Rolls Royce. En educación superior, sería equivalente a la percepción que la mayoría de la gente tiene de las universidades de Oxford y de Cambridge, tanto en términos de la experiencia distintiva y especial que ellas entregan al estudiante, como en términos de sus resultados en graduados e investigación. Sin embargo, esta idea de calidad no es de mucha utilidad cuando se desea evaluar la calidad en la

educación superior como un todo. Si todas las instituciones fuesen juzgadas según los mismos criterios que se utiliza para juzgar a las universidades de Oxford y de Cambridge, el juicio sería lapidario para la mayoría de las universidades. Incluso si tal tipo de juicio fuese posible, no sería deseable.

c. Conformación a especificaciones o estándares

En segundo lugar se encuentra la noción de calidad como conformación a especificaciones o estándares. Este enfoque tiene su origen en las nociones de control de calidad en la industria manufacturera.

Es conveniente explicar con claridad cuál es el significado del término ‘estándar’ en este contexto. Se trata de una base para la medición, o un ‘criterio’, un término de carácter neutro que es utilizado para describir las características requeridas para un producto o servicio. *Una especificación para un producto comprende un conjunto de estándares.* La calidad de un producto o servicio es medida en términos de su conformación a la especificación. El control de calidad se refiere, en este contexto, a evaluar el producto para ver si se ajusta al conjunto de estándares y rechazar a aquellos que no lo hacen.

Este enfoque sobre la calidad presenta una ventaja respecto de la definición anterior en lo que respecta a su aplicación a la educación superior, y consiste en que entrega a todas las instituciones la oportunidad de aspirar a la calidad, pues es posible definir diferentes estándares para diferentes tipos de institución. Bajo esta definición es perfectamente posible tener un Rolls Royce de mala calidad y un Mini de alta calidad (Burrows, Harvey & Green, 1992).

Por otro lado, las desventajas de este modelo consisten en que no dice nada acerca de los criterios utilizados en la definición de los estándares, y puede ocurrir que sea difícil estar de acuerdo con que un determinado producto o servicio sea de calidad, incluso si se ajusta a los estándares que han sido establecidos para él.

El modelo en cuestión es además un modelo de carácter estático, pues implica que una vez que una especificación ha sido definida, no necesita ser reconsiderada. Sin embargo, a medida que el ritmo del cambio tecnológico en la sociedad se incrementa, parece probable que los servicios y productos necesitarán ser revisados para satisfacer nuevas exigencias.

Por último, este modelo implica que la calidad de un servicio puede ser definido en términos de estándares que son fácilmente medibles y cuantificables, y este puede no ser el caso de la educación superior (Burrows, Harvey & Green, 1992).

d. Otros aspectos acerca de los estándares

Existen otras dificultades causadas por el uso del término ‘estándares’ en el ámbito de la educación superior, ya que a menudo se le utiliza en un sentido distinto al anteriormente señalado: es utilizado queriendo decir excelencia o alto estándar. Cuando el término es usado en este contexto es a veces difícil comprender claramente de qué se está hablando.

En algunas circunstancias, los estándares académicos en términos de logros de los estudiantes al parecer son equiparados con calidad en la educación superior, como es el caso cuando las autoridades educativas manifiestan su satisfacción por el aumento de los porcentajes de estudiantes graduados en su respectiva generación.

A veces el término ‘estándares académicos’ es utilizado en relación con el resultado de la educación superior en términos del logro académico de los estudiantes. No obstante, también puede ser utilizado en un sentido mucho más amplio en relación con todo el rango de actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la investigación en la educación superior, incluyendo los procedimientos de admisión, el contenido de los cursos, los métodos de entrega, recursos físicos, etc.

Por lo tanto, al analizar el problema de la calidad en la educación superior, es importante tener claridad respecto de la forma en la cual el concepto ha sido definido y está siendo utilizado (Burrows, Harvey & Green, 1992).

Una revisión de las diversas *concepciones* o formas de definir la *calidad* a nivel de la educación superior es realizada por Parri (2006). La autora destaca que el concepto de “calidad” es objeto de controversia, y coincide en señalar que posee múltiples significados para personas que conciben a la educación superior y a su calidad de manera diferente, y no es posible, por lo tanto, plantear una definición única y universalmente aceptada. Parri señala que, sobre la base de las perspectivas de diversos autores, es posible clasificar las definiciones de calidad en las siguientes categorías (Parri, 2006, p. 107):

- *Calidad como excepcionalidad o excelencia.*
 - *Calidad como ausencia de errores.*
 - *Calidad como ajuste a metas u objetivos.*
 - *Calidad como transformación.*
 - *Cualidad como umbral.*
 - *Calidad como mejoramiento.*
 - *Calidad como valor por el precio.*
-
- *Calidad como excepcionalidad o excelencia:* esta primera definición plantea como meta para las universidades el ser siempre las mejores, pertenecer a la élite y lograr mejores resultados que el resto de las instituciones. Esto puede incluir además el ser capaces de atraer a los mejores estudiantes egresados de la educación secundaria, pues el logro de buenos resultados a nivel de la educación superior también depende de variables de entrada tales como las capacidades de los alumnos. Por otra parte, se acepta, desde este punto de vista, que la calidad es siempre evidente y fácilmente reconocible e irrefutable: las personas reconocen de manera instintiva la calidad de una institución de educación superior, o del trabajo que ella realiza.
 - *Calidad como ausencia de errores:* esta perspectiva define a la calidad como un persistente logro libre de debilidades. Puede afirmarse que esta definición “democratiza” el concepto de calidad, pues si la consistencia es alcanzable, entonces cualquiera puede lograr la calidad. En cierto sentido, esta definición se orienta a la búsqueda de la perfección profesional. En el ámbito de la industria, por ejemplo, esta concepción es fácilmente aplicable, pues en él existen detallados estándares de logro a perseguir, pero en el área de la educación es imposible definir qué debería entenderse por un estudiante “sin errores” o debilidades, además de que no es un objetivo de la educación superior el formar a sus graduados de manera idéntica o estandarizada.
 - *Calidad como ajuste a metas u objetivos:* ésta es la definición de calidad más ampliamente aceptada a nivel de la educación superior. Según esta perspectiva, al momento de examinar la calidad de la educación superior, se debe evaluar en qué medida el servicio o producto educativo cumple con las metas previamente establecidas. Este enfoque permite que las instituciones educativas definan objetivos en sus actas de misión institucional, y la calidad es evaluada como el nivel de cumplimiento de dichos objetivos. La atención se concentra en la

satisfacción de las necesidades educativas de los consumidores de la educación superior, es decir, grupos de interés. Se reconoce, además, las diferencias existentes entre las instituciones, en vez de intentar homogeneizarlas artificialmente. Esta concepción lleva a la necesidad de definir las metas para la educación superior, y la manera en que las instituciones educativas, las universidades, se ajustan a ellas. Según esta noción, el producto o servicio educativo debe ajustarse a las necesidades y los deseos de sus clientes. Cada universidad establece sus metas en textos tales como su misión institucional y sus estatutos, y sus objetivos a lograr. La institución señala lo que hace, hace lo que promete y lo demuestra a otros.

- *Calidad como transformación:* según esta visión, el principal beneficiario de la calidad de la educación superior es un estudiante cuya comprensión, actitudes y objetivos cambian y evolucionan en el curso de su proceso de formación. Una institución de educación superior logra sus objetivos en la medida en que el graduado es capaz de desenvolverse en su vida profesional, en particular en la sociedad del conocimiento, con la ayuda de su conocimiento, experiencia y habilidades adquiridas en la universidad. La formación en la universidad implica para el estudiante una transformación de carácter cognitivo, pues éste desarrolla nuevos conocimientos y habilidades, pero también en aspectos no cognitivos, cambiando sus actitudes y neutralizando sus prejuicios. Las mejores instituciones universitarias son aquellas que tienen un mayor y positivo impacto en el conocimiento y la evolución personal de los estudiantes.
- *Cualidad como umbral:* desde esta visión, la calidad es definida como un conjunto de estándares o requisitos a alcanzar. Los estándares ayudan a racionalizar la definición de calidad, a traducirla en criterios más objetivos. Una debilidad de este enfoque es que los estándares son difíciles de aplicar en condiciones rápidamente cambiantes, y corren el riesgo de la obsolescencia. No obstante, es importante el establecimiento de estándares mínimos que sean aplicables a todas las instituciones universitarias, con el objetivo de asegurar el buen funcionamiento del sistema de educación superior en su conjunto. La definición de estándares permite además la posibilidad de comparar las instituciones, y de establecer rankings que midan el cumplimiento de ellos por cada una de las universidades.
- *Calidad como mejoramiento:* este punto de vista se concentra en el logro y aumento permanente de la calidad del personal académico. Se otorga importancia a la libertad académica y a la autonomía de cada universidad en la búsqueda del logro de la calidad.

- *Calidad como valor por el precio*: esta concepción equipara calidad y valor, especialmente valor monetario. La afirmación “calidad a un precio razonable” significa que una institución ofrece un producto de alta calidad a un precio reducido. Se espera, desde esta visión, que las universidades desarrollen una conducta responsable hacia sus sostenedores y clientes. Un supuesto es que la clave para el aumento del costo-efectividad reside en la competencia entre universidades tanto por financiamiento como por estudiantes.

Parri (2006) coincide con Harvey y Green (1993) en la identificación de algunos significados asociados al concepto de calidad, y agrega algunos adicionales:

Cuadro n°1

**Clasificación de los significados asociados al concepto de calidad
según Harvey & Green (1993) y Parri (2006)**

Fuente: construcción propia

Harvey & Green (1993)	Parri (2006)
Calidad como ‘algo excepcional’ (<i>exceptional</i>)	Calidad como ‘excepcionalidad’ (<i>exceptionality</i>) o ‘excelencia’ (<i>excellence</i>)
Calidad como ‘perfección’ (<i>perfection</i>) o ‘consistencia’ (<i>consistency</i>)	Calidad como ‘ausencia de errores’ (<i>zero errors</i>)
Calidad como ‘ajuste a un propósito’ (<i>fitness for purpose</i>)	Calidad como ‘ajuste a un propósito’ (<i>fitness for purpose</i>)
Calidad como ‘valor por el dinero’ (<i>value for money</i>)	Calidad como ‘valor por el precio’ (<i>value for money</i>)
Calidad como ‘transformativa’ (<i>transformative</i>)	Calidad como ‘transformación’ (<i>transformation, reshaping</i>)
	Cualidad como ‘umbral’ (<i>threshold</i>)
	Calidad como ‘mejoramiento’ (<i>enhancement</i>)

En efecto, Harvey y Green (1993) y Parri (2006) coinciden en señalar los significados del concepto de calidad correspondientes a *excepcionalidad*, *perfección*, *ajuste a un propósito*, *valor por el dinero*, y *transformación*. Parri agrega el concepto de *umbral*, y el de *mejoramiento*.

e. El debate más reciente sobre la calidad

En el contexto del debate sobre la educación superior en Europa, Newton (2007) realiza un esfuerzo por entregar mayor claridad respecto el concepto de *calidad*. Este autor examina la trayectoria que ha seguido dicho concepto durante la última década del siglo XX, y destaca que ella ha avanzado desde un significado *formal* o teórico, a otro de carácter *situado* o experiencial. Tal evolución se desprende, según Newton, del análisis de estudios en los que diferentes académicos abordaban el problema de los sistemas y las prácticas relacionadas con la calidad de la educación superior.

Según Newton, el concepto de calidad no es nuevo dentro del ámbito de la calidad superior, y lo que ha cambiado es el interés del mundo extrauniversitario en este aspecto, y el énfasis en su importancia y necesidad. Es, por lo tanto, *la relación entre la sociedad y la educación superior lo que ha cambiado* (Newton, 2007, p. 14). Esta nueva situación comprende las diversas dimensiones del nuevo contexto en que se inscribe la educación superior: crecimiento y diversificación, cambios en la amplitud y la naturaleza de la educación superior, cambio desde un “sistema de élite” a un “sistema de masas”, cambios en metodologías básicas, presión por aumento de la eficiencia, y el desafío que representa el nuevo perfil de los estudiantes universitarios. A nivel de la sociedad y sus instituciones, esto fue acompañado por un creciente interés en la calidad, demandas por *accountability*, y la aparición de agencias nacionales de calidad. A fines de la década de 1990, la preocupación por la calidad de la educación superior era un fenómeno de alcance global.

Los esfuerzos por definir el concepto de calidad en la educación superior deben comenzar por reconocer la confusión que al respecto ha existido en el debate educativo. Becher señaló, en 1989, la calidad era una definición de origen político; para Neave el concepto era “evasivo”, idea que era secundada por Harvey y Green (1993), quienes señalaban que tenía un carácter “resbaladizo”. Scott afirmó, en 1994, que no era posible una definición única del concepto de calidad en la educación superior, idea que también fue planteada por Westerheidjen en 1999. Green señaló, en 1994, que, en último término, la calidad es un concepto filosófico (Newton, 2007, p. 14).

f. Calidad y estándares

La confusión en el debate sobre calidad en la educación superior se expresa en el uso de diversos términos de uso habitual. En primer lugar, es necesario señalar que mientras el concepto de '*calidad*' se relaciona con procesos (por ejemplo, la calidad del proceso educativo experimentado por los estudiantes), el de '*estándares*' está referido a logros o resultados. El vínculo entre ambos reside en que la contribución del proceso educacional (o '*calidad*'), al logro de un determinado estándar de educación superior. Segundo, en educación los estándares se relacionan con tres áreas de actividad: los estándares académicos miden el servicio entregado; mientras que los estándares de calidad pueden ser descritos como normas o expectativas expresadas en afirmaciones formales acerca de prácticas deseadas (Newton, 2007, p. 14).

g. Calidad como un concepto relativo a los actores

Newton lleva a cabo una revisión de la forma en que el concepto de calidad ha sido aplicado a los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior tales como la auditoría y la acreditación. Una forma posible es un enfoque de carácter pragmático, en el que la calidad es considerada como dependiente de la definición del proveedor de los servicios educativos. Es decir, la '*calidad*' no es un concepto unitario, sino que está abierto a una multiplicidad de perspectivas. Diferentes grupos de interés o proveedor de servicios educativos poseen diferentes prioridades, y por lo tanto conciben a la calidad de la educación superior de distinta manera. Para los estudiantes y los profesores el centro de atención debe ser el proceso educativo; para los empleadores importan los resultados de la educación superior.

h. Calidad como un mecanismo

La calidad como mecanismo se relaciona con el proceso de evaluación, acreditación, auditoría y examinación externa. El aseguramiento involucra, desde esta perspectiva, la revisión de un proceso o de sus resultados; la evaluación de la calidad involucra un juicio acerca del desempeño de carácter externo o interno respecto de un determinado criterio (por ejemplo, la '*calidad*' de la enseñanza); la acreditación es un proceso que tiene como resultado una decisión que garantiza una institución o un programa; mientras que la examinación externa revisa los estándares académicos, de competencia o de servicio (Newton, 2007, p. 15).

Newton (2007, p. 15) explica a continuación de qué manera los diversos procesos de aseguramiento de la calidad, o mecanismos de calidad, se ubican dentro del conjunto de las diversas ‘categorías’ de calidad, en particular dentro de la categorización clásica de cinco puntos de Harvey y Green (1993):

En primer lugar, la calidad como excelencia es asociada a la idea de distinción o estándares. Posee diversas connotaciones, tales como benchmarks, verificación de estándares, o incluso el de un ‘alto estándar’ de logro académico. El aseguramiento es logrado mediante la examinación, la acreditación o la auditoría. Con el uso de la noción de calidad entendida como perfección o consistencia se produce un salto desde una medición de estándares de logro hacia la medición de estándares de proceso. Se trata de un concepto relativo de calidad que es más aplicable a estándares organizacionales y de servicio que a estándares académicos. La noción de calidad como ajuste a un propósito está en agudo contraste con las concepciones de corte elitista. El foco de interés reside en si el producto o servicio se ajusta o no al propósito establecido, es decir, la misión de la universidad. Esto se relaciona con la necesidad de un organismo acreditador o agencia de aseguramiento de la calidad para la conformación a estándares definidos.

La cuarta de las categorías de Harvey y Green es la de ‘calidad por el dinero’, y se refiere a la calidad juzgada respecto del costo monetario y es visto por los sostenedores en términos de retorno sobre la inversión. Los mecanismos típicos de aseguramiento incluyen datos sobre desempeño, tales como la tasa de graduación de los estudiantes universitarios o las tasas de empleabilidad de los egresados de las universidades. Y la última categoría, la de ‘calidad como transformación’, se refiere al desarrollo del estudiante a través del proceso de aprendizaje, o a los cambios institucionales que podrían transformar el aprendizaje del estudiante. Diversos mecanismos de aseguramiento de la calidad pueden ser aplicados aquí. El principal mecanismo de evaluación es la auditoría de mejoramiento, la que posee un carácter de visión de futuro y de definición de agenda, y se orienta hacia la transformación.

La revisión del anterior panorama conceptual muestra, en primer lugar, que el enfoque preponderante para definir calidad en la educación superior es de carácter pragmático, y, segundo, que también lo es el enfoque utilizado para medir la calidad de manera externa (Newton, 2007, p. 15). Evidencia de ello es la utilización de conceptos tales como “ajuste al propósito” o “valor por el dinero”, muy presentes en el debate acerca de la calidad de la educación. Sin embargo, no existen esfuerzos serios y concluyentes respecto de definir dicho concepto, ni tampoco están basados en alguna base teórica sólida. Estos enfoques prácticos reconocen de manera más o menos implícita la

naturaleza relativa y difícil de definir del concepto de calidad en la educación superior. Se considera habitualmente a la calidad como relativa a la perspectiva o misión de los sostenedores, relativa al contexto, y a los mecanismos de aseguramiento a los cuales ha sido asociada, tales como evaluación, auditoría, o acreditación. La definición de calidad de la educación superior también se ve influenciada por la manera en que ella es concebida, operacionalizada y utilizada por los diversos actores relevantes, tales como sostenedores, autoridades académicas, y docentes.

i. La deconstrucción de la calidad: desde ‘significados formales’ a ‘significados situados’

Newton (2007, p. 18) realiza una crítica a la noción de calidad imperante en la década de 1990, y se muestra favorable a un cambio en dicha concepción. Estudios de carácter etnográfico realizados en el ámbito universitario han revelado que la calidad es a menudo abordada por los académicos pertenecientes a las instituciones educativas, en particular las universidades, adoptando significados particulares *situados* o *contextualizados*. Ello en contraste con los significados *formales* o teóricos, lo que lleva a la necesidad de investigar las ‘políticas de la calidad’, es decir, la forma en que los actores e instituciones definen el concepto de calidad y las acciones que llevan a cabo acorde con dicha definición. El cuadro siguiente muestra el contraste existente entre los dominantes ‘significados formales’ del concepto de calidad, cuyo origen se sitúa a inicios de la década de 1990, y los ‘significados situados’ o contextuales de él que aparecieron más adelante en esa misma década:

Cuadro n°2

Significados *formales* y *situados* del concepto de calidad en educación superior

(Fuente: Newton, 2007)

Significados formales de ‘calidad’ dominantes a principios de la década de 1990	Percepciones situadas de ‘calidad’ de académicos de primera línea, después de la década de 1990
Calidad como ‘perfección’ o ‘consistencia’	Calidad como ‘entramado’
Calidad como ‘valor por el dinero’	Calidad como ‘falta de confianza mutua’
Calidad como ‘calidad total’	Calidad como ‘sospecha de motivos administrativos’
Calidad como ‘compromiso con el management’	Calidad como ‘administración de impresión y juego’
Calidad como ‘cultura del cambio’	Calidad como ‘restricciones en el trabajo en equipo’
Calidad como ‘evaluación de pares’	Calidad como ‘disciplina and tecnología’
Calidad como ‘transformación del aprendiz’	Calidad como ‘ritualismo y tokenismo’
Calidad como ‘ajuste al propósito’	Calidad como ‘línea de resistencia’
Calidad como ‘algo excepcional’ o ‘excelencia’	
Calidad como ‘satisfacción del cliente’	

El contraste entre ambos tipos de significados es claro, señala Newton. Mientras que una definición formal de *'calidad'* puede ser planteada por las instituciones del sistema de educación superior en términos de *'valor por el dinero'*, la calidad puede ser percibida por los usuarios del sistema como un *'entramado'* o como parte de una cultura del cumplimiento. O bien, en contraste con una definición de *'calidad'* como *'evaluación de pares'*, la calidad era experimentada por los actores o los usuarios en términos de *'administración'* o *'ser parte del juego'*, con una preparación para la evaluación externa cuidadosamente planificada. Además, mientras para algunos *'calidad'* significa *'ajuste al propósito'*, para otros dichos propósitos son puestos en tela de juicio pues la calidad es vista en términos de *'disciplina'*. Y mientras que *'calidad'* significa *'excelencia'* en términos formales, la experiencia de los actores o de los usuarios puede percibir más bien el carácter *'ritualista'* o rutinizado de los procesos que persiguen a la calidad, los que se orientan a satisfacer requerimientos externos antes que propósitos internos de mejoramiento.

Los temas que aparecen de manera recurrente en los estudios acerca de las experiencias cotidianas de los académicos respecto de la calidad muestran:

- la importancia del punto de vista de los usuarios de las políticas de calidad;
- que el personal desarrollan *'mecanismos de copia'* y *'estrategias'*;
- que los académicos de primera línea son creadores y moldeadores de políticas de calidad;
- que las propiedades emergentes de los sistemas de calidad son importantes;
- que los conceptos transformativos de calidad pueden ser en la práctica debilitados por limitaciones situacionales y factores contextuales.

Cualquier modelo, método o sistema de aseguramiento de la calidad se verá siempre afectado por factores situacionales y de contexto. Ello conduce a la visión de que el éxito de un sistema puede ser en menor grado dependiente del rigor de su aplicación, y serlo en mayor grado de su uso contingente por parte de los actores y protagonistas, y de la manera en que el sistema es visto e interpretado por ellos. Es decir, el diseño de un sistema de calidad debe prestar atención a la manera en que él es definido por los usuarios (Newton, 2007, p. 19).

Los estudios a **nivel local o micro**, y los estudios de **impacto** entregan valiosa información acerca de la actitud de los académicos ante la *'calidad'*, ante contextos laborales cambiantes, y un retrato del impacto sobre las identidades académicas, y, finalmente, perspectivas y significados alternativos a las definiciones y significados formales de inicios de la década de 1990.

j. La definición de estándares de calidad: el ejemplo de la ENQA

Las acciones que buscan el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, en particular la calidad de las universidades, tienen como prerrequisito la definición de objetivos y estándares para el aseguramiento de la calidad de sus procesos y prácticas institucionales.

Un ejemplo de tales criterios está dado por los estándares que ha definido la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ENQA). En el año 2003, los ministros de los países participantes del Proceso de Bolonia invitaron a la ENQA, en cooperación con la EUA, a desarrollar “un conjunto de estándares, procedimientos y lineamientos sobre aseguramiento de la calidad” para la educación superior y sus instituciones, y un sistema de estándares para la calidad de agencias de acreditación (ENQA, 2009, p. 5). Dicho objetivo permitiría operacionalizar y llevar a la práctica los objetivos generales expresados en el Tratado de Bolonia, a la vez de unificar criterios para los distintos países y sistemas de educación superior participantes del proceso.

La ENQA señala como principios fundamentales que deben inspirar la definición de estándares para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Europa a los siguientes (ENQA, 2009, p. 10-11):

- El interés de estudiantes y empleadores, y de la sociedad en general, en la calidad de la educación superior;
- La importancia central de la autonomía de las instituciones, y el reconocimiento de las grandes responsabilidades que ello conlleva;
- La necesidad de que el aseguramiento externo de la calidad de la educación superior se ajuste a determinadas exigencias y cuente con instituciones adecuadas para el logro de tal fin.

Los estándares y orientaciones presentadas por la ENQA han sido desarrollados para su implementación por parte de instituciones de educación superior y agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Como principios básicos, se establece lo siguiente (ENQA, 2009, p. 14):

- a) los proveedores de educación superior tienen la responsabilidad fundamental de asegurar la calidad de su provisión y de su aseguramiento,

- b) los intereses de la sociedad en la calidad y estándares de la educación superior necesitan ser salvaguardados,
- c) la calidad de los programas académicos necesita ser desarrollada y mejorada para los estudiantes y otros beneficiarios de educación superior del espacio europeo de educación superior,
- d) es necesario implementar estructuras organizacionales eficientes y efectivas dentro de los cuales esos programas académicos pueden ser entregados y apoyados,
- e) la transparencia y el uso de experticia externa en el aseguramiento de procesos de calidad son importante,
- f) debería haber un fomento de una cultura de la calidad dentro de las instituciones de educación superior,
- g) debería desarrollarse procesos mediante los cuales las instituciones de educación superior puedan demostrar su *accountability*, incluyendo a la inversión pública y privada,
- h) el aseguramiento de la calidad para propósitos de *accountability* es totalmente compatible con el aseguramiento de la calidad para el logro de objetivos de fortalecimiento,
- i) las instituciones deberían ser capaces de demostrar su calidad en casa e internacionalmente,
- j) los procesos no deberían dificultar la diversidad y la innovación.

Los objetivos de los estándares y orientaciones han sido definidos como (ENQA, 2009, p. 14):

- a) fomentar el desarrollo de las instituciones de educación superior que muestran vibrantes logros intelectuales y educativos,
- b) proveer una fuente de asistencia y guía para las instituciones de educación superior y otras agencias relevantes en el desarrollo de su propia cultura de aseguramiento de la calidad,
- c) informar y elevar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores y otros actores acerca de los procesos y metas de instituciones de la educación superior,
- d) contribuir a un marco de referencia común para la provisión de educación superior y el aseguramiento de la calidad dentro del espacio de educación superior europeo.

II.4. Calidad de la educación superior y *accountability*

Las nuevas y crecientes demandas que la sociedad actualmente plantea a la educación superior se manifiestan de modo claro en la importancia que se está otorgando a la noción de *accountability*, es decir, a la idea de que la educación superior debe responder ante la sociedad con logros claros y

satisfactorios por los cuantiosos recursos que recibe. Este nuevo fenómeno tiene sus causas en diversos factores, entre los que se encuentran los crecientes costos de la educación superior, las decepcionantes tasas de retención y graduación de las universidades, la percepción de algunos empleadores respecto de las deficientes capacidades y habilidades de los egresados universitarios para desempeñar funciones en el mundo del trabajo, e importantes interrogantes respecto del aprendizaje y el valor agregado que la educación superior entrega a los estudiantes (Leveille, 2006, p. 5).

La sociedad se encuentra reexaminando, según Leveille, el valor relativo de la educación superior y de la formación que ella entrega, pues existe escepticismo debido a que la educación superior ya no asegura a los egresados la obtención de un trabajo en el área en que ellos han cursado estudios. Sin embargo, el público general valora ampliamente el acceso a la educación superior como una forma de acceder a una mejor calidad de vida. Además, la sociedad espera que la educación superior y sus representantes sean capaces de entregar respuestas fundadas a los desafíos más importantes que ella enfrenta.

Es posible esperar que las demandas de la sociedad hacia la educación superior se incrementen en el futuro, y que ésta enfrente de manera más intensa exigencias por elevar la calidad de sus servicios académicos y de la formación de los futuros profesionales para el mundo del trabajo. Será cada vez más frecuente escuchar demandas por una mayor productividad de la educación superior, en términos de producción intelectual y de herramientas prácticas para abordar problemas concretos.

La importancia otorgada a la *accountability* de la educación superior comenzó a crecer en la década de 1980, cuando se comenzó a desarrollar una discusión respecto de la evaluación de la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los campus universitarios. Durante la década de 1990, otros aspectos de *accountability* fueron agregados al debate, e incluyeron a la *productividad* y la medición de la efectividad institucional. Al año 1994, alrededor de un tercio de los estados norteamericanos utilizaba algún sistema de indicadores de desempeño para la evaluación de las prácticas educativas en las universidades (Leveille, 2006, p. 6).

Junto con el foco en la *accountability*, las instituciones de educación superior sienten una creciente presión por actuar bajo una lógica de mercado o de negocios, pues los estudiantes desarrollan una conducta de *consumidor*, exigiendo calidad por el dinero que invierten en su formación universitaria. Además actúan como consumidores sofisticados, por lo que los indicadores de calidad

tradicionalmente utilizados para evaluar la calidad de las instituciones universitarias, tales como superficie construida en los campus universitarios, o cantidad de libros en bibliotecas, entre otros, ceden espacio a nuevos criterios, varios de los cuales no son suficientemente conocidos por las autoridades universitarias.

II.5. Dimensiones de la calidad de la educación superior

El debate respecto de la calidad de la educación superior es a menudo enfocado, en el mejor de los casos, de manera incompleta, o, en el peor, equivocada. Con frecuencia se lleva a cabo estudios acerca de la calidad de las universidades sobre la base de la consideración de sólo algunos aspectos relevantes, como por ejemplo, la infraestructura o los recursos humanos de que ellas disponen, pero en escasas ocasiones se presta atención a indicadores relacionados con la calidad de la formación que en dichas instituciones se entrega a los futuros profesionales, o con los niveles de aprendizaje que los egresados han alcanzado durante su período formativo. El análisis de la calidad de las instituciones de educación superior debe, no obstante, ser llevado a cabo desde una visión de alcance general, y comenzar con la identificación de sus diversas modalidades o manifestaciones. Gibbs (2010) propone un modelo teórico-conceptual que distingue diversas *dimensiones* relevantes de la calidad educativa que pueden ser utilizadas para el análisis y la comparación de los procesos orientados a la búsqueda de objetivos de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Gibbs destaca que han existido numerosos intentos de definir calidad en la educación superior, y que múltiples modelos han sido planteados para el análisis del problema de la calidad. Destaca que la discusión más comúnmente citada respecto de la naturaleza de la calidad en la educación superior es la desarrollada por Harvey y Green (1993), y se sirve de su nomenclatura en su análisis. En primer lugar, considera a la calidad como un concepto *relativo*: lo que importa es si un contexto educativo posee mayor o menor calidad, no si alcanza un *estándar absoluto* de manera que pueda ser considerado de una adecuada calidad, ni tampoco si alcanza un alto umbral y puede ser visto como de excepcional calidad, o perfecto, o sin defectos. Destaca que la discusión debe orientarse a las dimensiones que son útiles para distinguir contextos entre sí en términos de la calidad educativa (Gibbs, 2010, p. 11). La calidad puede además ser concebida como *relativa a los propósitos*, ya sea a los propósitos y puntos de vista de los usuarios o a las misiones institucionales.

Gibbs no utiliza concepciones de calidad definidas por los usuarios o por las instituciones como su punto de partida, sino que concentra su atención en aquello que es sabido acerca de las dimensiones

de la calidad para las cuales se ha identificado su relación con la efectividad educativa en general, con independencia de posibles variaciones ya sea en misiones o perspectivas de los usuarios. Una concepción adicional de calidad analizada por Harvey y Green (1993) es aquella planteada en términos de *transformación*, que involucra fortalecer de alguna manera a los estudiantes. Esta concepción cobra relevancia cuando se examina evidencia de la ganancia educacional de los estudiantes, en contraste con su *desempeño* educativo. La concepción transformativa de la calidad es también relevante cuando se examina la validez de los juicios de los estudiantes acerca de la calidad de la docencia: al respecto, Gibbs afirma que la percepción de los estudiantes respecto de lo que ellos desean que los profesores hagan, que puede ser conocida a partir de encuestas de evaluación docente, es poco probable que se traduzca en ganancias educativas. Gibbs no orienta su interés no hacia aquello que los estudiantes manifiestan como sus deseos, sino hacia aquello que puede ser verificado en términos de su efectividad sobre los procesos educativos.

a. El modelo de Gibbs

El modelo de Gibbs (2010) se basa en el esquema de las ‘3P’, compuesto por tres dimensiones: ‘*Presagio*’, ‘*Proceso*’ y ‘*Producto*’. Dichas dimensiones permiten a Gibbs llevar a cabo una identificación y categorización del conjunto de variables relevantes para la búsqueda de la calidad en las instituciones de educación superior y en los programas formativos. Gibbs distingue, por lo tanto, entre tres *dimensiones* relevantes, las que dan origen a correspondientes *conjuntos* de variables, y éstas a su vez pueden ser medidas de manera más directa mediante determinados *indicadores*:

- *la dimensión de presagio,*
- *la dimensión de proceso, y*
- *la dimensión de producto.*

La dimensión de *presagio* define el contexto dentro de una universidad anterior al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, e incluye como variables a los recursos, el grado de selectividad de los estudiantes, la calidad de los estudiantes, la calidad del cuerpo académico y la naturaleza de la investigación realizada. Estas variables de insumo no determinan cómo el proceso educativo puede ser conducido, aunque a menudo enmarcan, posibilitan o restringen la forma que adopta la educación.

La dimensión de *proceso* describe lo que ocurre a medida que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje, e incluyen a variables tales como el tamaño de los grupos-cursos, y el grado de retroalimentación entregado a los estudiantes. Las variables de proceso también incluyen las consecuencias de variables tales como el tamaño de los grupos-cursos por la manera en que avanzan en su aprendizaje, es decir, cómo aquellas variables impactan en la cantidad y calidad de su esfuerzo de estudio y su nivel general de compromiso.

La dimensión de *producto* se relaciona con los resultados del proceso de aprendizaje, e incluye variables tales como el desempeño del estudiante, la retención y la empleabilidad. Las variables de producto pueden también incluir los resultados globales de educación superior, tales como la habilidad de los estudiantes de resolver problemas. En algunos estudios la medida de producto clave no es el desempeño, sino la ganancia educativa, es decir, la diferencia entre el desempeño en una medida determinada antes y después de la experiencia del estudiante en la educación superior. La diferencia entre desempeño y ganancia será crucial para comprender las dimensiones de calidad (Gibbs, 2010, p. 12). Este autor examina un amplio conjunto de potenciales indicadores para las dimensiones de presagio, proceso y producto. Critica la importancia otorgada a *variables de insumo* tales como recursos, desempeño en investigación y reputación que permiten a una institución un ingreso de estudiantes altamente selectivo, pues ellas no permiten explicar las diferencias existentes entre las instituciones de educación superior en lo concerniente a sus logros educativos. Variables de producto tales como las calificaciones del rendimiento académico de los estudiantes sí están relacionadas, pero en gran medida solamente debido a que los mejores estudiantes compiten por ingresar a las universidades de mayores recursos y prestigio, y la calidad de los estudiantes es una buena variable predictora de los logros académicos.

Las *variables de proceso*, es decir, aquello que las instituciones universitarias hacen con sus recursos para conseguir lo mejor de sus estudiantes, son, según destaca Gibbs, insuficientemente consideradas en la evaluación de la calidad de la educación superior, y son, sin embargo, aquellos factores que mejor permiten predecir los logros educativos. Las variables de proceso que mejor permiten predecir el logro educativo no son aquellas relacionadas con los recursos mismos, o con la satisfacción de los estudiantes con dichos recursos, sino con un reducido conjunto de prácticas pedagógicas que permiten lograr el compromiso de ellos. Indicadores de proceso tales como la cantidad de estudiantes por curso, el nivel de interés y esfuerzo de los estudiantes, y la cantidad y calidad de la retroalimentación entregada a los estudiantes respecto de su trabajo son de relevancia. Según Gibbs, dado que el desempeño educativo puede ser predecido a partir de las características de

entrada de los estudiantes, para realizar una adecuada comparación del desempeño de las instituciones de educación superior es necesario medir la ganancia educativa, es decir, la diferencia en desempeño en una determinada variable antes y después de la experiencia del estudiante en la educación superior.

a.1. Dimensión de presagio de la calidad educativa

Gibbs (2010, p. 14) considera cuatro variables dentro de la dimensión de presagio de la calidad: el financiamiento, la razón o cociente personal/estudiantes, la calidad del personal docente y la calidad de los estudiantes.

Financiamiento

Gibbs señala que el financiamiento institucional predice en cierto grado el *rendimiento estudiantil*. En efecto, el financiamiento predice el tamaño de la cohorte de estudiantes, y el tamaño de la clase a su vez predice el desempeño de los estudiantes. También afecta a la calidad de los profesores que la institución está en condiciones de contratar para ejercer la docencia, y ello a su vez afecta el rendimiento estudiantil. El monto del financiamiento por estudiante que se asigna a la provisión de recursos de aprendizaje también predice el esfuerzo de estudio del estudiante, el que a su vez predice su rendimiento. Sin embargo, el financiamiento predice el rendimiento en gran medida ya que los mejores estudiantes prefieren ingresar a las instituciones con mayores recursos, y la calidad de los estudiantes predice su rendimiento.

Por otro lado, una serie de estudios a gran escala de Estados Unidos han encontrado escasa relación entre el financiamiento institucional y la *ganancia educativa*. Los niveles *institucionales* de financiamiento predicen en escaso grado el rendimiento de los estudiantes. Un estudio realizado en ese país comparó grupos de *colleges* con niveles de financiamiento por estudiante casi idénticos y encontró tasas de graduación muy variables, lo que hace suponer que dichas instituciones destinan sus fondos a una amplia variedad de fines. Además, instituciones con similares niveles de rendimiento muestran diferentes niveles de financiamiento. Instituciones inusualmente eficaces educativamente, según sus niveles de retención y participación de los estudiantes, han mostrado semejanzas con instituciones menos eficaces, según otras variables de presagio tales como la selectividad de estudiantes. *Lo que distinguía a estas instituciones eficaces era que los fondos se utilizaban de manera diferente*; por ejemplo, en el desarrollo de los académicos, en centros de

enseñanza y aprendizaje, y en personal de apoyo académico como tutores y asesores. Estos usos del financiamiento eran característicos de lo que diversos estudios han identificado como elementos de "un *ethos* de campus orientado al éxito del estudiante".

Razón personal/estudiantes

Si bien la *razón estudiantes/personal* (razón estudiantes/personal) en una institución puede parecer una consecuencia de los niveles de financiamiento, en la práctica las instituciones gastan fondos en edificios, administración, "servicios centrales", marketing, docentes que investigan, y otros fines, en lugar de gastar todo en enseñanza. El aumento de la matrícula en los Estados Unidos en las últimas décadas no se ha visto acompañada de un mejoramiento general de la razón estudiantes/personal, debido a que los fondos en gran medida han sido utilizados para administración y para el cumplimiento de los requisitos de acreditación (Gibbs, 2010, p. 15). Las instituciones destinan proporciones muy variables de sus fondos disponibles a los docentes, por lo que la razón estudiantes/personal puede ser considerada un indicador más directo de la calidad educativa que el financiamiento. Una baja razón estudiantes/personal ofrece la posibilidad de desarrollar prácticas educativas que son conocidas por mejorar los resultados educativos, por varias razones. En primer lugar, un estrecho contacto entre los estudiantes y los docentes es un buen predictor de los resultados educativos, y el contacto estrecho es más factible cuando no existen demasiados estudiantes con los que hacer contacto. Una baja razón estudiantes/personal no garantiza un contacto cercano, como la autocrítica reciente de Harvard lo ha demostrado, pero lo hacen posible. Segundo, el volumen, calidad y puntualidad de la retroalimentación de los docentes para las calificaciones de los estudiantes también son buenos predictores de los resultados educativos, y, otra vez, esto requiere que los docentes no tengan tantas calificaciones que realizar para que puedan entregar retroalimentación suficiente y de alta calidad, con prontitud. Una baja razón estudiantes/personal no es garantía de buena retroalimentación o retroalimentación de docentes experimentados. En tercer lugar, aunque una baja razón estudiantes/personal no garantiza clases pequeñas, las hace posibles, y el tamaño de la clase predice el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, una vez que las características de entrada de estudiante son consideradas, se ha encontrado que las ganancias educativas están claramente relacionadas con la razón estudiantes/personal. Esto sugiere ya sea que instituciones con una baja razón estudiantes/personal no están explotando sus ventajas potenciales a través de prácticas educativas efectivas, o que las cifras de la razón estudiantes/personal ocultan otras variaciones, o ambas cosas.

La razón estudiantes/personal registrada a nivel institucional no necesariamente son un buen indicador de aquello que los estudiantes realmente experimentan. Los patrones de trabajo varían; por ejemplo, algunos académicos en algunas instituciones realizan una mayor proporción de trabajo administrativo, con menos personal de apoyo, reduciendo así su disponibilidad para los estudiantes. La diferencia entre los años de estudio de los estudiantes puede ser marcada, existiendo mayor financiamiento por estudiante asignado a los cursos de tercer año que a los de primer año, lo que conlleva clases más pequeñas y mejores valores para la razón estudiantes/personal en el tercer año. Además, las instituciones no destinan fondos a los departamentos en estricta proporción al número de alumnos, sino que aprovechan cursos bien reclutados y generadores de ingresos, y así aumentan su razón estudiantes/personal. La consecuencia general es que la razón estudiantes/personal que experimentan los estudiantes en un determinado año de estudio y al interior de un determinado departamento, podría tener poca semejanza con la razón estudiantes/personal registrada a nivel institucional. También existen preocupaciones acerca de la exactitud y significado de los datos acerca de la razón estudiantes/personal tal como son informados públicamente por las instituciones, debido a las variaciones en su cálculo, las variaciones en la naturaleza del empleo de los profesores y la manera en que los datos son desplegados.

Calidad del cuerpo docente

Los datos brutos de la razón estudiantes/personal son inútiles pues disfrazan la realidad de quién es el personal con el que los estudiantes tienen contacto. Por ejemplo, los estudiantes universitarios de la Universidad de Yale a menudo no reciben retroalimentación de los académicos titulares hasta el tercer año. En las universidades estadounidenses de investigación la enseñanza realizada por *asistentes graduados* es una constante preocupación en el debate sobre la calidad, y es citada regularmente por los estudiantes en las encuestas como el principal problema que aqueja a la calidad de la enseñanza. Una hora de trabajo de un asistente graduado puede costar una fracción de una hora de trabajo de un profesor titular, y la mayoría de las instituciones académicas explotan esto. Sin embargo, en la *Universidad de Oxford* la medida en que los estudiantes adoptan un 'enfoque superficial' para su estudio, enfatizando sólo la memorización, muestra una relación con la proporción de sus cursos que son realizados por profesores menos calificados.

En universidades orientadas a la enseñanza, una proporción significativa de la docencia puede ser realizada por lo que en los Estados Unidos se denomina '*académicos adjuntos*', quienes

habitualmente realizan una carrera docente que abarca varias instituciones, sin tener a su disposición una oficina en ninguna de ellas. Los académicos y profesionales adjuntos pueden aportar características y talentos especiales a su trabajo, pero es posible que nunca tengan la oportunidad de desarrollar un curso de manera estable durante varios años, y proporcionar un entorno de aprendizaje rico y eficaz a los estudiantes. Es posible que no puedan recibir a los estudiantes fuera de la clase o entregarles comentarios detallados sobre sus resultados en las evaluaciones. Probablemente tampoco puedan asistir a las reuniones departamentales o comprender plenamente el programa académico en el que su curso se inserta. Por otra parte, es probable que los estudiantes desconozcan quiénes son los académicos titulares de tiempo completo y quienes no lo son, simplemente experimentan diversos niveles de calidad de docencia y de compromiso por parte de sus profesores.

En los Estados Unidos, la proporción de ‘académicos adjuntos’ de tiempo parcial ha aumentado enormemente en las instituciones públicas. Las instituciones con mayores proporciones de docentes adjuntos presentan menores tasas de graduación cuando otros factores se mantienen constantes. De acuerdo con los datos disponibles, un aumento del 10% de profesores a tiempo parcial se encuentra asociado a una reducción del 3% en la tasa de graduación. Dentro de las instituciones, los estudiantes de primer año que asisten a clases impartidas en mayor medida por académicos adjuntos presentan menor un probabilidad de continuar estudiando el segundo año en la institución.

Calidad de los estudiantes

En los Estados Unidos, el mejor predictor del logro educativo de los estudiantes, medido ya sea a través de sus calificaciones, de un examen psicométrico de razonamiento, o de su éxito profesional, es su puntaje escolar SAT al momento de ingresar a la universidad, con correlaciones que se sitúan dentro del rango entre 0,85 y 0.95. Es decir, hasta el 90% de toda la variación en el rendimiento de un estudiante en la universidad puede ser explicado por su desempeño antes de ingresar a la universidad. En el Reino Unido la relación es menos fuerte, pero desde hace décadas ha existido una clara evidencia del gran impacto de la escuela en el rendimiento de los estudiantes en la educación superior. En el Reino Unido, los estudiantes de las escuelas independientes tienen un desempeño menor que sus pares de escuelas estatales, con calificaciones de entrada similares. Surge entonces la legítima pregunta respecto de si el mejoramiento del rendimiento se debe a cualidades de la institución que no sean solamente su capacidad de elegir a los estudiantes que ingresan a ella. Diversos estudios a gran escala han encontrado escasa relación entre la selectividad educativa (es

decir, calidad asociada a la admisión de estudiantes) y la prevalencia de lo que se conoce como prácticas educativas eficaces. La selectividad estaba negativamente relacionada con algunas prácticas, tales como el nivel de retroalimentación del profesor a los estudiantes, e incluso cuando se encontró una baja relación positiva, la selectividad representó sólo el 2% de la varianza de las prácticas educativas. Podría argumentarse que las instituciones selectivas no necesitan prácticas educativas especiales porque los estudiantes son capaces de involucrarse por sí mismos, pero el grado de selectividad no predice el grado de compromiso de los estudiantes, los estudiantes se muestran similarmente comprometidos o no comprometidos en instituciones no selectivas. Por lo tanto, la evidencia de Estados Unidos dice muy poco acerca de la calidad del proceso educativo dentro de las instituciones o acerca del grado de compromiso de los estudiantes con sus estudios.

Podría afirmarse que existen beneficios educativos para un estudiante por el hecho de estar rodeado de otros estudiantes capaces, es decir, por efecto del denominado *efecto de pares*. Ello podría elevar las expectativas de los estudiantes acerca de sí mismos, y es sabido que en ese trabajo de grupo el nivel educativo anterior es el mejor predictor del desempeño del grupo, no el nivel promedio de logro previo del grupo ni el nivel de logro del estudiante más débil. Sería entonces necesario determinar el grado en que el proceso educativo maximiza el grado en que los estudiantes podrían beneficiarse unos a otros, por ejemplo, a través del aprendizaje colaborativo. El grado de aprendizaje colaborativo es un buen predictor de logros educativos, sin embargo, no será beneficioso para un estudiante que sus pares sean altamente capaces y él debe luego emprender un aprendizaje solitario. Los datos de Estados Unidos citados dejan claro que los estudiantes muestran menos interés en participar en aprendizaje colaborativo en instituciones con ingreso más selectivo, y en las cuales los estudiantes son más capaces.

Pero los estudiantes traen a la educación superior no solamente sus buenas calificaciones: igualmente relevantes para su desempeño son su capital cultural previo, sus aspiraciones, su confianza en sí mismos y sus motivaciones, y dichos factores interactuarán en formas diversas y complejas con las variables relacionadas con la enseñanza y el diseño curricular de la institución.

a.2. Dimensión de proceso de la calidad educativa

Gibbs (2010, p. 19) considera a continuación los efectos que sobre la eficacia educativa tienen variables tales como el tamaño de clase, la cantidad de horas que un estudiante está en clases, la cantidad de horas que desarrolla estudio independiente, y sus horas de estudio totales, la calidad de

la enseñanza, el entorno de investigación, el nivel de desafío intelectual, el compromiso del estudiante, la evaluación formativa y la retroalimentación, la reputación de la institución, las calificaciones de calidad realizadas por pares y los procesos de mejoramiento de la calidad.

Tamaño de la clase

El meta-análisis de un gran número de estudios sobre los efectos del tamaño de clase ha entregado evidencia respecto de que una mayor cantidad de estudiantes en una clase está asociada a un niveles de logro más bajos por parte de los estudiante. Otras variables importantes son también negativamente afectadas por el tamaño de la clase, por ejemplo la calidad del proceso educativo (lo que los docentes hacen en la clase), la calidad del entorno físico de aprendizaje, el grado en que las actitudes del estudiante son positivas, y la medida en que ellos exhiben un comportamiento propicio para el aprendizaje. Diversos estudios en el Reino Unido han reportado correlaciones negativas entre el tamaño de clase (medida por el número de estudiantes inscritos en un curso) y el rendimiento promedio de los estudiantes. Existe también un efecto negativo sobre la calidad de la participación de los estudiantes: los estudiantes son más propensos a adoptar un enfoque superficial en una clase numerosa y a tratar de sólo memorizar antes que comprender los contenidos. A medida que el tamaño de la clase aumenta, existe un menor nivel de participación de la mayoría de los estudiantes, y las contribuciones que ellos hacen tienden a referirse a aclaración de hechos en lugar de exploración de ideas.

La investigación en los Estados unidos muestra que los estudiantes de cursos numerosos otorgan calificaciones inferiores a los docentes. Sin embargo, el significado de este hallazgo debe ser analizado con detención, pues los mismos profesores reciben mayores calificaciones cuando enseñan clases más pequeñas. Puesto que las evaluaciones de los docentes son relativamente confiables y estables, ello sugiere que las calificaciones que los alumnos realizan de los profesores en clases numerosas reflejan algo más. Un estudio cualitativo reciente sobre la experiencia de los estudiantes en clases numerosas ha arrojado luz sobre variables diferentes a la enseñanza. Por ejemplo, en las clases numerosas puede existir una competencia estudiantil intensa por los textos de la biblioteca y otros recursos limitados; además la cantidad y la rapidez de la retroalimentación sobre las calificaciones disminuyen si el profesor puede dedicar menos tiempo a cada estudiante, como ocurre en las clases numerosas. La naturaleza de las evaluaciones puede cambiar desde la participación en proyectos abiertos a simples pruebas rápidas tales como marcar alternativas de respuestas en una hoja. El contacto cercano entre el docente y los estudiantes, y el acceso de éstos a

tutorías y cursos remediales puede ser más limitado. En términos más amplios, las clases numerosas pueden ser asociadas a fenómenos negativos como una débil cohesión social, alienación y ciertos comportamientos antisociales, tales como engaños, ocultamiento de libros de la biblioteca, y otros por el estilo.

Las aulas usadas para propósitos especiales, tales como laboratorios y estudios, generalmente limitan el número de estudiantes que pueden acceder a ella, y aunque los laboratorios se han hecho más grandes en años recientes, existen límites para el tamaño de una clase dentro de un laboratorio. Además, el aumento de las matrículas con espacios especializados fijos provoca una inevitable reducción del tiempo que los estudiantes pueden acceder a ellos.

Sin embargo, los efectos negativos del tamaño de la clase no son inevitables y es posible promover el aprendizaje de buena calidad en clases numerosas. Diversas iniciativas en el Reino Unido y los Estados Unidos han demostrado que es posible mejorar los resultados de los estudiantes pese a la reducción del tiempo de enseñanza presencial y la reducción de fondos. Sin embargo, no es claro por qué en el Reino Unido el rendimiento estudiantil general se ha incrementado al mismo tiempo que ha aumentado el tamaño general de las clases.

Horas de contacto, horas de estudio independiente y número total de horas

El número de horas lectivas de clase tiene poca relación con la calidad educativa, independientemente de lo que suceda en esas horas, de cuál sea el modelo pedagógico, y de la cantidad de horas de estudio independiente. Las horas de estudio independiente son, en gran medida, un reflejo de las horas de clase presenciales: si existe menos docencia los estudiantes estudian más, y si existe más docencia los estudiantes estudian menos, haciendo que los totales de horas sean similares. Sin embargo, algunos sistemas pedagógicos utilizan el contacto en clase de manera mucho más eficaz que otros para generar horas de estudio independiente efectivas. Lo que parece importar es la naturaleza del contacto en la clase. Un 'contacto cercano' que involucra por lo menos alguna interacción personal entre profesores y estudiantes está asociado con mayores logros educativos independientemente del número total de horas lectivas de contacto en clase. La *existencia de contacto en clase* es uno de los principios de las buenas prácticas en la enseñanza universitaria.

Siete principios de buenas prácticas en educación superior

Es posible sintetizar los hallazgos sobre el diseño e implementación de acciones institucionales orientadas al mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes en un conjunto de siete principios sobre las buenas prácticas en la educación superior:

1. Las buenas prácticas fomentan el contacto entre el estudiante y el profesor
2. Las buenas prácticas alientan la cooperación entre los estudiantes
3. Las buenas prácticas fomentan el aprendizaje activo
4. Las buenas prácticas entregan retroalimentación inmediata
5. Las buenas prácticas enfatizan las tareas prácticas
6. Las buenas prácticas promueven altas expectativas
7. Las buenas prácticas respetan diversos talentos y formas de aprendizaje

Como ejemplo de la falta de relación entre las horas de contacto en clase y los resultados educativos, la educación médica en todo el mundo ha transitado desde las tradicionales pedagogías didácticas, caracterizadas por una gran cantidad de conferencias en clases numerosas, hacia pedagogías basadas en problemas, caracterizadas por una cantidad mucho menor de pequeñas clases interactivas. Este cambio se ha visto acompañado por un importante aumento de horas de aprendizaje autónomo, y por una mayor eficacia pedagógica.

Lo anterior no equivale a afirmar que es posible disminuir o aumentar las horas de clase de contacto de una pedagogía existente inalterada sin que eso tenga ningún efecto sobre el aprendizaje. Un menor contacto en clase puede derivar en que los estudiantes tengan poca de claridad respecto de lo que deberían estar estudiando, en la falta de un marco conceptual dentro del cual su estudio posterior puede enmarcarse, en una falta de compromiso con el contenido, y en una falta de retroalimentación oral sobre su comprensión.

Más importante que las horas lectivas parece ser el número total de horas que los estudiantes destinan al aprendizaje, dentro y fuera de clase. El número de horas que estudian fuera de clase generalmente se mide de dos maneras: pidiéndoles estimar, retrospectivamente, cuánto han estado estudiando 'en promedio', o pidiéndoles mantener un registro, a medida que estudian, de lo que hacen con su tiempo, durante un período de tiempo relativamente breve (por ejemplo, una semana). Pese a que los registros suelen ser más precisos que las estimaciones retrospectivas, a la vez corren

el riesgo de cambiar el comportamiento de estudio de estudiantes en la medida en que éstos se hacen más conscientes de sus actividades de aprendizaje. El mantenimiento de un registro es una actividad habitual en cursos de habilidades de estudio. Cuando se les solicita a los estudiantes estimar sus horas de estudio de manera retrospectiva, la forma de las preguntas utilizadas varía entre las diferentes encuestas, y éstas varían en relación a cuánto tiempo atrás se solicita a los estudiantes intentar recordar, o a cuán amplio es el conjunto de cursos que se les solicita incluir para hacer las estimaciones. Los estudiantes que asisten a menos clases y estudian menos pueden ser ignorados por las encuestas, mientras que los estudiantes dedicados que asisten a más clases y estudian más tienen mayor probabilidad de responder las encuestas. El impacto de dichos sesgos potenciales no ha sido bien investigado y no se conoce la confiabilidad de los datos sobre horas de estudio.

La pregunta: '*¿se encuentra una mayor cantidad de horas de estudio asociada a un mejor aprendizaje y rendimiento de los estudiantes?*', puede ser planteada de dos maneras muy diferentes. La primera es: '*¿son los estudiantes que estudian más horas los que tienen mejor desempeño?*'. La respuesta a esta pregunta no es sencilla, porque los estudiantes más capaces pueden cumplir con los requisitos de evaluación sin tener que estudiar mucho, mientras que aquellos con menores capacidades pueden destinar muchas horas al estudio sin obtener buenos resultados. También existe evidencia de que los estudiantes que, inapropiadamente, adoptan un enfoque 'superficial' hacia sus estudios, reducen gradualmente su esfuerzo después de trabajar mucho en un comienzo, y terminan estudiando menos horas que aquellos estudiantes que utilizan un enfoque 'profundo'.

Si, no obstante, la pregunta es planteada de manera diferente como: '*si un estudiante estudia más horas, ¿tiene un mejor desempeño?*' o incluso '*si las cantidad promedio de horas en un programa de grado fueran mayores, ¿sería más alto el rendimiento promedio?*', la respuesta es claramente '*Sí*'. El 'tiempo dedicado a tareas' es uno de los '*siete principios de buenas prácticas en educación superior*'. El supuesto es que si no se dedica bastante tiempo a algo, entonces no se aprende, y que un aumento del número de horas que los estudiantes destinan a estudiar es una de las formas más efectivas de mejorar su rendimiento. La investigación sobre el 'compromiso del estudiante' en Estados Unidos considera al esfuerzo estudiantil un importante indicador de compromiso.

Calidad de la enseñanza

Calidad de la docencia: experiencia y formación

Los docentes que poseen formación para la enseñanza (normalmente un certificado de postgrado en educación superior, o similar) reciben mejores evaluaciones de parte de los estudiantes que aquellos que no poseen tal calificación, según un estudio realizado por Nasr et al. en 1996. El hallazgo fue realizado en un contexto donde la obtención de dicha calificación era en gran medida voluntaria, y aquellos docentes que poseían dicha calificación podrían ser considerados de alguna manera diferentes a aquellos que no la poseían, y esto podría ser argumentado para invalidar la comparación. La diferencia podría estar relacionada con su grado de profesionalismo o compromiso con la enseñanza, pero sin embargo no había ningún grupo de control en el estudio. Un estudio longitudinal posterior que supera dicha limitación ha examinado el impacto a través del tiempo de la evaluación que realizan los estudiantes de sus docentes, sobre el pensamiento de éstos acerca de la enseñanza, en ocho países. El estudio encontró mejoras en cada escala del cuestionario utilizado, desarrollado en los Estados Unidos y probado para su uso en el Reino Unido, y un aumento de la sofisticación del pensamiento de los docentes (medido por el 'inventario de enfoques sobre la enseñanza', una medida de la enseñanza que predice la calidad del aprendizaje). Esta mejoría en los niveles de calidad de la enseñanza no puede ser atribuida a la simple maduración o experiencia, pues los profesores de un grupo de control en instituciones sin ningún entrenamiento inicial mostraron un empeoramiento en las mismas medidas.

Calidad de la enseñanza: la investigación

Existe escasa relación entre la calidad de la investigación y de la enseñanza que realizan los académicos universitarios. Algunos excelentes investigadores son a la vez excelentes docentes, pero otros no lo son. Pese a las críticas que se formula a las formas habituales de medir la investigación y la docencia en la educación superior, ninguno de los críticos ha logrado desarrollar medidas alternativas que demuestren una relación entre la investigación y la docencia. Una minoría de estudiantes de pregrado ha manifestado valorar el que sus profesores sean investigadores activos mientras ello no interfiera con sus estudios (por ejemplo, a través de inasistencias a las clases debido a sus investigaciones), pero no existe evidencia que contribuya a mejorar los aprendizajes.

Calidad de la enseñanza: el juicio de los estudiantes

A pesar del habitual recelo de que son objeto las evaluaciones de los docentes realizadas por los estudiantes, ellas pueden ser bastante confiables (en el sentido de que los estudiantes concuerdan con otros sobre quién son los mejores docentes, con los pares de los docentes, y realizan los mismos juicios en diversas ocasiones), y relativamente inmunes a sesgos de diverso tipo. Los estudiantes son capaces de diferenciar entre los profesores que son de su agrado y aquellos que consideran buenos docentes, y las críticas comunes de que la opinión de los estudiantes es simplemente un test de popularidad es en gran parte infundada. Estas observaciones se basan en el uso de cuestionarios cuidadosamente desarrollados y probados. Sin embargo, en el Reino Unido casi todos estos cuestionarios son diseñados a nivel local y es probable que sean de dudosa confiabilidad y abiertos a todo tipo de prejuicios. En diferentes instituciones se utiliza diferentes cuestionarios, y por lo tanto no existe una base para la comparación de la calidad de los profesores a través de las distintas instituciones o contenidos. Si la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes fuese considerada un indicador útil de calidad comparativa, entonces sería necesario un acuerdo para que todas las instituciones utilicen el mismo cuestionario.

Diversos cuestionarios bien desarrollados y confiables poseen niveles de validez razonables en el sentido de que los puntajes en escalas dentro de los cuestionarios predicen aspectos del proceso de aprendizaje del estudiante (por ejemplo, la cantidad de estudio después de la clase), los logros de aprendizaje (por ejemplo, las calificaciones) y otras consecuencias relevantes (por ejemplo, la probabilidad de que los estudiantes decidan inscribirse en otros cursos con el mismo profesor). La proporción de varianza de las medidas de los productos de una buena enseñanza que es explicada por las calificaciones del estudiante varía a través de diferentes escalas del cuestionario y de diferentes medidas de productos, pero es generalmente lo suficientemente alto como para tomar en serio las medidas de la enseñanza basada en las evaluaciones de los estudiantes.

Es importante hacer una distinción entre la evaluación del estudiante de la medida en que los docentes participan en actividades que son reconocidas por su efecto en el mejoramiento del aprendizaje (por ejemplo, la entrega de retroalimentación inmediata sobre las calificaciones), la que tiende a ser confiable y válida, y, por otro lado, juicios globales acerca de si la enseñanza es 'buena' o no, que están abiertos a todos tipo de variaciones subjetivas en la interpretación del significado de la noción 'bueno'. Los estudiantes también evolucionan en el tiempo en su nivel de sofisticación como aprendices, por ejemplo, en sus concepciones acerca del aprendizaje y el conocimiento. A

medida que lo hacen, su idea acerca de una 'buena enseñanza' cambia. Lo que un estudiante poco sofisticado considera bueno puede consistir en la entrega por parte del profesor de los contenidos en clases expositivas y en una posterior evaluación de lo que el estudiante recuerda de esos contenidos, mientras que un estudiante más sofisticado puede considerar una buena docencia a aquella que estimula en el estudiante el aprendizaje independiente y el desarrollo de una postura personal hacia el conocimiento. Aquello que los estudiantes poco sofisticados esperan que sus profesores hagan a menudo es negativo para su aprendizaje, y responder a sus evaluaciones globales de manera acrítica no es la mejor manera de mejorar la calidad. Cuando una encuesta entrega una calificación global de la medida en que los estudiantes piensan que toda la enseñanza que ha recibido a través de tres años es simplemente 'buena', las concepciones tan diferentes que ellos tienen acerca de qué es una buena enseñanza permanecen confundidas en un todo, y dicha calificación global se hace muy difícil de interpretar. En contraste, las preguntas de 'baja inferencia' que están referidas a conductas específicas del profesor, por ejemplo la prontitud con que entrega retroalimentación a los estudiantes, son mucho más fáciles de interpretar.

Entorno de investigación

Como ha sido señalado, no existe una relación entre las medidas de evaluación de la investigación realizada por los académicos y las medidas de evaluación de su enseñanza. Sin embargo, es posible argumentar que no es la enseñanza de los investigadores individuales lo que importa, sino el *entorno de investigación* generado por los docentes que realizan investigación activa en una universidad. Ello podría ser considerado como una variable de presagio, pero lo que importa es el proceso educativo, no el desempeño previo en investigación. A nivel de departamentos dentro de una universidad, la situación es la misma que a nivel de cada docente: no existe correlación entre la calidad de la investigación de un departamento y la calidad de su enseñanza. A nivel de instituciones completas, aquellas donde existe una fuerte orientación hacia la investigación a menudo se caracterizan por un débil énfasis en la enseñanza, y viceversa.

Existe evidencia de que el entorno de investigación puede repercutir positivamente en los estudiantes de pregrado, si la institución ha planteado como una prioridad beneficiar a los estudiantes con las fortalezas de la investigación. Por ejemplo, el MIT permite que alrededor del 80% de sus estudiantes participe en un proyecto de investigación real como pasante o investigador junior, y posee buena evidencia de los beneficios que ello ha tenido para los estudiantes. El punto clave es que ello es el resultado de un diseño institucional deliberado, y no se produce por el solo

hecho de que se desarrolle investigación en la universidad. El indicador institucional de calidad relevante es la existencia de un esquema de oportunidades para la investigación de pregrado, no la fortaleza de la investigación en la institución. De manera similar, la relación positiva encontrada en la *Universidad de Oxford* entre la participación de estudiantes en cursos con académicos que realizan investigación y el grado en que asumen un enfoque de *aprendizaje profundo* es consecuencia de un sistema que fomenta su inclusión activa en una comunidad de investigación, y no una mera consecuencia de la actividad de investigación de la institución.

Nivel de desafío intelectual

Es posible argumentar que una institución, o que incluso un sistema de educación superior completo es de mayor calidad porque expone a los estudiantes a mayores niveles de desafío intelectual. La noción de *reto intelectual* puede ser operacionalizada teniendo en cuenta tres criterios: el nivel del plan de estudios que los estudiantes se encuentran cursando, la profundidad del enfoque que los estudiantes utilizan en sus estudios, y el nivel de compromiso de los estudiantes con sus estudios.

Nivel del plan de estudios

En algunas áreas temáticas con conocimiento relativamente jerárquico, la documentación formal del curso puede ser muy informativa respecto del nivel de calidad del plan de estudios. Es posible, por lo tanto, conocer el nivel de desafío intelectual existente en una universidad mediante el examen de las descripciones de los cursos, para saber cuán lejos se espera que los estudiantes avancen a través de la asignatura. Existen, sin embargo, diversas limitaciones a este tipo de análisis: la documentación cambia a través del tiempo en lo que se describe y en su nivel de detalle, y también difiere entre las instituciones; la opinión sobre lo que debe ser incluido cambia a través del tiempo; e incluso en contenidos supuestamente jerárquicos es difícil a veces llegar a acuerdos respecto de qué es necesario abordar inicialmente, o qué tópicos deben serlo en niveles más avanzados. En medicina, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas puede en la actualidad enfrentar a estudiantes de primer año con problemas de una complejidad que en los planes de estudios anteriores, que establecían una clara división entre los estadios preclínicos y clínicos, sólo enfrentaban estudiantes de cuarto año. Hoy los estudiantes abordan problemas complejos en niveles inferiores de su carrera, con una menor base de conocimiento. Calibrar el nivel de los problemas y el nivel en el cual son abordados no es sencillo, sin embargo existe mayor margen para determinar la calidad mediante el examen de la calidad de la documentación del plan de estudios que el

actualmente aprovechado, bajo el supuesto de que sea realizado por quienes comprenden las complejidades asociadas a ello dentro de una disciplina determinada.

Existen diversas tipologías de objetivos educativos o de resultados del aprendizaje (por ejemplo la de Bloom et al., 1956) que pueden ser utilizadas para comparar el nivel de dificultad del trabajo intelectual que los estudiantes deben llevar a cabo con el contenido (por ejemplo, recordarlo, aplicarlo, o criticarlo). Es posible distinguir niveles de exigencia intelectual entre diferentes niveles de cursos en una misma área temática comparando la proporción de objetivos educativos especificados en cada uno de los niveles (tales como 'conocimiento' y 'síntesis'). Los niveles superiores de los cursos deberían asignar una mayor proporción de sus objetivos curriculares a niveles mayores de exigencia intelectual. Las propuestas para nuevos cursos pueden ser rechazados si demasiados objetivos son establecidos en niveles bajos. Si una autoridad curricular posee la facultad de imponer un conjunto común de definiciones y un formato común de documentación, ello será posible de implementar. Si, en cambio, cada institución y cada programa de grado poseen la libertad de especificar logros de aprendizaje independientemente de cualquier marco conceptual o conjunto de definiciones comunes, tales comparaciones resultan imposibles. Para logros de aprendizaje que se refieren a competencias genéricas, tales como 'comunicación' o 'trabajo en grupo', es más difícil emitir juicios consistente acerca de niveles contrastados con estándares. Existe la posibilidad de hacer mayor uso de la documentación curricular para juzgar las demandas intelectuales de los programas, pero también es necesario examinar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Profundidad del enfoque de estudio

En la década de 1970, Ferenc Marton y sus colegas en Goteborg distinguieron entre un '*enfoque superficial*' para el aprendizaje, en el cual los estudiantes intentan solamente reproducir un determinado material o contenido, y un '*enfoque profundo*', en el cual ellos se esfuerzan en dar un sentido al material; se trata de una distinción entre un foco de atención en el signo o en el significado. Para ilustrar las consecuencias que ambos enfoques tienen sobre los resultados del aprendizaje, es probable que un estudiante que adopta un enfoque superficial para leer un artículo con una estructura *principio-ejemplo* (por ejemplo, un estudio de caso) pueda recordar el ejemplo, mientras que el estudiante que adopta un enfoque profundo podrá comprender el principio subyacente. Se ha demostrado que la adopción de un enfoque superficial tiene consecuencias deprimentemente limitadas y de corta duración incluso para el recuerdo de hechos. Por el contrario,

un enfoque profundo es esencial para la obtención de resultados significativos y de largo plazo en la educación superior.

Los estudiantes no pueden ser catalogados como 'estudiantes superficiales' o como 'estudiantes profundos', el enfoque de aprendizaje es principalmente una respuesta contextual del estudiante a las demandas percibidas del contexto de aprendizaje. La relevancia de ello para las dimensiones de la calidad es que es posible identificar las características *de los cursos* o de las prácticas pedagógicas que promueven un enfoque superficial o uno profundo. Los estudiantes tienden a adoptar un enfoque superficial en mayor medida cuando existe, por ejemplo, un sistema de evaluación que premia la memorización, como es el caso de tests superficiales del tipo *respuesta múltiple*. En contraste, adoptan un enfoque profundo cuando, por ejemplo, reciben buena retroalimentación sobre sus calificaciones y cuando tienen un sentido claro de los objetivos del curso y de los resultados que se pretende alcanzar.

Compromiso de los estudiantes

En los últimos años ha existido un alto interés en los Estados Unidos respecto de la medición del *compromiso* de los estudiantes como un indicador crucial de la calidad educativa, encarnada en el uso de un cuestionario, el *National Survey of Student Engagement* (NSSE, 2007). La investigación subyacente al NSSE y su uso a gran escala, se ha desarrollado a través de tres etapas principales. En primer lugar, estudios a gran escala han examinado variables de proceso en campus y evaluado diversas medidas de ganancia educativa, a través muchos cursos e instituciones, con el objetivo de identificar las variables de proceso asociadas a alguna de las medidas de ganancia. Ninguna investigación similar que abarque tantas variables a la vez, o en una escala similar, ha sido realizada fuera de los Estados Unidos. Estos vastos estudios han sido repetidos a lo largo de tres décadas y resultados muy similares han identificado el mismo reducido conjunto de variables de proceso que están más vinculadas a la ganancia educativa. En esencia, la variable fundamental es '*compromiso de los estudiantes*' y ha sido posible identificar las variables de proceso asociadas a dicho compromiso, por ejemplo el nivel de desafío académico, el grado de aprendizaje activo y colaborativo, y el grado y calidad de la interacción estudiante-profesor. Estas variables de proceso ocupan un lugar destacado en los influyentes '*siete principios de buenas prácticas en educación superior*', antes presentados, y que están basados en evidencia empírica. Estos principios han sido utilizados por muchas instituciones en los Estados Unidos como indicadores de calidad en procesos de revisión y mejora de sus prácticas educativas, y ha habido mucha acumulación de experiencia

institucional en el uso de dichos principios. Diversos estudios han demostrado que si una institución actúa según los *'siete principios'*, los logros de los estudiantes mejoran.

En segundo lugar, ha sido desarrollado un cuestionario mediante el cual los estudiantes pueden manifestar el grado en que han experimentado los procesos cruciales medidos por estas variables. Se trata del antes citado *National Survey of Student Engagement*, NSSE, el que ha sido ampliamente utilizado, por ejemplo, por 774 universidades y colleges solamente en el año 2008. Además ha sido utilizado para monitorear el compromiso de los estudiantes a medida que se ha introducido cambios en las prácticas educativas con el objetivo de mejorar el aprendizaje. El meta-análisis de estudios de innovación y cambio institucional apoya la identificación anterior de una gama de procesos educativos que, cuando son adoptados o mejorados, posibilitan un aumento significativo en el nivel de compromiso de los estudiantes.

Evaluación formativa y retroalimentación

La intervención educativa a nivel institucional de mayor impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes implica la utilización de la evaluación formativa y, especialmente, la provisión de más y mejor retroalimentación a los estudiantes sobre su trabajo. *'Las buenas prácticas proporcionan retroalimentación inmediata'* es uno de *'Siete principios de buenas prácticas en la enseñanza universitaria'* basados en evidencia. En programas de grado en que el volumen de la evaluación formativa es mayor, los estudiantes adoptan en mayor medida un enfoque profundo en sus estudios, y el enfoque profundo es un buen predictor de logros de aprendizaje. Una mayor retroalimentación puede además mejorar la retención de estudiantes.

a.3. Dimensión de producto de la calidad educativa

Rendimiento de los estudiantes y clasificaciones de grado

Gibbs (2010, p.38) explica que en el Reino Unido la medida más comúnmente utilizada para estudiar la calidad de los resultados de la educación superior es la proporción de estudiantes que obtienen calificaciones superiores, de primer o segundo nivel. La proporción de estudiantes que obtienen 'buenas calificaciones' ha aumentado a través del tiempo, aunque de manera irregular a través de las diversas instituciones y áreas temáticas. Al mismo tiempo, los indicadores de calidad de presagio y de proceso (por ejemplo, el nivel de financiamiento por estudiante, las capacidades de

los nuevos estudiantes, el tamaño de la clase, la razón estudiantes/personal, el grado de contacto entre profesores y estudiantes, y el grado de realimentación acerca de las evaluaciones) han disminuido. Yorke sugirió en 2009 una amplia lista de causas contra-intuitivas por las que ha ocurrido este fenómeno. Por ejemplo, la proporción de calificaciones asignadas en los cursos ha aumentado y los cursos generalmente producen calificaciones más altas que las exámenes. El problema clave parece ser que ha habido pocos esfuerzos para detener la inflación de las calificaciones. El sistema de examinadores externos no ha permitido evaluar de manera adecuada el trabajo de los estudiantes, y en consecuencia, las calificaciones no son medidas confiables de la calidad de los resultados. Existe una inaceptable diversidad de maneras en que las calificaciones de los estudiantes en cursos de pregrado son generadas.

Retención de estudiantes

La *Open University* y la *Universidad de Oxford* presentan puntajes NSS comparables para la calidad de su oferta educativa según es percibida por los estudiantes, pero se encuentran en extremos opuestos del ranking en cuanto a la retención de estudiantes, con un 98% de nuevos estudiantes universitarios que completan en tres años en Oxford, casi el doble de la proporción de nuevos estudiantes que completan un curso de diez meses en la *Open University*. La retención de estudiantes (en relación con su avance de un año al siguiente, y tasas de graduación dentro de los plazos normales) muestra grandes variaciones de una institución a otra, incluso cuando la calidad de la oferta educativa es considerada similar. Las comparaciones institucionales son difíciles de realizar debido a la variada naturaleza de las cohortes de estudiantes. Según la OCDE, las tasas de retención nacionales varían en relación inversa con las tasas de participación etaria: a medida que se incorpora a la educación superior una mayor gama de capacidades estudiantiles, la tasa de retención total disminuye. Además, diferentes instituciones obtienen sus estudiantes a partir de diferentes subconjuntos de la gama de capacidades total.

Los estudiantes varían no sólo en cuanto a su historial de éxito educativo pasado, sino también respecto de otras variables que afectan a la retención, por ejemplo si ellos viven en el campus, o si realizan un trabajo remunerado para pagar sus estudios. Una variable que influye en la retención es si los estudiantes están social y académicamente bien integrados. La integración social y académica es afectada por la vida fuera del campus, la vida en el hogar y el destinar tiempo para ganar lo suficiente para seguir estudiando. La prevalencia de estas variables es muy variada a través de las

instituciones y es difícil tener todas esas variables plenamente en cuenta al juzgar el funcionamiento de la retención institucional.

Las variables relacionadas con los estudiantes también afectan a la retención dentro de las instituciones, y son tan influyentes que en los Estados Unidos las empresas comerciales ofrecen servicios a las instituciones para recopilar información para la gestión y otros datos referentes a los estudiantes y sus calificaciones, preparación y actitudes, con el fin de predecir cuáles estudiantes son más propensos a abandonar, de manera que un apoyo adicional pueda ser dirigido a los estudiantes con mayor probabilidades de beneficiarse. Un enfoque matemático, basado en datos de este tipo y utilizado en *The Open University*, ha identificado diferencias muy amplias entre los nuevos estudiantes en lo referente a la probabilidad de que completen un determinado curso. Esta predicción ha sido utilizada para decidir a qué estudiantes apoyar, con consecuencias positivas medibles para la retención total.

No toda la variación institucional en la retención se debe a variables relacionadas con los estudiantes. Los esfuerzos para mejorar la retención han sido evaluados durante 30 años en los Estados Unidos, y si bien las tasas de retención global han permanecido en gran medida inalteradas, ha habido un progreso importante en la retención en algunas instituciones. Hoy se conoce mucho sobre los mecanismos institucionales que permiten mejorar la retención en los Estados Unidos, y, con una menor base de evidencia, en el Reino Unido. Hacer buen uso de información exhaustiva acerca de los estudiantes con el fin de brindarles apoyo oportuno y personalizado es una de las prácticas más eficaces. Otras prácticas efectivas son aquellas que promueven el mejoramiento del desempeño de los estudiantes y sus resultados educativos. En particular, el aprendizaje colaborativo e interactivo, y la cercanía con los profesores aumentan la integración social y académica de los estudiantes. Como ya ha sido señalado, tales intervenciones tienen un impacto mayor en los estudiantes con menores capacidades. Si las diferencias entre los estudiantes, sobre todo en cuanto a variables psicológicas tales como la motivación y el compromiso, y a variables sociales tales como el lugar donde viven y el tiempo de que disponen para el estudio, podrían ser consideradas, entonces la retención podría ser utilizada como un indicador de la calidad educativa. Sin embargo, con los datos actualmente disponibles ello no es todavía posible.

Empleabilidad y destino de los graduados

La medida en que los estudiantes graduados son capaces de obtener un empleo en un período razonablemente breve, en ámbitos relacionados con su grado universitario, y con un salario que justifica su inversión de tiempo y dinero en la educación superior, es una variable de calidad de uso habitual. No obstante, existe una dificultad asociada a los datos de empleabilidad, así como con los datos de retención, que se relaciona con su interpretación. El método de recolección de datos y el momento de la recogida de los datos, introducen una diferencia considerable, y el proceso generalmente se basa en encuestas de auto informe de los estudiantes. Aún en el caso de que se recoja datos de empleabilidad, la interpretación de las diferencias entre las instituciones es problemática debido a que se ve afectada por los siguientes factores (Gibbs, 2010, p. 40):

- el rendimiento de los estudiantes, estrechamente vinculado a sus calificaciones educativas previas, que varían enormemente entre las instituciones.
- la reputación institucional, que es un pobre indicador de la calidad educativa. Existe poca evidencia de que los empleadores tengan una imagen precisa y actualizada de la calidad de las instituciones de las que provienen los graduados, especialmente si ella deriva de datos inválidos.
- la región y la localidad, debido a las diferencias existentes entre los mercados laborales locales, y a la proporción de estudiantes que viven en el país y que tienen menor probabilidad de marcharse para estudiar o para encontrar un empleo.
- el tiempo, debido a cambios en el mercado del trabajo, y probablemente de manera diferenciada entre las instituciones, sin ningún cambio en la eficacia de las instituciones de educación superior.
- la clase social de los estudiantes, y la mezcla de clases sociales que varía según las instituciones.
- la edad de los estudiantes, y los perfiles de edad que varían entre las instituciones.
- la afluencia de estudiantes, con algunos estudiantes que necesitan tomar cualquier empleo rápidamente y otros que pueden permitirse esperar un empleo a nivel de posgrado y en áreas relevantes, o continuar su educación superior.

II.6. El aseguramiento de la calidad de la educación superior

El *aseguramiento de la calidad* es un término amplio con el que se denomina a un proceso de carácter permanente y continuo de evaluación de la calidad de un sistema de educación superior, de sus instituciones, o de sus programas educativos. Dicho proceso incluye diversas actividades, tales

como el monitoreo, la certificación, la mantención y el mejoramiento del nivel de desempeño de las instituciones educativas (Seto & Wells, 2007, p. 74).

Como mecanismo regulador, el aseguramiento de la calidad se centra tanto en la *rendición de cuentas* como en el *mejoramiento de los procesos* de la educación superior, entregando información y juicios acerca de ellos, a través de un proceso consensuado y consistente, y de criterios públicos y bien establecidos. Muchos sistemas de educación superior, explican Seto y Wells (2007), realizan una distinción entre el *aseguramiento interno de la calidad*, es decir, prácticas intrainstitucionales orientadas al monitoreo y el mejoramiento de la calidad de las instituciones y los programas de educación superior, y el *aseguramiento externo de la calidad*, esto es, esquemas inter o suprainstitucionales orientados al logro de dicho objetivo.

El desarrollo de actividades de aseguramiento de la calidad depende de la previa existencia de mecanismos institucionales adecuados, preferiblemente sostenidos por una sólida *cultura de la calidad*. La gestión de la calidad, el mejoramiento de la calidad, el control de la calidad, y la evaluación de la calidad son medios a través de los cuales la calidad de la educación superior puede ser garantizada. El alcance del aseguramiento de la calidad está determinado por las características y el tamaño del sistema de la educación superior en cuestión. El aseguramiento de la calidad es distinto a la acreditación, el primero es sólo un requisito previo para la segunda. En la práctica, la relación entre ambos varía mucho de un país a otro. Ambos involucran diversos aspectos tales como la capacidad de operar y de proveer servicios educativos, la capacidad de alcanzar grados oficialmente reconocidos, y el derecho a ser financiado por el estado. El aseguramiento de la calidad es considerado en algunas ocasiones un componente de la gestión de la calidad de la educación superior, mientras que en otras ambos términos son utilizados como sinónimos (Seto & Wells, 2007, p. 75).

Considerado una novedad hace apenas un par de décadas, el aseguramiento de la calidad se ha convertido de manera lenta pero progresiva en un componente esencial de los sistemas de educación superior. Mientras que inicialmente se otorgó énfasis a los problemas de diseño y a la relación entre los sistemas de aseguramiento de la calidad y la gobernanza de la educación superior, posteriormente la atención se orientó a cuestiones metodológicas, para finalmente dirigir la mirada al factor humano, a las formas en que los liderazgos pueden promover la preocupación por la calidad, a y las maneras de involucrar a los cuerpos académicos y a los estudiantes en el avance hacia dicho objetivo. Las crecientes demandas formuladas a la educación superior por parte de la

sociedad han dado origen a la necesidad de diseñar e implementar sistemas de medición de la calidad del trabajo académico y formativo que las instituciones universitarias llevan a cabo. Las universidades han debido someterse a evaluaciones de carácter externo, realizadas por agencias de acreditación de carácter independiente, de carácter público o privado.

La calidad se ha convertido, por lo tanto, en un bien a alcanzar en el ámbito de la educación superior, y las universidades realizan importantes esfuerzos de carácter institucional orientadas a la revisión y rediseño de sus prácticas académicas y formativas. Dichas prácticas incluyen las actividades de investigación, y las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Surgen, así, políticas orientadas al diseño y la gestión de procesos de calidad, las que tienen también como objetivo el permitir a las instituciones universitarias acceder a recursos estatales cada vez más escasos, y a los que aspira una cantidad creciente de instituciones. Además, los gobiernos plantean en forma crecientes exigencias de *accountability*, es decir, de manejo adecuado y transparente de los recursos entregados, y de logro de resultados educativos satisfactorios.

En Europa, los diversos países realizan esfuerzos por adaptar la educación superior a los nuevos tiempos y sus exigencias. A la luz de estos desafíos, la búsqueda de la calidad obliga a las instituciones universitarias a llevar a cabo procesos de planificación, administración y control de sus propios procesos (Orsingher, 2006, p. 1). En este contexto ha cobrado relevancia central la búsqueda de objetivos tales como la transparencia, *accountability*, validez y comparabilidad de grados académicos y títulos profesionales, y la comparabilidad de las instituciones de educación superior europeas.

II.7. Modelos de Aseguramiento de la Calidad

El aseguramiento de la calidad de la educación superior es, por lo tanto, el conjunto de definiciones, conceptos, procedimientos, actividades, mecanismos e instrumentos diseñados y utilizados para el mejoramiento de la calidad de sus instituciones. De esta manera, es posible considerar al aseguramiento de la calidad un proceso informado y periódico mediante el cual un sistema, una institución, un programa o una unidad educativa se ajusta a ciertas expectativas previamente establecidas, a través de acciones de mejoramiento que sean implementadas como consecuencia de la evaluación.

El aseguramiento de la calidad de la educación superior (CNA-Chile, 2008) puede ser llevado a cabo por:

- a. La *propia institución*, en cuyo caso recibe el nombre de *autorregulación*, o bien,
- b. Una *agencia externa*, en cuyo caso es denominada *evaluación externa*, según determinadas normas y criterios, y que, después de un proceso, otorga una certificación pública de calidad.

Las dos formas de aseguramiento de la calidad fortalecen a la institución y apoyan su desarrollo cualitativo. Sin embargo, consideradas en forma individual, cada una de ellas presenta limitaciones que es preciso considerar. Por un lado, el proceso de autorregulación pone a disposición de la institución un instrumento extremadamente eficaz que le permite conocer las condiciones en que desempeña su trabajo y organizarse para avanzar de mejor manera hacia el logro de sus objetivos institucionales. Pero, al mismo tiempo, y salvo en casos excepcionales, una regulación conducida de manera exclusivamente interna corre el riesgo de evolucionar hacia un estado de autocomplacencia. Por tal motivo, el recurso a un proceso de examinación externa es indispensable para el proceso de aseguramiento de la calidad. Por otra parte, un proceso de regulación conducido exclusivamente por una agencia externa conlleva el riesgo del desarrollo dentro del sistema de educación superior de una *cultura de la obediencia*, en la que los cambios sean realizados sólo a consecuencia de la imposición externa, y en la que las instituciones formativas no tengan la posibilidad de incorporar sus capacidades creativas.

En consecuencia, la forma más adecuada de aseguramiento de la calidad será un resultado de la adecuada integración y complementación de las modalidades de evaluación interna y externa. Un sistema aseguramiento de la calidad consistente vincula los mecanismos de autorregulación institucional con normas y criterios relativamente universales de evaluación, con la colaboración de un organismo externo cuya función es la de otorgar garantía pública del cumplimiento de dichas normas y criterios.

La siguiente figura ilustra los componentes de un sistema de aseguramiento de la calidad que incluye tres momentos o etapas:

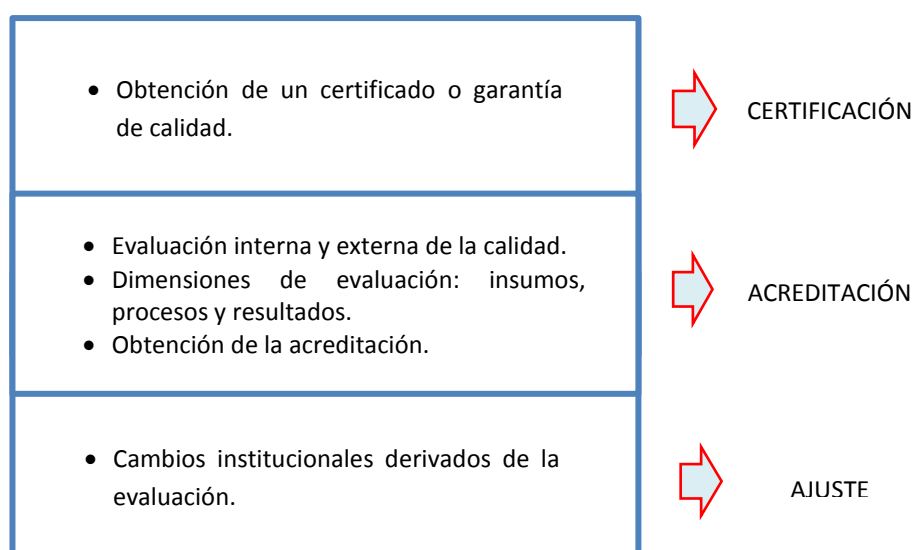
- (i) La certificación, es decir, un proceso que permitirá a la institución la obtención de un certificado de garantía de la calidad, que le permite operar con autonomía en condiciones mínimas;

- (ii) El proceso de acreditación, en el cual la institución o programa se somete a una evaluación interna y externa, y que, de ser exitoso, conducirá a la obtención de la condición de acreditación; y
- (iii) Un proceso de ajuste, en el que la institución o programa deberá realizar cambios para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de calidad.

Imagen n°1

Etapas del proceso de aseguramiento de la calidad

Fuente: Adaptado de CNA-Chile (2008)



II.8. Modelos de Aseguramiento Externo de la Calidad

El Aseguramiento de la Calidad es una noción compleja, y está asociado tanto a acciones de carácter interno de gestión de la calidad de las instituciones de educación superior, como a directrices y exigencias de carácter externo orientadas a su evaluación y validación pública.

El aseguramiento *externo* de la calidad exige un trabajo coordinado y coherente de las instituciones encargadas de sus procesos, de manera de asegurar el cumplimiento de los objetivos que se persigue alcanzar. El análisis de los sistemas de aseguramiento externo de la calidad muestra que ellos presentan rasgos generales comunes, relacionados con procesos y procedimientos asociados a los mecanismos de coordinación. Dichos procesos constan habitualmente de tres etapas diferenciadas según sus objetivos, procedimientos y resultados esperados. Además es posible comprobar una gran diversidad en la forma en que dichos procesos y sus etapas son implementados a través de los países, sin embargo, dicha diversidad no resta validez a la constatación de la existencia de dichas etapas.

A continuación se realiza una breve descripción de cada una de las tres etapas que caracterizan a la implementación y el desarrollo de un proceso de aseguramiento externo de la calidad de la educación superior (Salazar, 2011, p. 48):

- 1°. La **primera etapa** corresponde a la **entrega por parte de la institución**, carrera o programa de educación superior, **de información relevante acerca de sí misma(o)** al agente evaluador externo, según un conjunto de criterios de evaluación de carácter público. Habitualmente dicha información incluye un informe con los resultados de una actividad de autoevaluación o autorreflexión que identifica las propias fortalezas y debilidades. Esta etapa exige un alto grado de coordinación entre la institución, carrera o programa evaluado y el agente evaluador externo.
- 2°. La **segunda etapa** consiste en una **evaluación de carácter externo** que lleva a cabo un grupo de pares académicos y que se basa en el análisis del informe de autoevaluación presentado por la institución al término de la primera etapa del proceso, acompañado de una visita *in situ* de los pares evaluadores a la institución, carrera o programa de educación superior para validar el proceso de autoevaluación. El resultado de esta segunda etapa es un informe acerca de la validez de los resultados de la autoevaluación y del grado en que la institución, carrera o programa cumple con sus propios propósitos y con los criterios de calidad externos.

3°. La **tercera etapa** corresponde a la toma de **decisión final por parte de la agencia evaluadora externa** respecto de la institución, carrera o programa de educación superior evaluada, a partir del juicio emitido por el comité de pares evaluadores. Dicha decisión es hecha pública, y tiene vigencia por un período determinado de tiempo. La decisión puede basarse en la recomendación del equipo evaluador externo, en el informe de autoevaluación, o, de manera más frecuente, en ambos, aunque también puede apoyarse en alguna otra información adicional que la agencia evaluadora posea respecto de la institución, carrera o programa evaluado.

Es posible hablar de una **cuarta etapa**, habitualmente no mencionada como tal, pero relevante en los procesos de Aseguramiento de la Calidad, consistente en el **diseño e implementación de acciones** como consecuencia de los resultados del proceso de evaluación, su inserción en la planificación interna de la institución, y el uso de mecanismos de seguimiento y monitoreo para su eficaz desempeño.

El modelo genérico de Van Vught y Westerheijden comprendía originalmente cuatro etapas entre las cuales una correspondía a la instalación de las agencias que tendrán la responsabilidad de coordinar el trabajo de Aseguramiento Externo de la Calidad, sin embargo ello es más bien una condición para el desarrollo del proceso de AC antes que una etapa del mismo. Algunos organismos de AEC en cuatro o cinco etapas, pero el modelo general de tres etapas es el más habitualmente aceptado por la comunidad de AC.

Se presenta a continuación tres **ejemplos** relevantes de modelos de aseguramiento externo de la calidad de la educación superior y sus etapas.

- El **modelo europeo de AEC**, que se basa en la revisión que Van Vught y Westerheijden realizaron en 1993 y considera las tres etapas generales antes descritas.
- La **posterior guía y estándares para el AC en el espacio europeo** de la educación superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009*) comprende las mismas tres etapas, aunque incorpora una cuarta adicional, de seguimiento.
- El **modelo estadounidense de AEC**, que considera cinco etapas.

Diversas críticas han sido planteadas respecto del modelo genérico de AC, las que llaman la atención respecto de pesadez y dificultad de administrar, lo que ha dado origen a la búsqueda de modelos alternativos, cuidando, no obstante, no eliminar sus elementos centrales, tales como el necesario involucramiento de los actores interesados al interior de la institución en los procesos de autoevaluación, o la validación externa de los resultados de dichos procesos.

Otras críticas realizadas respecto de los procesos de AEC afirman que ellos limitan la innovación y son enemigos de la creatividad, perjudicando así a las instituciones de educación superior evaluadas. Se argumenta que las agencias evaluadoras externas definen ciertos criterios de evaluación y mecanismos para adoptar decisiones o juicios profesionales que se basan en la experiencia de los profesionales evaluadores, y que por lo tanto se basan en el pasado, no en el futuro. Ello es especialmente evidente en las decisiones de acreditación, en las que el propósito del AC es asegurar un nivel mínimo de desempeño respecto de los estándares de calidad previamente definidos.

Es posible afirmar que lo que se critica no es el método para la evaluación de la calidad, sino el proceso que se sigue para comparar los desempeños actuales con los desempeños deseados (Salazar, 2011, p. 50). Sin embargo, es efectivo que el AC puede introducir un sesgo conservador, lo que hace relevante incorporar en los procesos de AEC la cuarta etapa antes descrita, que permite dar al proceso evaluativo una mirada prospectiva. El enfoque de auditoría académica puede ayudar a mitigar este problema, al concentrarse en los procesos actuales, además de los procesos anteriores y sus resultados, y en la proyección de sus posibilidades de éxito. Esto exige a los pares evaluadores un grado de flexibilidad, visión y juicio, que permitan evitar el rechazo de enfoques innovadores que puedan ser la base del posterior éxito.

II.9. La búsqueda de un modelo general de AC externo

Las principales características de los marcos de referencia para los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional han sido estudiadas por Billing (2004). Este autor destaca, a partir de investigación comparada realizada en naciones de Europa, que los antecedentes disponibles entregan evidencia acerca de la existencia de rasgos comunes entre diversos sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Billing entrega antecedentes adicionales que lo llevan a afirmar que no es posible hablar de un “modelo general” de sistema de aseguramiento externo de la calidad de la educación superior

que sea aplicado en las diversas naciones, pero que, pese a ello, la mayoría de sus elementos componentes sí son aplicados en la mayoría de los países. En cada uno de éstos puede haber adiciones u omisiones de algunos elementos del modelo, pero por lo general existe modificaciones o extensiones de elementos. Estas variaciones están determinadas por factores de orden práctico, por el tamaño del sector de la educación superior, la rigidez o flexibilidad de la expresión legal del aseguramiento de la calidad de la educación superior, y el estadio de desarrollo respecto del control estatal del sector. Después de exponer el modelo general de aseguramiento de la calidad de la educación superior y sus principales rasgos, Billing propone algunos elementos adicionales para él. Este autor se propone realizar una contribución a un esquema de carácter internacional para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, y a la aplicabilidad del modelo general a la transferencia de marcos de referencia de aseguramiento de la calidad entre las naciones

Billing presenta, en primer lugar, los resultados del estudio que sirve de punto de partida para su análisis. Dicho estudio fue realizado por Neave en 1991, quien analizó los marcos de referencia para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Francia, Bélgica y los Países Bajos, y comentó el carácter esquivo que posee la noción de calidad, afirmando que no existe consenso respecto del objetivo del aseguramiento de la calidad, el que muchas veces se limita a un aparato de asignación o de retiro de recursos. El análisis de Neave del aseguramiento de la calidad era demasiado simplista, afirma, y analistas posteriores han caracterizados los sistemas de aseguramiento de la calidad en términos de un continuo. Es el caso de Kells, quien en 1995 propuso un espectro de propósitos que se extienden desde el “mejoramiento” hasta el “aseguramiento público de metas gubernamentales, recursos-meta y racionalización”. Wahlén destacó en 1998, a partir de un análisis de los sistemas de educación superior de cuatro países escandinavos, que Suecia y Finlandia enfatizaban el mejoramiento de la calidad, mientras que Dinamarca y Noruega priorizaban el logro de objetivos externos a las instituciones de educación superior. Kells sugirió que varios otros sistemas de criterios de evaluación podrían ser categorizados en espectros relacionados: marcos de referencia basados en juicios que van desde de las “intenciones manifiestas”, pasando por el “juicio de pares”, hasta las “normas y comparaciones gubernamentales”; y en procedimientos básicos que van desde la “auto-evaluación”, pasando por “el juicio de pares externos”, hasta “indicadores y ratings públicos”. Kells además identificaba dos tipos de esquemas nacionales de evaluación: i) esquemas que se orientan hacia preocupaciones de carácter interno, poniendo énfasis en la autoevaluación, la actividad autorregulatoria, y la infraestructura institucional necesaria para su logro, y ii) esquemas que tienen menor relación con la influencia gubernamental, y mayor relación con el mejoramiento, la administración y la estrategia,

apoyada con una mayor retroalimentación desde los clientes. Kells observó que las universidades actuaban con mayor madurez si eran tratadas como “adultos confiables” antes que como “niños”, y que asumen responsabilidad por la evaluación y la autorregulación. Además sugirió que los esquemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior se hacen más efectivos, útiles y orientados al cambio a medida que los vínculos entre el uso de indicadores de desempeño y la asignación de fondos disminuyen. Frazer realizó en 1997 un estudio en 24 países europeos, y confirmó el espectro de propósitos principales de evaluación externa, que van desde la *accountability* hasta el mejoramiento. Las razones más importantes para introducir evaluación externa fueron, en orden descendente de referencias:

- a. Apoyar a las instituciones de educación superior a hacer mejoras.
- b. Pedir rendición de cuentas a las partes involucradas.
- c. Realizar cambios en las leyes (por ejemplo, una creciente autonomía de las universidades).
- d. Informar a los potenciales estudiantes y empleadores acerca de los estándares.
- e. Asistir a los gobiernos en la toma de decisiones fundadas.

Existe una tensión entre la promoción de la diversidad y de la conformidad. Mientras que el propósito puede ser sostener o promover la diversidad, la presión de la rendición de cuentas a las partes involucradas lleva a las instituciones de educación superior, en la práctica, a ajustarse a lo que sea que ellos juzguen como factores que les permitan obtener las mejores evaluaciones externas.

Por lo tanto, resumiendo los resultados de los estudios anteriormente señalados, señala Billing, los propósitos del aseguramiento externo de la calidad resultan ser variantes de una mezcla de las mismas funciones, que pueden ser denominadas como:

- Mejoramiento de la calidad,
- Información públicamente disponible acerca de calidad y estándares,
- Acreditación (es decir, legitimización de los certificados de los estudiantes),
- Rendición pública de cuentas: de los estándares alcanzados y del uso del dinero,
- Para contribuir al proceso de planificación del sector de la educación superior.

Según Billing, estas funciones se encuentran presentes en el corazón de los sistemas nacionales de Aseguramiento de la Calidad, en la forma de un continuo o espectro que va desde funciones

“blandas” (o de desarrollo) tales como aspectos de mejoramiento o de información, hasta funciones “duras” (o de juicio) tales como aspectos legales, financieros o de planificación. A continuación Billing describe lo que la implementación de tales propósitos ha producido, en la forma de marcos de referencia nacionales de Aseguramiento de la Calidad.

II.10. Dimensiones para la comparación de marcos de referencia de Aseguramiento de la Calidad

Harman comparó en 1998 los marcos de referencia nacionales de Aseguramiento de la Calidad de Europa Occidental, Australasia, Brasil Chile, China, Colombia, Hong Kong, Japón, Corea, Filipinas, Sudáfrica, Taiwán, Tailandia y Estados Unidos. Su trabajo se estructuró en torno de variaciones en la organización de las siguientes características claves:

- a. Propósito.
- b. Agencia nacional.
- c. Organismo responsable del Aseguramiento de la Calidad dentro de la institución.
- d. Carácter voluntario u obligatorio de la participación.
- e. Metodología (autoevaluación, revisión de pares externos, visitas en sitio, referencia a estadísticas, y encuestas a los estudiantes, empleadores y cuerpos profesionales).
- f. Foco (enseñanza, investigación, ambos, institución, sistema nacional).
- g. Reporte y seguimiento.

Van Damme había sugerido que existen rasgos comunes y variaciones en los modelos de Aseguramiento de la Calidad a través de las siguientes dimensiones:

- a. La noción de calidad.
- b. Los propósitos o funciones del sistema de Aseguramiento de la Calidad pueden estar relacionados con i) el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, ii) la rendición pública de cuentas, iii) la dirección del sistema de Aseguramiento de la Calidad en términos de recursos y planificación, iv) el primero tiene un foco al interior de la institución de educación superior, los otros se enfocan en el exterior.
- c. La metodología utilizada: i) auto-evaluación, ii) revisión de pares, iii) indicadores de desempeño, iv) auditoría de calidad – meta revisión (de los procesos de control de la calidad interna) en el nivel nacional.

- d. La unidad o agencia responsable.
- e. Participación voluntario u obligatorio.
- f. Foco en la investigación, o la enseñanza, o una combinación de ambas.
- g. Foco en la revisión de programas, disciplinas, o instituciones.
- h. Los reportes son confidenciales o públicos.
- i. Rango de actividades de seguimiento.
- j. Toma de decisiones dependientes o no de los resultados del Aseguramiento de la Calidad (fondos, acreditación, etc.).

II.11. Convergencia de los rasgos de la Aseguramiento Externa de la Calidad

A continuación, y después de revisar investigaciones de diversos autores acerca del problema de la calidad de la educación superior, Billing (2004, p. 131) se pregunta si existe un modelo internacional de Aseguramiento de la Calidad. Al respecto, señala que no existe un “modelo” de Aseguramiento de la Calidad europeo o de la Unión Europea, y que lo más cercano que estos países tienen es la declaración conjunta de Bolonia de 30 Ministros de Educación en 1999, que sólo plantea como un objetivo para el corto plazo y para la década siguiente “la promoción de la cooperación europea en Aseguramiento de la Calidad orientada al desarrollo de criterios y metodologías comparables”. Observa que si bien ha habido conferencias y declaraciones posteriores de la Unión Europea sobre educación superior, por ejemplo en Praga el año 2001, no existe evidencia de que ellos hayan tenido como resultado algún tipo de modelo paneuropeo de Aseguramiento de la Calidad.

II.12. El impacto del AC en las universidades

Stensaker (2008) destaca que en la actualidad los gobiernos y las agencias de aseguramiento de la calidad asumen, de manera creciente, responsabilidades por el impacto y los resultados de la actividad educativa, y que la investigación en el área experimenta dificultades al tratar de identificar los posibles vínculos causales existentes entre los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y los resultados de los procesos de la enseñanza y aprendizaje. Aunque existen distintos modelos teóricos para el estudio de dicha relación, a menudo sólo es posible utilizar cuasi-indicadores de resultados en el análisis. Por ejemplo, al estudiar los resultados del aseguramiento externo de la calidad, la investigación habitualmente intenta verificar el destino final de las recomendaciones entregadas por los paneles de evaluación externa a la institución educativa. Como

resultado de la implementación de dicho enfoque, los estudios restan atención a las dimensiones cualitativas del cambio, lo que dificulta la cuantificación y la medición precisa de los efectos.

Existen estudios que sugieren que las instituciones evaluadas toman en cuenta, en mayor o menor grado, las recomendaciones formuladas por la evaluación externa, pero existe poco conocimiento acerca de los resultados de ello. La investigación debería proporcionar mayor evidencia acerca de qué tipo de cambio, mejoramiento o evaluación interna han llevado a cabo las instituciones evaluadas, y responder a preguntas tan relevantes como ¿cuál es el alcance del cambio institucional?, o ¿cuál es su profundidad? Además, debería entregar respuesta a la pregunta sobre cuál es el valor añadido de la revisión externa respecto al comportamiento y organización institucional. Si la evidencia pudiese responder dichas interrogantes, es probable que ello reforzaría radicalmente la dimensión de la rendición de cuentas (*accountability*) de los actuales procesos de evaluación externa, y otorgaría más legitimidad a los procesos de aseguramiento de la calidad (Stensaker, 2008).

II.13. Un ejemplo de Sistema de Aseguramiento de la Calidad:

El Raising Quality and Achievement (RQA) Programme

Stanton (2001) presenta un informe de los resultados y hallazgos de una investigación sobre los primeros dos años de la implementación de un programa de mejoramiento de la calidad y del logro alcanzado en *colleges* de Inglaterra a finales de la década de 1990, el *Raising Quality and Achievement (RQA) Programme*. Dicho programa buscaba “ayudar a los *colleges* a mejorar tanto la calidad de la formación como el logro de los estudiantes” (Stanton, 2001, p. 7). Fundado por el *Department for Education and Skills (DfES)*, ha trabajado principalmente con *colleges* desde 1999. La *Learning and Skills Development Agency (LSDA)* administra el proyecto, el que desarrolla siete líneas de acción:

- Investigación y evaluación: investigando qué funciona y por qué
- Benchmarking e información: actividades de benchmarking, mejorando procesos y haciendo un mejor uso de datos de los propios *colleges*;
- Mejoramiento de la calidad: asesoría y soporte *in situ* a las necesidades de los *colleges* al desarrollar e implementar mejoras;
- Redes de *mejores prácticas (best practices)*: 300 proyectos de investigación en *colleges* sobre mejoramiento de la retención de estudiantes y logro;

- Liderazgo para el logro: ayuda a mejorar las habilidades de liderazgo con el objetivo de mejorar el logro de los estudiantes y la calidad de su formación;
- Información de calidad y servicio de consejería: una línea telefónica apoyada por documentos informativos y el sitio web del RQA: www.rqa.org.el Reino Unido.

Las seis primeras de estas líneas de acción son administradas por LSDA, mientras que la información y el servicio de consejería lo son por parte de la *Asociación de Colleges* (AoC). La acogida al programa ha sido muy favorable, con suscripciones completas en la mayoría de las actividades, en tasas por sobre el 90%. Pese a los buenos resultados, el programa reconoce los siguientes desafíos:

- Cómo ayudar a las personas a aprender a partir de las buenas prácticas de otros;
- Determinar qué favorece u obstaculiza el mejoramiento de la calidad en un college;
- Determinar qué funciona más efectivamente en diferentes contextos;
- Saber por qué algunos colleges encuentran tan difícil adaptar e implementar nuevas ideas.

Estas preguntas han sido abordadas por Geoff Stanton, consultor externo al programa *Raising Quality and Achievement* (RQA), a quien se le solicitó leer los informes del programa e investigar, desafiar los supuestos del equipo y orientar su pensamiento hacia el mejoramiento centrado en el aprendiz o estudiante (*learner-centred improvement*).

El punto de partida para el programa RQA es la definición del concepto de calidad a utilizar. Con tal objetivo, el programa recoge la distinción realizada por la publicación titulada *The College Governor*, del *Further Education Funding Council* (FEFC), en el que se señala lo siguiente (Stanton, 2001, p. 3):

La calidad en educación superior se relaciona principalmente con las experiencias de los estudiantes en el college.

Por otra parte:

Los estándares en educación superior se relacionan con los niveles de logro esperados de los estudiantes y alcanzados por ellos.

Debido a que el término ‘estándares’ es también utilizado para referirse a *estándares ocupacionales* –con la intención de referirse a aquello que un candidato debe ser capaz de saber, comprender y realizar para ser considerado competente en el lugar de trabajo-, el programa RQA prefiere utilizar el término ‘logro’ para esta segunda área. Un indicador clave de *logro* es la *obtención de una calificación reconocida*. También es importante la proporción de su matrícula original que un college retiene hasta el momento de la evaluación final de un proceso.

Pese a la significación de estos indicadores de éxito y retención, señala el texto de Stanton (2001), no se debe olvidar que ellos son simplemente eso, indicadores. Altos niveles de éxito medidos mediante calificaciones pueden ocultar el hecho de que los estudiantes o aprendices están siendo ingresados por exámenes que no los exigen mucho, o que están desarrollando aprendizaje superficial que no perdura, porque están siendo ‘entrenados para el test’.

Al mismo tiempo, existen otros logros importantes, tales como el conseguir empleo, o ganar creciente confianza y deseo de aprender, que pueden no verse reflejados en las calificaciones. Los estudiantes adultos pueden tener metas de aprendizaje distintas a aquellas medidas por calificaciones estándar, o pueden aprender más lentamente –o más rápidamente- de lo esperado por la evaluación.

Por lo tanto, es importante monitorear la calidad en la forma de *desempeño institucional*, así como analizar de cerca el desempeño del estudiante como es medido según las calificaciones. El *Further Education Funding Council* (FEFC) sugiere que el monitoreo de la calidad sea realizado considerando aspectos tales como (Stanton, 2001, p. 11):

- La investigación acerca del grado en el que la experiencia de estudiar en el *college* cumple con las necesidades y las expectativas de los estudiantes;
- El cuidado con que ellos son ubicados en cursos;
- El apoyo y guía que se les proporciona;
- La habilidad con que se les enseña.

II.14. El proceso de Acreditación

Un componente esencial de los actuales Sistemas de Aseguramiento de la Calidad corresponde al **proceso de acreditación**. La **acreditación** puede ser definida como el proceso mediante el cual un organismo privado o no gubernamental evalúa la calidad de una institución de educación superior, o de un programa educativo específico, con el objetivo de reconocer de manera formal su cumplimiento (o incumplimiento) de un conjunto de criterios o estándares mínimos previamente definidos (Seto & Wells, 2007, p. 25). El resultado de este proceso es habitualmente la obtención (o no obtención) por parte de la institución o programa del status o condición de acreditado, y a veces de una licencia para operar dentro del ámbito de la educación superior por un período de tiempo determinado.

La acreditación consiste en un proceso de evaluación y certificación de una institución, carrera o programa de educación superior llevado a cabo por algún organismo de carácter externo. El significado de la acreditación es el reconocimiento por parte de la sociedad del estatus, legitimidad o capacidad de un agente educativo para llevar a cabo una labor de carácter educativo. Es posible realizar una distinción básica entre la acreditación institucional, y la acreditación de programas (Harvey, 2004).

Según la *Comisión Nacional de Acreditación de Chile*, CNA-Chile (2008, p. 10), la acreditación posee un componente consistente en la certificación pública de que la institución, la carrera o programa, o el objeto de evaluación de que se trate, reúne las condiciones correspondientes al rango al que aspira. Dicha certificación consiste en un proceso de carácter externo a la institución, que contará con mayor validez y legitimidad social en cuanto más externo sea percibido. La acreditación es parte del proceso de evaluación; la certificación que ella extiende considera tanto el cumplimiento de los criterios o estándares definidos como patrón de comparación, como el análisis de los procesos de autoevaluación, es decir, de la capacidad de autorregulación de la institución. Asimismo, considera la validación de los resultados de la evaluación llevada a cabo por los pares evaluadores externos (CNA-Chile, 2008, p. 10).

a. Etapas del proceso de Acreditación

El proceso de acreditación generalmente comprende tres etapas (Seto & Wells, 2007):

- (i) un *proceso de autoevaluación*, llevado a cabo por la institución o programa, específicamente por sus académicos, administradores, y personal, y que tiene por resultado un informe que tiene como referencia el conjunto de estándares y criterios utilizados por el organismo acreditador,
- (ii) una *visita a la institución o programa*, por parte de un equipo de profesionales, los *pares evaluadores*, designados por el organismo acreditador quienes revisan la evidencia entregada por la institución evaluada y entrevistan a sus académicos y su personal administrativo, y culminan su labor con la entrega de un *informe de evaluación*, el que contiene observaciones y recomendaciones a la comisión del organismo acreditador,
- (iii) una *revisión, por parte de la comisión*, del informe de evaluación de los pares evaluadores, y de la evidencia y la recomendaciones entregadas por ellos, sobre la base de un conjunto de criterios respecto de la calidad, y que tiene como resultado un juicio final acerca de la institución o programa, y su comunicación formal a ellos, y a otras instituciones, de ser necesario.

La *evaluación externa de pares evaluadores* es un procedimiento de evaluación de la calidad y la efectividad de una institución o programa, de su personal académico, y/o de su estructura, llevado a cabo por pares profesionales o expertos externos (Seto & Wells, 2007, p. 66). Los pares son académicos de la misma disciplina, aunque en la práctica existen diferentes tipos de evaluadores externos; no obstante, todos ellos deben ser especialistas en el área examinada. Para una examinación determinada, la fuente de autoridad de los pares, los tipos de pares, su selección y entrenamiento, sus visitas a terreno, y los estándares a alcanzar pueden ser diversos. Una examinación se basa habitualmente en un informe de autoevaluación previo entregado por la institución o programa evaluados, y puede ser utilizada como una base para la construcción de indicadores, o como un método de juicio para la evaluación externa en educación superior.

La *visita de los pares evaluadores* a la institución evaluada es un procedimiento que forma parte de la evaluación, y que consiste en la concurrencia de profesionales expertos a la institución o programa evaluado cuyo objetivo es examinar la veracidad del informe de autoevaluación entregado por la institución y entrevistar a sus autoridades, académicos y estudiantes para evaluar la calidad y efectividad de su trabajo, y para plantear recomendaciones para su mejoramiento (Seto & Wells, 2007, p. 88).

b. Tipos de acreditación

b.1. La acreditación institucional

El primer tipo de acreditación, la *acreditación institucional*, proporciona a una determinada institución una licencia que lo habilita de manera oficial para la entrega de servicios educativos (Harvey, 2004, p. 208). Generalmente consiste en una evaluación acerca de si la institución cumple ciertos estándares mínimos respecto de un conjunto de *inputs* o recursos de entrada, tales como personal calificado, recursos para la investigación, admisión de estudiantes y recursos de aprendizaje. También puede consistir en una estimación del potencial de la institución para el logro de determinados *outputs* o resultados, por ejemplo, formar graduados que cumplan determinados estándares académicos, implícitos o explícitos, o determinadas competencias profesionales.

En Europa, por ejemplo, la acreditación o reacreditación institucional es habitualmente llevada a cabo por organismos de carácter nacional, ya sea departamentos o agencias gubernamentales, que emiten juicios formales sobre las capacidades formativas o de investigación de una institución de educación superior. En los Estados Unidos, en cambio, debido a la gran presencia del sector privado, la acreditación tiene el carácter de un proceso de reconocimiento de la viabilidad institucional por parte de asociaciones voluntarias no gubernamentales; sin embargo, a pesar de la naturaleza voluntaria del proceso, ha habido un vínculo de financiación a través de la elegibilidad para la ayuda federal.

b.2. La acreditación de programas

El segundo tipo de acreditación corresponde a la *acreditación de programas*. Los programas pueden también ser acreditados por su nivel académico o por su capacidad para producir graduados con determinadas competencias profesionales prácticas, lo que recibe el nombre de "acreditación profesional" (Harvey, 2004, p.208).

La acreditación (y la reacreditación) de cursos en los Estados Unidos tiende a centrarse en áreas profesionales. Las seis *agencias voluntarias no gubernamentales* evalúan la capacidad de las instituciones de satisfacer los criterios establecidos de calidad. Además existen alrededor de unas cincuenta *asociaciones disciplinarias* que evalúan si los programas formativos preparan debidamente a los graduados para hacer ingreso a una profesión. Ello es muy similar al papel

desempeñado por los organismos regulatorios y profesionales en el Reino Unido, los que además controlan el acceso a la profesión, haciendo de la acreditación del programa un prerrequisito para la entrada de los graduados. Tal vez más exigentes que sus contrapartes de los Estados Unidos, algunos organismos en el Reino Unido establecen sus propios exámenes de capacidades profesionales.

c. Licencia para la práctica profesional y acreditación

Existe habitualmente una distinción entre la graduación en un programa acreditado y la obtención de una licencia para la práctica profesional. En algunos casos, ellos son coincidentes, especialmente para los graduados de algunos programas de postgrado. A veces un título de pregrado en un área específica es un prerrequisito para la progresión hacia un curso de postgrado o diplomado en el área. En algunos casos, cualquier buen grado es un requisito previo para la formación profesional posterior; por ejemplo, en el área del derecho en el Reino Unido existe un curso de postgrado de conversión de un año que licenciados de áreas ajenas al derecho deben cursar (Harvey, 2004, p.209).

En muchas áreas profesionales, la graduación desde un programa académico debidamente acreditado es un paso previo y una certificación profesional completa, y una licencia para la práctica profesional puede ser obtenida sólo después de un período de experiencia de trabajo.

d. Las decisiones y criterios de acreditación

La acreditación ha sido descrita a veces como una declaración pública de que un cierto umbral de calidad ha sido alcanzado o superado por parte de una institución. Según Harvey (2004, p. 209), es posible afirmar que la acreditación tiene más relación con normas mínimas (ya sean académicas, de competencia, de servicio u organizacional) que con la calidad del proceso. Las decisiones de acreditación están, o al menos deberían estar, basadas en estándares o criterios transparentes, concertados, y predefinidos; pese a ellos, no todos los criterios de acreditación son tan transparentes como podrían serlo.

La acreditación es un estado binario: un programa o una institución está acreditado, o no lo está. Sin embargo, el absoluto de este estado binario es difuminado por la existencia de una tercera decisión de “espera” o transitoriedad que permite a una institución o programa su avance hacia la

acreditación. Este avance varía desde la acreditación condicionada a acciones adicionales, pasando por una acreditación a prueba, hasta el permiso para solicitar nuevamente la acreditación.

e. El foco de la acreditación

La acreditación puede estar focalizada en los insumos (inputs), los procesos o los productos (outputs), o en alguna combinación de ellos (Harvey, 2004, p. 209). La *acreditación de programas* tiende a centrarse en insumos tales como la dotación de personal, los recursos y el diseño o contenido de los currículos y los recursos. A veces es dirigido hacia el proceso de la enseñanza, y al nivel de apoyo al estudiante. Ocasionalmente, la acreditación de programa explora resultados tales como las habilidades de los graduados y la empleabilidad. En algunos casos, la modalidad de entrega puede ser el punto clave, especialmente cuando difiere de la norma.

La *acreditación institucional*, por otra parte, tiende a centrarse en la infraestructura general, especialmente el espacio físico, junto con las tecnologías de la información, los recursos de biblioteca y la dotación de personal. Puede abordar este problema desde el punto de vista de la experiencia general de aprendizaje del estudiante. Además, la acreditación institucional puede centrarse en los mecanismos financieros y su viabilidad, el gobierno de la institución, su regulación y el apoyo administrativo disponible. De manera creciente, las agencias regionales de acreditación institucional de los Estados Unidos se centran en los resultados y en la eficacia de las instituciones educativas (Harvey, 2004, p. 209).

f. Naturaleza del proceso de acreditación

La acreditación se sitúa dentro del ámbito del *control* dentro de un sistema de aseguramiento de la calidad; ello es mucho más explícito en los procesos de acreditación que en otros procesos externos de control de la calidad tales como la auditoría, la evaluación o la examinación externa. Aunque la acreditación implica conformidad con las normas y una rendición de cuentas indirecta, su función principal es mantener el control del sector y de los programas ofrecidos (Harvey, 2004, p. 210). El mejoramiento de la calidad es un producto derivado de los procesos de acreditación, que algunas agencias enfatizan más que otros. La acreditación institucional está diseñada para asegurar que las instituciones de mérito dudoso no puedan establecerse como instituciones reconocidas de educación superior. La acreditación además supervisa el sector de la educación superior para asegurar que las instituciones acreditadas continúen cumpliendo las expectativas asociadas a toda universidad o

college. Una preocupación particular es la de controlar a las organizaciones “con fines de lucro”, cuya motivación es diferente a la del sector público.

En muchos países que poseen un sistema de educación superior con sector público predominante, existe poca o ninguna acreditación institucional propiamente tal, pero ha habido un tendencia creciente, estimulada por el avance de la nueva ideología de la gestión pública, de solicitar a las instituciones de educación superior la rendición de cuentas (*accountability*) por el uso que hacen de los fondos públicos. Aunque ello no es lo mismo que la acreditación, la incapacidad de una institución de exhibir un adecuado uso de los recursos recibidos puede tener como resultado su "desacreditación", la que puede tener la forma del cierre o la fusión de entidades insatisfactorias, como ha ocurrido en el sector universitario de los *colleges* en el Reino Unido. La acreditación a nivel de *programas* también se relaciona con el control. En Europa Oriental, la acreditación académica de programas busca garantizar estándares adecuados, función que es cumplida en el Reino Unido por el sistema de examinación externa. Aunque este último no es una acreditación propiamente tal, la entrega de informes insatisfactorios por parte de los examinadores puede tener como resultado el cierre o la sanción de un programa, ya sea por parte de la propia administración de la institución, o como resultado de otras formas de monitoreo externo tales como la revisión externa o la auditoría académica. La acreditación profesional se relaciona aún más con el control. Se trata de una agencia externa que mantiene el control de una determinada área profesional que se vincula con el empleo en el mercado laboral, especialmente en los casos en que la práctica requiere una certificación separada de la calificación académica. Aunque tales organismos proporcionan directrices a los cuales los acreditados deben ajustarse, dichas directrices son manifestaciones del control del sector por parte de la organización. A veces este control se basa en la legislación; otras, a pesar de no tener poder regulador, el cuerpo profesional está tan bien establecido en la profesión que es imposible obtener trabajo en algunas áreas sin su aprobación.

g. Mecanismos y métodos de acreditación

El proceso de acreditación involucra un conjunto de procedimientos diseñados para reunir evidencia que permita una decisión acerca de si debe concederse a la institución o programa la condición de acreditación. La responsabilidad de demostrar su idoneidad y su cumplimiento de ciertos criterios mínimos recae sobre la institución o programa solicitante. Los métodos mediante los cuales se recopila la evidencia coinciden, en menor o mayor grado, con los métodos utilizados en las auditorías, evaluaciones y examinación externa (Harvey, 2004, p. 211). Los métodos de la

acreditación incluyen autoevaluaciones, análisis de documentos, control de indicadores de desempeño, visitas de pares, inspecciones, paneles especialmente constituidos, responsabilidad delegada a paneles interiores a menudo vía examinadores externos o asesores, encuestas a las partes interesadas (por ejemplo, encuestas de satisfacción de estudiantes, y encuestas a empleadores), intervención directa (por ejemplo observación directa de la enseñanza en aula o de la evaluación del trabajo de los estudiantes). De hecho, aunque la acreditación es distinta de la auditoría, la evaluación y la examinación externa, existe un grado de coincidencia en el objeto, foco, fundamentos y métodos de estos diferentes procesos externos, como es posible observar en la siguiente figura:

Figura n°1

Monitoreo externo de la calidad: Enfoque, objeto, foco, racionalidad y método

Fuente: Harvey, 2004

Enfoque	Acreditación	Auditoría	Evaluación	Examinación externa
Objeto	Proveedor	Programa	Estudiante	Resultado
Foco	Gobernanza y regulación	Diseño curricular	Experiencia de aprendizaje	Medio de entrega
	Contenido de los programas	Viabilidad financiera	Cualificación	Soporte administrativo
Racionalidad	Rendición de cuentas	Control	Cumplimiento	Mejoramiento
Métodos	Autoevaluación	PIs	Visitas de pares	Inspección
	Análisis de documentos	Encuestas a las partes interesadas	Intervención directa	Delegación en representantes

h. Acepciones del término ‘acreditación’

El término *acreditación* posee habitualmente tres acepciones (Harvey, 2004, p. 211). En primer lugar, la acreditación es entendida como un *proceso* aplicado a organizaciones solicitantes. En segundo lugar, la "acreditación" es la *condición* que las instituciones o programas puede alcanzar como resultado de los procedimientos de acreditación. En tercer lugar, y basada en los dos primeras, la acreditación es una "*noción abstracta* de un poder de autorización formal", promulgada mediante decisiones oficiales de reconocimiento (el proceso de acreditación). Es esta abstracción la base que da a la acreditación su legitimidad. Irónicamente, esta abstracción, que con frecuencia se da por descontado, no es un aspecto intrínseco de la acreditación. El lugar de origen de la acreditación fue la academia, y no surgió en respuesta a las preocupaciones sobre la calidad expresada por audiencias externas. Este tercer matiz concuerda con la cuestión de la ideología y política de acreditación sostenedoras.

Ello conduce, según Harvey, a una investigación acerca de las *relaciones de poder* subyacentes al proceso de acreditación. Un examen de las percepciones de aquellos que han participado en acreditación de varios tipos revela puntos de vista sobre sus ventajas e inconvenientes. Un examen de segundo orden de sus comentarios revelará, sin embargo, sus dimensiones políticas e ideológicas. Los organismos profesionales y reguladores juegan tres roles: en primer lugar, ellos se establecen para proteger el interés público. Es lo que les otorga su legitimidad. Sin embargo, los organismos profesionales también representan los intereses de los profesionales practicantes que actúan como una asociación profesional (incluyendo prácticas restrictivas de legitimación), o como una sociedad científica que contribuye al desarrollo profesional continuo. Tercero, el cuerpo profesional o reglamentario representa su propio interés: las organizaciones actúan para mantener su propia posición privilegiada y con poder, como un cuerpo de control. Este es el punto donde el control legitimado por el interés público llega a ser confundido con un control basado en el propio interés.

De esta manera, Harvey previene acerca de una investigación superficial de los procesos de acreditación, y propugna la consideración de los intereses que despliegan los distintos actores involucrado en dichos procesos, en particular las organizaciones profesionales que participan a través de organismos de control tales como las agencias privadas de acreditación.

i. Premisas de la acreditación

El término *acreditación* expresa la noción abstracta de un poder de autorización formal, que actúa a través de decisiones oficiales respecto de la aprobación o no aprobación de instituciones o programas educativos. Sin embargo, si el proveedor de la acreditación es una organización pública que asigna fondos, el significado llega a ser bastante preciso: la acreditación es un proceso destinada a introducir estándares de calidad, según parámetros objetivos, para aquellos sujetos que implementan acciones en el sistema de formación en orden de llevar a cabo políticas públicas para el desarrollo de recursos humanos (Gola, 2004, p. 26). La acreditación es un juicio binario (acreditado – no acreditado) sobre la concesión de un estatus o sobre una aprobación. Se trata de un proceso, principalmente un resultado de la evaluación. Puede ser considerado un caso extremo de juicio sumativo después de un proceso de evaluación.

La responsabilidad por la calidad de la formación debe ser buscada en el nivel donde se agregan las competencias y donde ellas son coordinadas, es decir, en el nivel del programa. El programa tiene como responsabilidad primaria establecer:

- la figura profesional a ser entrenada (integración entre el sistema universitario y la sociedad o el mercado de trabajo),
- los consecuentes objetivos de aprendizaje (nivel esperado de conocimientos y habilidades que el estudiante debe haber adquirido al final de sus estudios, ámbitos previsto de competencia y colocación profesional, comparación con estándares a nivel nacional e internacional),
- una planificación en el tiempo, que defina en primer término cuáles son los requisitos previos y los recursos con los que dichos objetivos deberán ser alcanzados.

En términos de su responsabilidad en acción, el programa deberá:

- comprobar la correspondencia entre la figura profesional realmente producida y las perspectivas generales del mercado de trabajo,
- aplicar instrumentos para verificar la buena progresión de los programas de enseñanza (progresión del estudiante en cantidad, calidad y tiempo),
- coordinar las diferentes experiencias formativas, confiadas a los maestros en las más variadas formas (lecciones, ejercicios, seminarios, proyectos, experiencia de campo, etc.), comprobar la

coherencia entre ellos y contra los objetivos, comprobar la compatibilidad con el tiempo de estudio y los recursos disponibles (humanos y materiales).

j. Una propuesta de criterios de evaluación y acreditación

Las universidades pueden ser muy diferentes, no sólo de un país a otro, sino también entre diferentes sectores científicos dentro del mismo país. Además, las necesidades de los tres niveles de educación superior son diferentes. Los tres niveles de educación superior requieren modelos de evaluación basados en diferentes enfoques (Gola, 2004, p. 28):

El **nivel I** (*bachillerato o equivalente*) requiere un fuerte énfasis en la legibilidad del currículo (en términos de cultura básica y de caracterización, conocimiento y habilidades, niveles objetivo, áreas de competencia y roles profesionales previstos, comparación con estándares nacionales e internacionales, si es aplicable) y en aspectos organizacionales.

La evaluación de **nivel II** (*master o equivalente*) debe tener en cuenta el hecho de que los contenidos de aprendizaje están orientados a los objetivos altamente específicos (profesionales o de investigación) de los departamentos de referencia. Una mayoría considerable de actividades de intercambio internacional de estudiantes debería estar concentrada en este nivel.

La evaluación del **nivel III** (*doctorado*) debe estar basada en la capacidad de proporcionar un ambiente de aprendizaje marcadamente orientado a la investigación. Está estrechamente interconectada con la evaluación de las actividades de investigación de los departamentos.

Tras la revisión de los principios generales, es necesario establecer un conjunto mínimo de características deseables que deben estar presentes en el modelo de evaluación de programas de los niveles I y II. Identificar un "conjunto mínimo" de requisitos de evaluación conveniente para los programas de los dos primeros niveles, común a todos los países y a todo sector científico, parece ser un objetivo alcanzable y razonable. Tal "conjunto mínimo" podría estimular el debate sobre lo que constituye una buena calidad en educación superior y sustentar el desarrollo de un marco metodológico y criterios comunes de calidad para evaluaciones comparativas internacionales al interior de programas de educación superior.

Política básica de un programa

Según Gola (2004, p. 28), un programa debería ser evaluado sobre la base de su capacidad para poner en práctica una política, concentrándose en la "eficacia" interna y externa del proceso de aprendizaje:

- especificar objetivos de aprendizaje relevantes,
- habilitar a la mayoría de los estudiantes para lograr los objetivos establecidos.

De acuerdo con una política de este tipo, la calidad debe ser interpretada en términos de:

- relevancia del propósito (ajuste del propósito),
- ajuste al propósito, con un especial acento en la "transformación".

El criterio de "eficiencia" debe ser visto como una restricción que afecta a la aplicación de la política, no como una política en sí misma; por lo tanto, no como un objeto de evaluación para los fines de acreditación.

Cambiar la filosofía de la Informe de autoevaluación

La propuesta de Gola (2004) consiste, en sus palabras, abandonar la lógica y la práctica de "informes de evaluación" periódicos y adoptar una lógica de vigilancia continua: es deseable que cada programa sea requerido para mantener y levantar de manera regular un "modelo de información" que recoja y actualice los parámetros cuantitativos y las descripciones cualitativas permitiendo a terceros (por ejemplo, autoridades académicas, evaluadores externos y terceros) formular un juicio informado. Este "modelo de información", que preferiblemente debe hacerse plenamente conocido para el público, puede ser flanqueado por un "suplemento de autoevaluación", reservado a las autoridades de la evaluación, discutiendo las fortalezas y debilidades del programa.

La estructura del modelo de información

Los diferentes elementos a considerar en la evaluación un programa pueden ser agrupados en cuatro claves "aspectos" o "dimensiones" de la evaluación (Gola, 2004, p. 30):

- Requisitos y objetivos.
- Evaluación, aprendizaje y enseñanza.
- Recursos de aprendizaje.
- Monitoreo, análisis y revisión.

Un mecanismo apropiado de aseguramiento de la calidad estará presente si estos cuatro aspectos son gestionados por el programa con eficacia. Cada "aspecto" es clarificado a través de un determinado conjunto de "factores" indicados por separado, aunque será de gran valor considerar sus interconexiones.

A continuación se examina los factores más importantes.

- Requisitos

El primer aspecto del modelo es "requisitos y objetivos". Con el fin de determinar los requisitos, es necesario identificar claramente las partes interesadas. En algunos casos, es posible establecer una alianza con el mundo exterior a la universidad como un medio para superar los hábitos establecidos y aumentar la conciencia pública de la lógica subyacente al programa.

- Los objetivos educativos

La traducción del factor "requisitos" en "objetivos educativos" es realizada por la universidad; utiliza los conocimientos y el lenguaje de especialistas formadores, y consiste esencialmente en armonizar los procesos de la construcción del conocimiento y los resultados del aprendizaje que cumplan los requisitos. Este es el punto en que es necesario reflexionar críticamente sobre las estrategias, tomar decisiones, y expresar claramente las justificaciones para las prioridades elegidas.

La mejor guía actualmente disponible para la formulación de los resultados del aprendizaje la entrega las "declaraciones de benchmarking" de la QAA. Este documento tal vez podría ser adoptado como el punto de partida para la definición de objetivos educativos, en términos de contenidos y niveles.

- Enseñanza y métodos de evaluación

Una vez que los objetivos educativos del programa han sido identificados y desplegados como objetivos específicos de los cursos de estudio individuales, el profesor es provisto de gran libertad de acción respecto de los métodos que utilizará para lograrlos y comprobar si han sido alcanzados. El profesor y su curso representan un sistema complejo, cuya gestión requiere competencias de carácter técnico-científico, así como de competencias pedagógicas y sociales. El funcionamiento eficaz del sistema depende de una difusa propensión a la reflexión, es decir, la capacidad de cada profesor de observar los efectos de sus acciones y hacer las correcciones apropiadas, según sea necesario.

Las personas son el elemento fundamental de la calidad de servicios, especialmente aquellos que involucran un alto contenido de conocimientos. Pero evaluar personas usando criterios objetivos es por definición muy difícil, y es especialmente cierto para los profesionales de la educación superior. Es aconsejable, sin embargo, para evitar que los profesores procedan mediante el ensayo y error. Esto puede realizarse a través de programas de capacitación especializados para los profesores recién contratados, para mejorar los conocimientos pedagógicos y didácticos que necesitan para administrar el salón de clases y aplicar las técnicas de evaluación competentemente.

Una manera eficaz para evaluar ex-post el comportamiento de un profesor consiste en la verificación del contenido de las evaluaciones con el fin de determinar el conocimiento y las habilidades para los que están diseñadas para evaluar. En otras palabras, para determinar si las pruebas reconocen la presencia de los conocimientos y habilidades necesarias (y dados a conocer previamente). El conjunto de opiniones del estudiante por medio de cuestionarios u otras formas igualmente eficaces es un método complementario que puede suministrar indicaciones útiles.

A modo de conclusión, Gola (2004, p. 31) destaca la importancia de exigir a cada programa de educación superior mantener y aplazar regularmente un "modelo de información" público con el objeto de: (i) habilitar a cualquier autoridad competente para determinar si la calidad de las titulaciones emitidas por la institución justifica el reconocimiento, y (ii) permitir a postulantes y empleadores formular juicios informados acerca de las calificaciones esperadas y los recursos puestos a disposición por el programa para apoyar el proceso de aprendizaje.

Un programa debería ser evaluado sobre la base de su capacidad para poner en práctica una política enfocada claramente en la *eficacia* interna y externa del proceso de aprendizaje. Un mecanismo de aseguramiento de la calidad apropiado estará presente si los cuatro siguientes aspectos o dimensiones clave son inicialmente descritos en el "modelo de información" y luego mantenidos bajo control en una manera efectiva por el programa:

- Requisitos y objetivos.
- Evaluación, aprendizaje y enseñanza.
- Recursos de aprendizaje.
- Monitoreo, análisis, revisión.

Los *aspectos claves* y su articulación en *factores* pueden constituir la base de un *conjunto mínimo acordado* de requisitos para el modelo de información.

II.15. Acreditación en los EEUU

a. Caracterización general de la acreditación

Según el *Departamento de Educación de los Estados Unidos*, el objetivo de la acreditación es asegurar que la educación entregada por las instituciones de educación superior cumpla con niveles aceptables de calidad (U.S. Department of Education, 2014). La acreditación en los Estados Unidos involucra a entidades no gubernamentales, así como a las agencias gubernamentales de acreditación.

En los Estados Unidos no existe un Ministerio Federal de Educación u otra autoridad centralizada que ejerza un control único nacional sobre las instituciones educativas postsecundarias del país. Los Estados asumen diversos grados de control sobre la educación, pero, en general, las instituciones de educación superior están autorizadas a operar con autonomía e independencia considerable. Como consecuencia, las instituciones educativas americanas pueden variar mucho en el carácter y la calidad de sus programas.

Para asegurar un nivel básico de calidad, la práctica de la acreditación surgió en los Estados Unidos como un medio de realizar evaluación no gubernamental por pares de instituciones educativas y

programas. Las asociaciones educativas privadas de alcance regional o nacional han adoptado criterios que reflejan las cualidades de un programa educativo sólido y han desarrollado procedimientos para la evaluación de las instituciones o programas para determinar si se encuentran operando en niveles básicos de calidad.

Algunas funciones de la acreditación en los Estados Unidos son:

1. Verificar que una institución o programa cumple con estándares establecidos.
2. Apoyar a futuros estudiantes en la identificación de instituciones aceptables.
3. Apoyar a instituciones en la determinación de la aceptabilidad de la transferencia de créditos;
4. Ayudar a identificar instituciones y programas para la inversión de fondos públicos y privados.
5. Proteger a una institución contra presiones internas y externas dañinas.
6. Plantear metas para el automejoramiento de programas débiles y estimular mejoramiento general de los estándares entre las instituciones educativas.
7. Involucrar a los académicos y al personal de manera comprehensiva en la evaluación y planificación institucional.
8. Establecer criterios para la certificación profesional y la licenciatura, y para cursos de mejoramiento que ofrezcan dicha formación; y
9. Entregar alguna de las diversas consideraciones utilizadas como base para determinar la elegibilidad para la asistencia federal.

El procedimiento de acreditación comprende los siguientes componentes:

1. Estándares: la agencia acreditadora, en colaboración con las instituciones educativas, establece estándares.
2. Auto-revisión: la institución o programa de acreditación que solicita la acreditación prepara un estudio en profundidad de autoevaluación que mide su desempeño en relación con los estándares establecidos por la agencia acreditadora.
3. Evaluación *in situ*: un equipo seleccionado por la agencia acreditadora visita la institución o programa para comprobar de manera directa si el postulante cumple con los estándares establecidos.
4. Publicación: al tener satisfacción de que el solicitante cumple con sus estándares, la agencia acreditadora concede el estatus de acreditación o de pre-acreditación, y enumera las instituciones

- o programas en una publicación oficial con otros programas o instituciones similarmente acreditadas o pre-acreditadas.
5. Monitoreo: la agencia acreditadora supervisa cada institución o programa acreditado durante todo el período de acreditación concedido para comprobar que continúa cumpliendo con los estándares de la agencia.
 6. Reevaluación: la agencia acreditadora periódicamente volverá a evaluar cada institución o programa que haya certificado para determinar si la continuación de su condición de acreditado o preacreditado está justificada.

b. Tipos de acreditación

Existen dos tipos básicos de acreditación educativa, una denominada "institucional", y la otra denominada "de programa".

La acreditación institucional normalmente se aplica a una institución completa, indicando que cada uno de los componentes de la institución contribuye al logro de los objetivos de ella, aunque no necesariamente todos en el mismo nivel de calidad. Las comisiones de las agencias acreditadoras regionales, por ejemplo, realizan acreditación institucional, como lo hacen muchas agencias nacionales de acreditación.

La acreditación especializada o de programas normalmente se aplica a programas, departamentos o escuelas que son parte de una institución de educación superior. La unidad acreditada puede ser tan grande como un *college* o una escuela dentro de una universidad, o tan pequeña como un plan de estudios dentro de una disciplina. La mayoría de las agencias acreditadoras especializadas o programáticas revisan unidades dentro de una institución de educación superior que sea acreditada por una de las agencias acreditadoras regionales. Sin embargo, ciertas agencias acreditadoras también acreditan escuelas profesionales y otras instituciones de educación superior especializadas o profesionales que son independientes en sus operaciones. Por lo tanto, una agencia acreditadora "especializada" o "programática" también puede funcionar a la manera de una agencia acreditadora "institucional". Además, un conjunto de agencias acreditadoras especializadas acredita programas educativos dentro de contextos no educativos, como los hospitales.

El *Departamento de Educación* de Estados Unidos no tiene la autoridad para acreditar escuelas privadas o públicas primarias o secundarias, y no reconoce organismos de acreditación para la

acreditación de escuelas privadas o públicas primarias o secundarias. Sin embargo, el Departamento de Educación de Estados Unidos reconoce a organismos de acreditación para la acreditación de las instituciones de educación superior o postsecundaria. Si un organismo de acreditación reconocido por el Departamento para la educación superior también acredita a escuelas primarias y secundarias, el reconocimiento del Departamento se aplica sólo a la acreditación de la agencia de las instituciones postsecundarias. El reconocimiento del Departamento de agencias acreditadoras no se extiende a la acreditación que una agencia puede conceder a programas o instituciones extranjeras.

La acreditación no garantiza la aceptación automática por una institución de crédito ganado en otra institución, ni le da una garantía de aceptación de los egresados por parte de los empleadores. La aceptación de crédito o graduados es siempre la prerrogativa de la institución receptora o del empleador. Por estas razones, además de verificar el estado acreditado de una escuela o programa, los estudiantes deberían tomar medidas adicionales para determinar, antes de su inscripción, si sus metas educativas se cumplirán a través de la asistencia a una institución particular. Esas medidas deberían incluir consultas a las instituciones a las que podría desear transferencia o a potenciales empleadores.

Las **agencias acreditadoras** corresponden a asociaciones privadas, de alcance regional o nacional, que diseñan criterios de evaluación y realizan *evaluaciones de pares* para determinar si esos criterios son cumplidos por las instituciones educativas. Las instituciones y/o los programas que solicitan la evaluación de una agencia y que cumplen criterios de un organismo son entonces "acreditados" por dicha agencia.

El Departamento de Educación de Estados Unidos no acredita instituciones y/o programas. Sin embargo, la Secretaría de educación es requerida por ley para publicar una lista de agencias de acreditación reconocidas a nivel nacional que la Secretaría determine como autoridades confiables respecto de la calidad de la educación entregada por las instituciones de educación superior y los programas de educación superior que ellas acrediten. Una agencia que busca obtener el reconocimiento nacional por parte de la Secretaría debe cumplir con los procedimientos y criterios de dicha institución para el reconocimiento de las agencias de acreditación publicadas en el Registro Federal. Algunos de los criterios de reconocimiento, tales como el criterio que exige un vínculo con programas federales, no tienen relevancia respecto de la calidad de una agencia acreditadora; sin embargo, tienen el efecto de hacer a algunas agencias inelegible para el reconocimiento por razones que no estén relacionadas con la calidad. El proceso de reconocimiento implica no sólo presentar

una solicitud con el Departamento de Educación de los EEUU, sino también una revisión por el *Comité Consultivo Nacional sobre la Calidad Institucional y la Integridad*, que hace una recomendación a la Secretaría acerca del reconocimiento. La Secretaría, después de considerar la recomendación del Comité, lleva a cabo la determinación final sobre el reconocimiento.

La Secretaría de Educación de los Estados Unidos también reconoce a las *agencias estatales* para la aprobación de la educación pública profesional postsecundaria y *agencias estatales* para la aprobación de la educación de la enfermería. Estas agencias deben cumplir con criterios y procedimientos para tal reconocimiento de la Secretaría, y someterse a revisión por el *Comité Consultivo Nacional*.

El Departamento de Educación de los EEUU no acredita a instituciones en el extranjero. Sin embargo, la Secretaría de Educación designa a los miembros de la *Comisión Nacional de Educación Médica extranjera y Acreditación*. La ley otorga a la Comisión la responsabilidad de revisar las normas que utilizan los países extranjeros para acreditar las facultades de medicina, con el fin de determinar si esas normas son comparables a los estándares utilizados para acreditar las facultades de medicina en los Estados Unidos. Las decisiones de comparabilidad formuladas por el Comité definen si los estudiantes estadounidenses que asisten a las escuelas médicas extranjeras pueden recibir préstamos bajo el *Programa Federal de Préstamos de Educación Familiar*.

II.16. Acreditación: la visión de los académicos

Lee Harvey (2004) realiza un análisis crítico del proceso de acreditación tal como es implementado en la práctica, y llama la atención respecto de la capacidad que posee dicho proceso de imponer restricciones y dificultar el trabajo de los académicos al interior de las instituciones de educación superior. Harvey examina el proceso de acreditación en la educación superior a partir de un estudio sobre las experiencias de 53 académicos y administradores en Gran Bretaña, Estados Unidos y Canadá que han participado en procesos de acreditación. Harvey utiliza la información obtenida a partir de un conjunto de entrevistas cualitativas para reconstruir la noción de *acreditación*. Los procesos de acreditación, argumenta, no son benignos o apolíticos, sino el escenario para el despliegue de una lucha de poder que afecta negativamente a la libertad académica, y que impone una pesada carga burocrática a la institución evaluada. La acreditación también puede actuar como una restricción a la innovación y en contra de los procesos de mejoramiento pedagógico. Existe un

mito subyacente que da por descontado la existencia de un poder ordenador abstracto, que legitima la actividad desacreditación. Dicho mito es perpetuado por los poderosos como un mecanismo de control sobre quienes proveen la educación, y consiste, en último término, en un trasvasije de poder desde los educadores a los burócratas (Harvey, 2004, p. 207).

Opiniones de los participantes:

Uniformidad

Un fundamento importante y a menudo repetido en relación con la acreditación de programas en algunas áreas es la búsqueda de *uniformidad* en el sector. La acreditación permite uniformar el nivel de preparación de los profesionales egresados de las universidades, de manera que un determinado grado académico o título profesional signifique aproximadamente lo mismo independientemente de la universidad de la cual el graduado o titulado ha egresado. El supuesto es que la uniformidad es importante y deseable, y que todos los programas formativos deben cubrir los mismos contenidos. Esto asume que la uniformidad en los contenidos de los programas formativos equivale a uniformidad en el aprendizaje (Harvey, 2004, p. 214).

La pregunta que Harvey considera relevante es si la demanda de uniformidad es el medio de salvaguardar el interés público, o si, en cambio, representa un intento de responder a los intereses gremiales de un determinado grupo profesional. La suposición habitual, señala, es que existe una mano externa guiadora que sabe lo que es mejor, y que la academia debe ajustarse a ella. Una visión alternativa es menos benigna, y plantea la interrogante acerca del poder que pueden ejercer las agencias y sus profesionales sobre la orientación de las instituciones y programas formativos universitarios.

La intervención de los profesionales externos en el proceso de acreditación ¿debe ser entendida como una salvaguardia del interés público, o bien se trata de una actitud inflexible de la sociedad, la que, a través de asociaciones profesionales, invoca su misión de seguridad pública para en realidad reforzar su poder político y omnisciencia?, ¿importaría si los estudiantes universitarios de psicología en diversos grados académicos cursaran diferentes planes de estudios impartidos de diferentes maneras?. Tony Gale, ex Secretario General Honorario de la Sociedad Británica de Psicología sostuvo en 2002 que, dado que una licenciatura en psicología no otorga una licencia para la práctica profesional, la Sociedad acredita cursos de pregrado por razones políticas que poco tienen que ver con la seguridad pública o la pedagogía.

Académico o profesional

Este aspecto se relaciona con la influencia relativa de académicos y profesionales en el ámbito del otro. La preocupación principal aquí es, explica Harvey, la intromisión de los profesionales practicantes en el ámbito académico, en particular su solicitud a los académicos de incluir determinados contenidos en los planes de estudio, planteando demandas respecto de los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, o incluso cuestionando los métodos de evaluación utilizados por los profesores.

La tensión se produce principalmente en tres áreas: el contenido de los programas, la ejecución de los programas y los requisitos burocráticos (Harvey, 2004, p. 215). Los temas relacionados con la entrega de servicios educativos tienen particular relación con el control impugnado y la consiguiente inhibición de la innovación. La burocracia se relaciona tanto con la sincronización de procesos como con una sobrecarga de trabajo y requerimientos innecesarios.

Contenido

La cuestión sobre el contenido de un programa o plan de estudios no consiste tanto en la especificación de qué temas se debe enseñar, sino cuán restrictiva esa especificación es percibida. Los académicos prefieren pensar que los profesionales practicantes que actúan como evaluadores externos sólo deben manifestar su opinión respecto de aquello que es esencial para permitir a un estudiante convertirse en un profesional, y permitir a la academia desarrollar un programa educativo pedagógicamente sólido y coherente con dicho objetivo.

Entrega e innovación

Los entrevistados en el estudio señalaron que existía potencial en el proceso de acreditación para repensar y desarrollar ideas innovadoras. Sin embargo, no existía ninguna garantía de que ello fuera a ocurrir, por diversas razones. Las limitaciones estructurales y la composición de los equipos visitantes tenían un impacto potencial importante sobre la innovación. Los entrevistados estaban particularmente preocupados por situaciones en que los acreditadores iban más allá de las solicitudes de contenido y formulaban requerimientos respecto de las estrategias de formación de los estudiantes. Criticaban las actitudes controladoras de la disciplina por parte de los evaluadores

externos, más allá de la búsqueda del interés público. Otros entrevistados también afirmaban que la función de control inhibe la innovación.

Algunos testimonios destacaron la heterogeneidad del grupo de pares evaluadores visitantes como causa de inconsistencia en la promoción de un cambio efectivo. Formularon una crítica a los equipos de evaluadores de RIBA, a los que consideran conformados casi en su totalidad por jóvenes profesionales impulsivos, que tienen escasa idea de cómo se trabaja en las universidades, que se concentran en aspectos sólo parciales y que no poseen una visión amplia de la educación superior.

Burocracia y carga de trabajo

Un tema recurrente en el estudio era la cantidad de trabajo involucrada en la acreditación de un programa. Un problema destacado por algunos entrevistados es la rigidez de los requisitos, percibida en el mejor de los casos como burocracia rígida, y en el peor como control innecesario. Otros, teniendo en cuenta la cantidad de trabajo necesaria, eran menos críticos en sus observaciones, señalando que el trabajo de papeleo era un costo que había que pagar por los beneficios de la acreditación. Adicionalmente, un entrevistado afirmaba que pensaba que ningún procedimiento alternativo podría ser tan eficaz como un día intensivo de análisis del plan de estudios, de las instalaciones (laboratorios, biblioteca, etc.) y del personal.

Un asunto que molestaba a muchos de los entrevistados es la falta de coordinación existente entre las agencias externas, las que utilizan metodologías distintas en los procesos de acreditación y solicitan información a las instituciones evaluadas o programas según formatos distintos, lo que introduce una carga de trabajo adicional para las universidades, las que deben dedicar semanas o meses a la preparación de la información e entregar a las agencias cada vez que participan en la acreditación.

Según Harvey, la falta de coordinación entre las agencias acreditadoras y la documentación incompatible en algunos procedimientos son señales del mero deseo algunas de ellas de mantener el control de su espacio dentro proceso de monitoreo de la calidad y de los estándares y, nuevamente, es posible plantear la interrogante respecto de si ello responde al interés público, o, por el contrario, sólo al interés de las agencias acreditadoras.

Alianzas

Harvey destaca la existencia de un fenómeno curioso: dadas las tensiones propias del proceso de acreditación, los académicos hacen uso a veces de los organismos profesionales o evaluadores para apoyar sus propios fines. Conscientes de los efectos de la acreditación sobre el mercado, establecen alianzas con los organismos profesionales (Harvey, 2004, p. 219). Dichas alianzas son algunas veces utilizadas para preservar prácticas existentes, y otras para plantear demandas de recursos institucionales. Algunos analistas, señala Harvey, han destacado durante el proceso de ampliación de la enseñanza de ciertas profesiones desde un pequeño grupo de viejas universidades a todo el sistema de educación superior, sus dirigentes han visualizado en la acreditación una útil herramienta política, y la han utilizado para amenazar con su retirada del proceso de acreditación como un medio de asegurar condiciones favorables para sus programas de pregrado.

Los entrevistados destacan algunas desventajas del proceso de acreditación. Dicho proceso es, afirman, oneroso, y los equipos evaluadores externos realizan en ocasiones recomendaciones que obligan a redestinar dinero desde programas no acreditados a programas ya acreditados con el fin de que éstos puedan conservar su status de acreditación. La acreditación es más valorada por aquellas instituciones que están cerca de no tenerla (los actores educativos marginales) y por aquellos que saben cómo utilizarla de manera creativa para llevar a cabo autoevaluaciones y procesos de cambio innovadores.

La aparentemente curiosa alianza entre profesionales y académicos se resuelve de manera relativamente fácil, afirma Harvey. No se trata sólo de una manipulación táctica de los académicos movidos por su propio interés, especialmente en contextos de recursos limitados, sino que los intereses de los organismos profesionales no son totalmente antagónicos con los de los académicos. De hecho, a veces parecen estar controlados por ellos, y algunos empleadores se mostraban críticos respecto de las acciones de los cuerpos profesionales en el aumento de los requisitos académicos para alcanzar el status de acreditado, en parte para mejorar el estado de su profesión en relación a otras profesiones. Para algunos empleadores, el hecho de que los organismos profesionales estén dominados por académicos refuerza este énfasis en las necesidades educativas antes que en las necesidades de la industria.

Sin embargo, destaca Harvey, existe otro elemento dentro de la alianza entre acreditadores y la academia que es extremadamente importante en los Estados Unidos. Las agencias acreditadoras

proveen una voz unificada para la educación superior en las discusiones con el gobierno. Todas las agencias acreditadoras regionales tienen oficina en Washington y es mucho más eficaz que el grupo que reside en Washington hable en representación de más de 3.000 *colleges* y universidades en el país, pues es difícil para ellos hablar como una sola voz. De esta manera, las agencias acreditadoras comparecen ante comisiones del Congreso y escuchan las críticas de la educación superior y tratar de hacerles frente de manera eficaz.

Las agencias acreditadoras desempeñan así un rol importante en proteger a las instituciones frente al cambio de fortuna de los vientos políticos. Ello garantiza un grado de autonomía a las instituciones americanas ante una legislatura que cada vez busca controlar y juzgar los resultados de la educación superior de la misma manera simplista que se aplica a la educación secundaria.

Actividad de especialistas

Lo que emerge de las entrevistas realizadas es que *la acreditación es un juego para especialistas* (Harvey, 2004, p. 220); no es algo que involucre a la mayoría del personal universitario o, hasta un punto significativo, ejerzan los estudiantes. Para estos últimos, acreditación significa un estado antes que un proceso, y ponen énfasis en la uniformidad de los planes de estudio de las diversas instituciones de educación superior como una manera de asegurar la integridad de la profesión. Parte de la capacidad de control de la acreditación se basa en que no incorpora a todos los actores y conserva así un elemento de mistificación. Para una parte de los académicos y para los estudiantes, la acreditación es una experiencia difícil y misteriosa, que apenas entienden, excepto en sus consecuencias, las que pueden consistir en el cierre de algunas escuelas o en problemas graves para otras, como consecuencia de informes negativos emitidos por los pares evaluadores externos.

Acreditación y control

La acreditación es una lucha por el poder y no es un proceso benigno. Tampoco involucra a todos los actores interesados. No es un proceso puro de identificación de aquellos que han alcanzado criterios mínimos para unirse al club. La evidencia proveniente del Reino Unido y los Estados Unidos muestra claramente que la acreditación es sólo uno de una serie de procesos en curso que exigen rendición de cuentas y cumplimiento, en la medida en que el gerencialismo sigue hincando el diente a la autonomía académica y socava las habilidades y experiencia de los educadores. La

acreditación es otra expresión de dicho control junto con la evaluación, la auditoría y otras formas de estándares y monitoreo de resultados.

La paradoja acreditación–mejoramiento

El debate acerca de la calidad en la educación superior ha intentado abordar la aparente incompatibilidad práctica entre la función de rendición de cuentas del monitoreo externo de la calidad y la función esperada de mejoramiento. Ello se ve reflejado en los análisis de la acreditación voluntaria en los Estados Unidos. Algunos analistas han sostenido que el proceso de acreditación es imperfecto debido a que el proceso de certificación y aseguramiento al público de la solidez de las prácticas de una institución es incompatible con el mejoramiento del desempeño de una institución basado en su evaluación continua y el monitoreo de sus fortalezas y debilidades. La función de certificación invariablemente dificulta el mejoramiento porque el proceso conduce a la producción de un documento de relaciones públicas que exagera las fortalezas de la institución y oculta sus debilidades. Ello es lo contrario de lo necesario para que la función de mejoramiento sea promovida por la acreditación.

Aunque el avance de la acreditación en muchas partes de Europa no ha sido delegado a agrupaciones que velan por intereses egoístas, siguen existiendo problemas de intereses de carácter burocrático. La auto-perpetuación y un creciente deseo de control son característicos de todos los tipos de agencias de control de la calidad. Además, como lo demuestra la experiencia norteamericana, nada sugiere que la acreditación no será asociada a la auditoría, evaluación y otras formas de evaluación de la calidad. A medida que la gestión crece y se hace más específica y directiva, también aumenta la alienación académica; el personal percibe una falta de confianza y su juicio académico socavado. La percepción resultante de la descualificación y disminución de la autonomía y libertad para tomar decisiones pedagógicas crea un contexto de mero cumplimiento, como ha sido observado en otras áreas de control de calidad, de juego, manipulación y subversión del proceso. El mejoramiento es un proceso de largo plazo. La frustración se produce principalmente debido a la pérdida de control de la situación pedagógica y de la posibilidad de mejoramiento. Aunque los educadores pueden no ser conscientes de las preocupaciones específicas del mercado del trabajo, los profesional practicantes desconocen a su vez el proceso de aprendizaje. Los profesores, aunque no estén actualizados, comprenden los principios de la profesión que enseñan; por otro lado, es poco probable que los profesionales que representan a agencias acreditadoras posean buenos conocimientos sobre los principios de la pedagogía.

A modo de **conclusión**, Harvey (2004, p. 222), plantea que el problema central del proceso de acreditación no es si protege el interés público o el de las agencias acreditadoras. Ni tampoco si los procesos son burocráticos o restrictivos e inhiben la innovación. Pese a su importancia, dichos problemas son indicativos de un supuesto ideológico más profundo, una “noción abstracta de un poder formal competente”. Afirma que el estudio cuyos resultados presenta contiene recurrentes referencias a las desagradables acciones que las instituciones deben realizar para conseguir el favor de las instituciones nacionales y locales encargadas del proceso de acreditación. Incluso los entrevistados que se mostraron más fervientemente partidarios de la acreditación señalaron que el proceso debía ser "aceptable" para los organismos profesionales y evaluadores.

El mito subyacente es, entonces, el del poder abstracto para autorizar que legitima la actividad de acreditación. Sin embargo, aunque se dé por descontado, el mito del control benigno es perpetuado por los poderosos como un mecanismo de control sobre quienes proveen el servicio educativo. La acreditación es fundamentalmente un traspaso de poder desde los educadores a los administradores y burócratas. Para entender las percepciones del personal académico sobre la acreditación, es necesaria una visión global que sitúa a la función de control de la acreditación dentro del contexto más amplio de la educación superior como un bien público. La investigación acerca de los procesos de acreditación debe ir más allá de las legitimaciones superficiales y ser capaz de develar los procesos de poder y la ideología que legitiman la función de control de la acreditación, para abordar la acreditación de manera abierta y crítica.

II.17. Los criterios de las agencias de acreditación de la INQAAHE

Blackmur (2008) realiza un análisis crítico de los criterios sobre buenas prácticas que rigen a la *Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE)*. Blackmur afirma que la *Guía de Buenas Prácticas (Guidelines of Good Practice)* de la INQAAHE necesita una revisión sustancial antes de que pueda ser considerada adecuada para cualquier sistema nacional de educación superior. La INQAAHE argumenta que las decisiones sobre la calidad de la educación superior realizadas por agencias conforme a sus criterios poseen validez universal, pero ello no puede ser aceptado hasta que las normas de buenas prácticas sean modificadas, definiendo criterios con los que las distintas agencias puedan sentirse cómodas.

La INQAAHE fue establecida en 1991, y es una asociación voluntaria cuyo propósito principal es recoger y difundir información sobre teoría y práctica de la evaluación, mejoramiento y mantenimiento de la calidad en la educación superior. Otros objetivos incluyen facilitar la movilidad internacional de habilidades y calificaciones. Un elemento central para el logro de estos propósitos es, en opinión de la INQAAHE, el desarrollo de agencias nacionales de aseguramiento de la calidad de educación superior caracterizadas por su credibilidad y relaciones de confianza entre ellas.

La INQAAHE publicó su *Guía de Buenas Prácticas* de agencias de aseguramiento de la calidad de educación superior en 2003. Una nueva versión de dicho documento fue aprobada en el año 2005, e incluía una revisión de los avances en la implementación de las diez pautas programada para 2007. Una undécima pauta, que se ocupa del aseguramiento de la calidad del intercambio internacional en la educación superior, fue agregada posteriormente.

Jean Avnet Morse, director ejecutivo de la Middle States Commission on Higher Education, ha afirmado que la *Guía de Buenas Prácticas* articula los estándares de calidad para el proceso de AC. Sin embargo, para Blackmur (2008, p. 724), dicha afirmación es demasiado optimista. Para la escasa medida en que las directrices contienen estándares, afirma, ellos son expresadas de manera muy general. Eso hace difícil relacionarlas adecuadamente con algún concepto de aseguramiento de la calidad: es necesaria una mayor definición y especificación de estándares mínimos de calidad para el proceso de AC en la *Guía de Buenas Prácticas*. Es posible, continúa Blackmur, sugerir que la guía y la discusión que la acompaña consisten esencialmente en una enumeración de características desprovistas de alguna dimensión mensurable.

Una inferencia posible para la evidencia disponible sobre la historia de la *Guía de Buenas Prácticas* es que la INQAAHE se ha encontrado en el centro de un dilema. Por una parte, cualquier intento de la INQAAHE de desarrollar un sello de calidad a nivel internacional para los organismos reguladores de la educación superior requiere el establecimiento de estándares de desempeño claramente definidos y de aplicabilidad internacional. La existencia de tales estándares puede facilitar la evaluación y la comparación con el nivel internacional del funcionamiento de una determinada agencia, algo que aparentemente muchas agencias desean evitar.

En este contexto, es interesante notar que era un supuesto que la *Guía de Buenas Prácticas* de 2005 debía “promover buenas prácticas, y ayudar a erradicar la mala calidad”. Este objetivo se convirtió

en 2006 en "promover buenas prácticas, al mismo tiempo que ayudar a erradicar las malas". Aunque conceptualmente no existe probablemente diferencia entre las declaraciones, el expresar el objetivo en términos de la erradicación de la "mala calidad" plantea una indeseada atención a la necesidad de definir criterios precisos y estándares antes de formular juicios acerca de la "mala calidad" en el desempeño de las agencias. El cambio en 2006 significó el paso a un planteamiento más benigno y posiblemente menos prejuicioso, y por lo tanto, menos amenazante (Blackmur, 2008, p. 724).

Los compromisos hechos para evitar las comparaciones internacionales del desempeño de las agencias significarán, sin embargo, que posiblemente se determinará estándares precisos a nivel nacional sólo y cuando los lineamientos se apliquen en casos particulares. Existe un riesgo de que existan amplias diferencias internacionales en las definiciones o los estándares específicos que se aplique a una consulta de la agencia con las partes interesadas. En estas circunstancias, lo que se entienda en relación con dicha consulta en un caso puede ser significativamente diferente de otro. Cómo esto puede mejorar el reconocimiento mutuo de la calidad de las agencias individuales y sus decisiones no es algo claro. De hecho, al parecer cualquier proceso de evaluación internacional del cumplimiento de una agencia individual mediante la *Guía de Buenas Prácticas* consistirá solamente en una verificación del cumplimiento por parte de la agencia con sus propios estándares o con estándares definidos por sus gobiernos nacionales.

Los pasos necesarios para minimizar los temores de las agencias sobre el potencial para las comparaciones de sus rendimientos no ha permitido que la INQAAHE desarrolle un "sello de calidad" mundial para las agencias ya que han eliminado el desarrollo y aplicación de estándares internacionales mínimos.

Las pretensiones de INQAAHE para su *Guía de Buenas Prácticas* se extienden al ámbito del reconocimiento mutuo: la creación de una base para el reconocimiento mutuo entre las agencias de aseguramiento externo de la calidad puede asegurar a las instituciones, los empleadores y los gobiernos que las instituciones y sus títulos han sido revisados por una agencia local calificada. Estos componentes externos tienen dificultad en la evaluación de la calidad y la reputación de instituciones en el extranjero. La acreditación por una agencia establecida identifica qué instituciones han reunido los requisitos.

Pero, en opinión de Blackmur (2008, p. 725), la lógica de esta afirmación debe ser cuestionada. El argumento parece ser que los criterios de acreditación y los estándares aplicados por una determinada agencia a la educación superior, y sus decisiones sobre calidad hechas sobre esa base, pueden ser aceptados en todas las demás jurisdicciones si la agencia en cuestión cumple con la *Guía de Buenas Prácticas*. Pero, afirma Blackmur, la *Guía* no se refiere a los procesos de criterios y estándares que podrían ser armonizados internacionalmente con el fin de proporcionar una base para el mutuo reconocimiento de las decisiones de calidad de las agencia sobre el desempeño de las instituciones de educación superior.

INQAAHE confía en que la aplicación de sus directrices tiene el potencial para mejorar las decisiones vitales de jóvenes y adultos en todos los continentes. Blackmur afirma que, dejando de lado las dificultades empíricas para la constatación de tales afirmaciones, ninguna evaluación del valor potencial o real de las directrices puede basarse, como INQAAHE intenta hacer, exclusivamente en la consideración de sus beneficios. Es necesario conocer los costos que tendrán para las partes, incluso si éstos sólo pueden ser medidos parcialmente o sólo cualitativamente. Entonces será posible formular un juicio respecto de si los beneficios superan a los costos, y si vale la pena implementar las directrices. Blackmur (2008, p. 725) aboga, por lo tanto, por una revisión de las directrices, y una crítica a la prematura confianza expresada por la INQAAHE.

Finalmente, Blackmur argumenta que la Guía de Buenas Prácticas, en su versión de 2005 es insuficiente como modelo para el aseguramiento de la calidad de las agencias nacionales de acreditación. Ellas fallan además en proporcionar una base para que las decisiones de una determinada agencia sobre la calidad de la educación superior puedan ser aceptadas a nivel internacional. Diversas modificaciones serían necesarias para superar sus deficiencias. Suponiendo que la Guía de Buenas Prácticas fuese mejorada mediante la adición de estándares mínimos internacionales uniformes para el de desempeño de las agencias, sería necesario definir para qué propósitos podrían servir. La INQAAHE piensa que la implementación de sus directrices tiene el potencial para mejorar las decisiones de jóvenes y adultos en todos los continentes. El argumento es que si las agencias aplican las directrices ello aumentará el impacto neto positivo de las agencias en el desempeño de los proveedores de educación superior por sobre el que podrían tener en ausencia de su aplicación. Harvey, entre otros autores, se ha mostrado escéptico respecto de las afirmaciones de que las actividades de las agencias de aseguramiento de la calidad sean responsables de las mejoras en el desempeño de las universidades a través del tiempo. Destaca que el impacto de los procesos de aseguramiento externo de la calidad no es fácil de medir. Por lo tanto, afirma

Blackmur, un enfoque de gestión de riesgo debería informar de cualquier decisión de las agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior pública antes de invertir recursos educativos relativamente escasos en la implementación de una versión revisada de la Guía de Buenas Prácticas de la INQAAHE.

El proceso de autoevaluación

Dentro del proceso de acreditación, la primera etapa corresponde al proceso de *autoevaluación*, y reviste especial importancia. Además de servir para el perfeccionamiento progresivo de los procesos orientados a la calidad, la autoevaluación entrega la posibilidad de que los distintos grupos de interés, a saber, las autoridades, los académicos, y los empleadores, entre otros, participen del análisis institucional y puedan conocer sus conclusiones. La autoevaluación puede constituirse en un elemento clave para el desarrollo de procesos de evaluación externa situados dentro del marco de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad.

La **autoevaluación** puede ser definida como el *proceso de revisión crítica que lleva a cabo una institución de educación superior de sus propias definiciones, prácticas y logros obtenidos a partir de la implementación de procesos orientados a la búsqueda de determinados objetivos de mejoramiento de la calidad*. Se trata de un proceso reflexivo y de introspección, en el cual la institución se evalúa a sí misma. El objetivo de la autoevaluación es que la institución tome conciencia de sus capacidades y de sus carencias, para que de esa manera asuma un rol proactivo en la búsqueda de la calidad, potenciando sus fortalezas y su efectividad en el cumplimiento de sus objetivos propios y de las exigencias de su entorno.

El proceso de autoevaluación consiste en la recopilación sistemática de datos administrativos, la consulta a los estudiantes y los graduados, y la realización de entrevistas a docentes y estudiantes, y da origen a un informe de auto-revisión. La autoevaluación es un proceso de reflexión institucional colectiva y una oportunidad para el mejoramiento de la calidad. El informe resultante además sirve para proporcionar información al equipo examinador a cargo de la evaluación externa (Seto & Wells, 2007, p. 56).

Según Salazar (2011, p. 56), las **agencias de acreditación** reconocen el valor del proceso de autoevaluación, debido a su carácter analítico y crítico, y a que es llevado a cabo por la propia institución. Este autor señala que existe abundante evidencia acerca de que los procesos más

efectivos de aseguramiento externo de la calidad son aquellos que cuentan con la participación conjunta de la institución y de un organismo evaluador externo, en que este último asume un rol de carácter verificador, y con la entrega de información pública sobre objetivos de calidad.

La disposición de la institución de educación superior evaluada hacia la autoevaluación es un factor clave para el éxito del proceso. Aquellas instituciones que reconocen el valor de la autoevaluación pueden desarrollar un aprendizaje institucional a partir de la identificación de sus propias fortalezas y debilidades, y cosechar los frutos de una experiencia enriquecedora. En cambio, las instituciones que no reconocen dicho valor, la considerarán una carga, la enfrentarán con apatía y con acciones mecánicas de mera entrega de información, y no desarrollarán la autorreflexión y aprendizaje institucional necesarios para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad de sus procesos.

Dificultades del proceso de autoevaluación

Van Kemenade y Hardjono (2010) realizan una crítica a la *autoevaluación* como un mecanismo de control externo en procesos de aseguramiento de la calidad. La autoevaluación es un instrumento que ha sido diseñado para involucrar a los académicos en el proceso de control externo de la calidad. La preparación de un *informe de autoevaluación* es en la actualidad el punto de partida de la mayoría de los procesos de acreditación de la educación superior a nivel internacional. Sin embargo, diversos estudios han entregado evidencia acerca de la complejidad que caracteriza a la acreditación. Van Kemenade y Hardjono señalan que la investigación realizada en los Países Bajos y Flandes muestra que los académicos de las instituciones sometidas al proceso de acreditación piensan que la etapa de autoevaluación demanda una importante inversión de tiempo y esfuerzo. Por otro lado, estos autores destacan que el proceso de autoevaluación y la preparación del informe conllevan un grave riesgo de cumplimiento meramente *dramatúrgico* o ritualista, y que la entrega de un informe de autoevaluación no debería ser parte de un sistema obligatorio de aseguramiento de la calidad externa, pues no es un instrumento de control confiable. La autoevaluación puede ser utilizada con mayor éxito en la gestión de la calidad interna, donde puede constituirse en un poderoso instrumento para el mejoramiento de los procesos institucionales.

La investigación señalada muestra, según Van Kemenade y Hardjono (2010, p. 265), que los académicos están dispuestos a contribuir a la acreditación porque creen que dicho proceso posee un valor agregado interno; por otro lado, los resultados sobre el valor añadido externo no son significativos. Existen además diversos obstáculos para la buena disposición de los académicos, que

se relacionan con el proceso de acreditación, los académicos y la institución. Un sistema de acreditación que tiene el control como su valor dominante parece tener un efecto negativo sobre la voluntad de los individuos de contribuir al proceso de acreditación. Los académicos son difíciles de motivar si la acreditación no responde a sus intereses fundamentales, los que tienen relación directa con la enseñanza y su práctica.

Los académicos no gustan de acatar normas y procedimientos burocráticos, y prefieren, en cambio, participar en un diálogo con sus pares para el desempeño de su trabajo; sin embargo, reconocen los que los administradores deben realizar esfuerzos para lidiar con la presión externa y la resistencia interna. Los académicos están dispuestos a contribuir al proceso de mejoramiento de la calidad por lealtad a la institución además de sus propios intereses, y algunos muestran interés en asumir un mayor compromiso con las cuestiones organizativas.

La resistencia al proceso de acreditación aumenta si existe poco apoyo para la evaluación externa de parte de la administración de la institución, y si el trabajo que debe ser llevado a cabo para implementar el sistema de gestión de calidad interna es considerable. En el caso en que la institución se vea en la necesidad de asignar gerentes de calidad para ocuparse de las actividades de la acreditación, los académicos pueden experimentar la sensación de una falta de protagonismo.

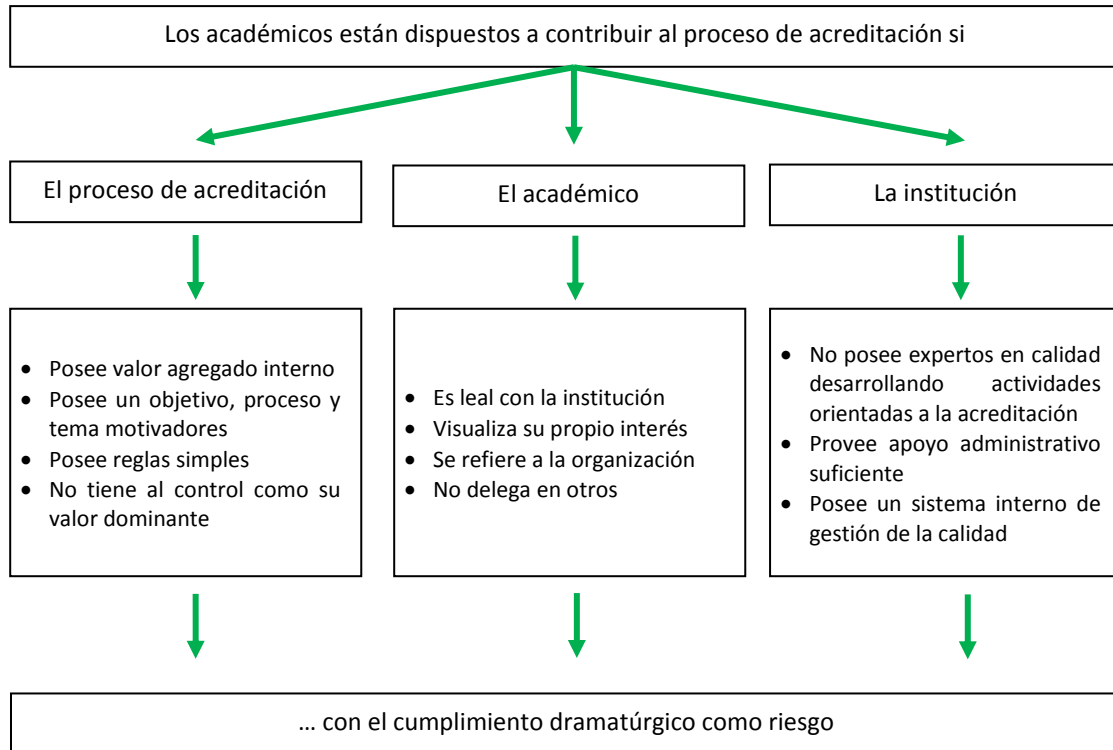
El apoyo a la autoevaluación por parte de la administración de la institución es crucial. El estudio reseñado por Van Kemenade y Hardjono sugiere que no existe solamente un efecto directo de dicho apoyo sobre la implementación de la acreditación, sino también un efecto indirecto a través de la motivación, o falta de motivación, de los académicos y el resto del personal.

Si la institución no es capaz de capturar el interés de los académicos durante el proceso de acreditación, existe un grave riesgo de escapismo y cumplimiento meramente ‘dramatúrgico’ o ritualista que pone en peligro el logro de los efectos deseados del proceso de acreditación. La figura siguiente resume estos problemas:

Figura n°2

Factores que pueden afectar el éxito del proceso de acreditación

Fuente: Van Kemenade & Hardjono (2010)



En un determinado proceso de acreditación, que posea carácter obligatorio y que tenga consecuencias serias sobre la institución y sus procesos internos, los académicos serán cuidadosos e incluso reticentes a ser totalmente veraces o explícitos respecto de sus prácticas al interior de la institución, y se inhibirán de expresar abiertamente sus debilidades profesionales y de mostrarse vulnerables. Ello constituye un serio obstáculo para el desarrollo de procesos orientados al mejoramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior. Como Kelchtermans señaló en 2005, la estructura de base de la vulnerabilidad es siempre la de sentir que la identidad profesional y la integridad moral propias, que son parte del ser "un buen profesor", son cuestionadas, y que las condiciones de trabajo valioso se ven de algún modo amenazadas. Sin embargo, por otro lado, es dicha vulnerabilidad inevitable la que constituye la verdadera posibilidad para los profesores de educar y enseñar de una manera que realmente haga una diferencia en la vida de los estudiantes. Esta vulnerabilidad es una dimensión esencial del trabajo de los educadores.

Van Kemenade y Hardjono (2010) proponen un sistema de rendición de cuentas bidireccional e inteligente para las instituciones de educación superior, en el cual los objetivos del *control* y el *mejoramiento* están separados. La rendición de cuentas orientada al objetivo del *control* es necesaria para evitar que una institución ‘se mire el ombligo’, y responda de manera adecuada a las necesidades de su entorno. La evaluación externa no debería basarse en un informe de autoevaluación, sino en el análisis de documentos de la institución evaluada, y en una visita a la misma para conseguir una mirada objetiva de los resultados de su programa educativo. El objetivo del *mejoramiento*, por otro lado, puede ser alcanzado mediante la autoevaluación y la visita de profesionales pares evaluadores. Aunque casi todos los sistemas de acreditación en el mundo utilizan la autoevaluación como el primer paso del proceso, la redacción de un texto de autoevaluación debería limitarse a un acto voluntario en el marco de un proceso de mejoramiento, en lugar de ser una actividad obligatoria en el marco de un sistema de control.

Van Kemenade y Hardjono sugieren que es preferible limitar las medidas de rendición de cuentas al componente de control, nuevamente a diferencia de muchos sistemas de acreditación en el mundo que afirman tener unidas las funciones de *control* y *mejoramiento*. El cuadro siguiente expone los componentes que según ellos deben comprender los procesos de evaluación externa e interna, según una lógica de separación de las funciones de control y mejoramiento:

Cuadro n°3

**Sistema de rendición de cuentas bidireccional inteligente:
Separando las funciones de control del mejoramiento en el proceso de acreditación**

Fuente: Van Kemenade & Hardjono (2010, p. 266)

	Evaluación externa	Evaluación interna
<i>Función</i>	Rendición de cuentas Obligatoria	Mejoramiento Voluntaria
<i>Objeto</i>	Institución	Programa
<i>Reglas básicas</i>	Estándares externos mínimos	Ajuste al propósito (la institución define sus estándares)
<i>Partes interesadas</i>	Todas, principalmente el Gobierno	Todas, principalmente los estudiantes y el mundo laboral
<i>Organización</i>	Gubernamental	La institución misma, utilizando actores externos
<i>Metodología</i>	Análisis documental; visita a terreno; decisión de acreditación; una vez cada seis años	Informe de autoevaluación; visita a terreno; una vez al año
<i>Sujeto</i>	Audidores profesionales, audiencias extra-campus	Pares
<i>Valores</i>	Control	Mejoramiento continuo y compromiso

II.18. Estrategias para el cambio institucional en educación superior

El proceso de aseguramiento de la calidad, en particular el proceso de evaluación externa por parte de una agencia acreditadora, tiene como resultado la emisión de un juicio acerca de una institución de educación respecto de su condición de institución acreditada o no acreditada. En cualquiera de esas dos situaciones, existe la expectativa respecto de que la experiencia de participación en el proceso de acreditación tenga como consecuencia la implementación por parte de la institución de acciones que le permitan el mejoramiento de sus procesos internos.

La elevación de los estándares y exigencias de calidad para la educación superior tiene como requisito el diseño y rediseño de políticas institucionales basados en una definición clara y coherente de objetivos educativos a perseguir. Además supone el desarrollo de un trabajo de

reflexión e investigación que considere a las universidades como organizaciones con características específicas, dado el lugar que ocupan en la sociedad y los resultados que ésta espera de ellas.

El *diseño de procesos* de mejoramiento de la calidad por parte de una institución de educación superior debe tener como base su misión declarada y los objetivos institucionales que ha definido para sí, de entre los cuales destaca como central la formación de profesionales para su adecuado desempeño en el mundo del trabajo. El diseño de procesos debe considerar los ámbitos del quehacer de toda institución de educación superior que contribuyen a la prestación del servicio educativo, y que incluyen los siguientes aspectos:

- La estructura y los procesos institucionales.
- La cultura y las prácticas educativas.
- La relación de la universidad con su entorno y la sociedad.

a. Estructura y procesos institucionales

Las universidades son habitualmente instituciones de gran envergadura, que están conformadas por diferentes unidades académicas (facultades, escuelas), organizadas en amplios espacios físicos (edificios, campus, sedes), en las que trabajan grandes cantidades de personas (académicos, investigadores, empleados administrativos), y en las que reciben formación grandes cantidades de estudiantes. Por tales motivos, las universidades son instituciones complejas, compuestas por distintas unidades organizacionales que se relacionan entre sí de maneras diversas. Los procesos de reforma orientados al mejoramiento de la calidad de la educación superior deben, por lo tanto, tener en cuenta las características organizacionales propias de las universidades, en particular, su estructura interna, y las condiciones que pueden facilitar u obstaculizar los cambios. La planificación para el cambio educativo en educación superior debe hacer uso inteligente de estrategias de diseño organizacional, dada la complejidad de las instituciones educativas y la magnitud de los desafíos que ellas enfrentan.

b. Cultura institucional y prácticas educativas

El cambio educativo en las instituciones de educación superior debe tener en cuenta, por lo tanto, las características propias y distintivas de las universidades. Las universidades más importantes y prestigiosas son habitualmente instituciones de larga data, y poseen una determinada *cultura*

institucional, es decir un conjunto de valores, creencias y prácticas consolidadas a través del tiempo. Sin embargo, una cultura institucional sólida puede dificultar la introducción de reformas orientadas a poner a una universidad en sintonía con los nuevos tiempos. Dichas universidades están marcadas por el tradicionalismo y un cierto conservadurismo, lo que las hace asumir una actitud más bien recelosa ante el cambio o las nuevas ideas sobre la educación. Este hecho es de importancia esencial, y debe ser un elemento a considerar en el diseño de políticas y procesos para el cambio institucional orientado al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Los procesos de diseño y planificación educativa deben ser dirigidos, en último término, a los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, pues ellos son la base de la formación que reciben los estudiantes y futuros profesionales, y que les permitirá responder a las exigencias que enfrentarán en el mercado laboral. En toda institución universitaria existen determinadas *creencias* acerca del aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes, y respecto de las prácticas educativas más coherentes con dichas creencias. Así, por ejemplo, ciertas universidades conciben a la formación universitaria en un sentido tradicional, como un proceso de *entrega de conocimiento* por parte de los profesores, expertos en su ámbito disciplinario, hacia los estudiantes, en el contexto de situaciones y una relación profesor-estudiante marcadas por la solemnidad; en cambio, otras universidades exploran nuevos modelos educativos que les permitan entregar una formación a los estudiantes que esté basada en una concepción más amplia e integral de la educación superior. Estas universidades enfrentan el desafío de llevar a cabo con éxito procesos de reforma institucional, habitualmente complejos debido a las acciones que llevan a cabo determinados sectores dentro de la institución, consistentes en algunos casos en una activa resistencia al cambio, y en otros en simple apatía y desinterés.

c. Relación de la universidad con su entorno y la sociedad

Las universidades deben considerar para el diseño de sus políticas institucionales dirigidas al mejoramiento de la calidad, su relación con su entorno más cercano, es decir, con las comunidades en que se insertan, y con el nivel más amplio, el de la sociedad en su conjunto. Esto puede parecer una afirmación evidente, pero lo cierto es que en épocas pasadas la universidad ha sido habitualmente un espacio social elitista, al que accedía un segmento reducido de la población, a veces considerada una “torre de marfil”, y cuyo quehacer se mantenía al margen de las preocupaciones cotidianas de la sociedad. La universidad reclamaba para sí dicho estatus de privilegio, pero la realidad es hoy distinta, la educación superior se ha hecho accesible a grupos

sociales más amplios, y una mayor cantidad de personas cifran en ella su esperanza de acceder a un mejor nivel de vida. La sociedad en su conjunto exige a la universidad rendir cuentas respecto de la gran inversión de recursos de la que se beneficia. Se espera de la universidad que sea capaz de reflexionar respecto de los problemas que afectan a la sociedad, y de entregar propuestas de solución para ellos.

II.19. Políticas de cambio institucional en educación superior

La transformación de las instituciones universitarias con el objetivo de mejorar la calidad de la formación que ellas entregan a los futuros profesionales requiere de cambios organizacionales de gran envergadura, que permitan la implementación de nuevas concepciones sobre la formación universitaria, y de prácticas pedagógicas coherentes con ellas. Acerca de las políticas de calidad en educación superior, Newton (2007) destaca que es necesario considerar un conjunto de hechos fundamentales:

- a. La calidad es ‘esencialmente negociada’, en toda institución de educación superior existen siempre diversas voces y discursos competitivos acerca de ella. Los académicos y los ‘administradores de política’ pueden tener visiones cualitativamente distintas respecto de los objetivos educativos a perseguir por la institución, por lo que el cambio debe ser necesariamente el resultado de la negociación entre sectores distintos;
- b. No existe una ‘plantilla’ para un sistema de aseguramiento de la calidad: diversos estudios realizados en el nivel local o micro revelan que las restricciones del contexto en que se pretende implementar una reforma educativa pueden debilitar un enfoque ‘según plantilla’ aplicado a la operacionalización o la definición de la ‘calidad’, y obligan a la flexibilidad y a la consideración de los factores que pueden favorecer o, por el contrario, oponer resistencia al cambio;
- c. La calidad no es una ‘hoja en blanco’; el contexto y las circunstancias tienen un impacto sobre las intenciones de reforma, lo que plantea la necesidad de que las autoridades que tienen la responsabilidad del diseño de estrategias orientadas a la calidad adopten una actitud realista y consideren las condiciones objetivas en que ellas serán implementadas;
- d. Existe una diferencia entre los resultados de política planificados y aquellos que emergen a través del proceso de implementación; en otras palabras, existe un ‘vacío de implementación’ entre lo que se diseña o se espera de un sistema de calidad y lo que realmente ocurre –los

académicos son ‘hacedores’ y ‘modeladores’ de políticas de calidad, y no meros receptores pasivos;

- e. La noción de ‘*situado*’ sugiere que cualquier definición o sistema de aseguramiento de la calidad siempre será afectada por ‘factores situacionales’ y por el contexto;
- f. En otras palabras, durante el proceso de desarrollo e implementación la política de calidad experimenta cambios, e incluso puede llegar a ser subvertida. En el nivel operacional, el logro de los objetivos de mejoramiento institucional depende de la manera en que los actores de primera línea construyen la ‘calidad’ o el ‘sistema de calidad’.

En relación con la *administración de la calidad* y la *administración del cambio*, Newton (2007, p. 20) plantea un conjunto de lecciones que pueden ser derivadas de la experiencia de los procesos de implementación de reformas orientadas al mejoramiento de la calidad en instituciones de educación superior. Dichas lecciones son las siguientes:

- a. Los administradores deben aprender a lidiar con la ambigüedad. Ellos trabajan al borde del caos, y el logro del éxito en iniciativas de mejoramiento está marcado por las dificultades. A menudo las cosas simplemente no funcionan como se espera.
- b. ¿Son reconciliables la rendición de cuentas (*accountability*) y el mejoramiento?. Nuevamente es posible adoptar un enfoque pragmático. Mientras que dicha tensión puede no ser resuelta completamente, su reconocimiento puede ser la base para intervenciones bien orientadas, ya que permite una comprensión previa a las etapas de diseño e implementación.
- c. ¿Son las organizaciones de educación superior entidades racionales y manejables, y son los administradores de la calidad “héroes del cambio” o bien “víctimas pasivas”?. Los administradores no son ni lo uno ni lo otro, e incluso en donde la turbulencia y la incertidumbre predominan, las organizaciones de educación superior no están más allá de las intervenciones intencionadas de los administradores;
- d. Finalmente, para administrar la calidad o el cambio efectivamente, los administradores institucionales deben evaluar el clima de operación actual y emergente, y trabajar de manera significativa e intencionada sobre la base de tal evaluación. Es razonable que la autoevaluación –el sello de un enfoque maduro de la calidad- entregue una base para el logro de aquello.

En un seminario multidisciplinar realizado en el año 2001 en la Universidad Autónoma de Madrid, titulado “*La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a Mejorar*”, un grupo de académicos y profesores universitarios debatió acerca de las transformaciones que es necesario llevar a cabo en las

universidades con el objetivo de avanzar hacia objetivos de calidad. Una conclusión central es que el éxito de los procesos de cambio en las universidades depende en gran medida de su carácter estructural. El académico Roberto Marco Cuéllar (2001) señala que durante la Edad Moderna las universidades europeas han debido adaptarse al avance de la sociedad y el conocimiento. La Universidad nace en Europa hace cerca de un milenio, con un modelo bastante uniforme a través de los distintos países, y orientada a la formación de profesionales en ciertas áreas específicas: medicina, derecho, filosofía, teología, etc. A partir del siglo XVI el conocimiento experimenta un gran desarrollo, con una alternancia de los países que se encontraban liderando dicho movimiento. España quedó a la zaga de dicho movimiento, y si bien en las últimas décadas las instituciones universitarias ibéricas han recuperado terreno, aún no se sitúan al mismo nivel de las naciones europeas más desarrolladas. En este contexto, la Universidad Autónoma de Madrid quiso desarrollar una jornada de reflexión acerca de la dirección que deberían seguir las universidades españolas para contribuir a disminuir tal brecha. Marco Cuéllar (2001) distingue diversas concepciones respecto de la universidad actual:

1. *La universidad como Fábrica de Profesionales y Especialistas*: la universidad es considerada ante todo una institución formadora de profesionales (función docente) a nivel de pre y postgrado. Según esta visión, la universidad debe también permitir a los profesionales actualizar sus conocimientos, y contribuir así a su formación permanente.
2. *La universidad como Fábrica del Conocimiento*: la función principal debe ser, desde esta perspectiva, la de ser una institución creadora de conocimiento, es decir, debe tener ante todo una función investigadora.
3. *La universidad como Germen y Motor de la Innovación*: esta concepción asigna a la universidad la tarea de ser una *fábrica de ideas*, de innovar e interactuar con la Sociedad y la Industria, mediante la creación de centros tecnológicos.
4. *La universidad como Crisol Cultural Multidisciplinar*: la universidad es considerada el lugar donde se debería acoger y desarrollar las iniciativas culturales. Debe ser un punto de convergencia y de encuentro para las distintas disciplinas, técnicas y saberes.

El autor distingue diversos modelos de universidad, y señala que en los países desarrollados los sistemas de educación superior presentan una gran diversidad de instituciones, y coexisten distintos modelos de universidad. Así, por ejemplo, en los Estados Unidos coexisten instituciones tales como los *Colleges* dedicados principalmente a la docencia, las *State Universities*, en las que la educación de pregrado también es predominante, y los *Centros de Excelencia*, tanto públicos como privados,

en los que la investigación desempeña un rol central. Una situación similar existe en Gran Bretaña, donde es posible distinguir entre universidades de prestigio con un perfil investigador, universidades con un perfil esencialmente docente, y un tercer tipo intermedio de universidades, en los que coexisten la docencia y la investigación.

En cuanto a la organización de las universidades, el nombramiento de las autoridades académicas es realizado habitualmente por parte de las instancias superiores. Los rectores son elegidos buscando a personas de probada trayectoria profesional, y que sean capaces de dirigir a la universidad en una etapa siguiente de su evolución. Este modelo de designación desde arriba se extiende a las diversas Facultades, Escuelas, Departamentos y demás Unidades académicas que conforman la universidad.

En cuanto a la designación de los nuevos Profesores, sí existe una participación del resto de los profesores del Departamento, o al menos de aquellos que pertenecen al nivel superior, especialmente el Director del mismo. Marco destaca que en España y en otros países mediterráneos como Francia e Italia existe cierta tradición con rigideces institucionales que dificultan avanzar de manera tan rápida y dinámica como en países avanzados como Estados Unidos, lo que se manifiesta en una lentitud en crear nuevas áreas al interior de las universidades que permitan avanzar en la investigación y la generación de conocimiento.

Un problema de la universidad española es el fenómeno de la *endogamia* que caracteriza a la designación de académicos en cargos de responsabilidad, pues a veces se privilegia a académicos que ya ejercen funciones en la universidad antes que la apertura de concursos a postulantes externos, dificultando de esa manera la introducción de un elemento dinamizador y renovador en los grupos de académicos e investigadores. Estados Unidos destaca en este sentido, y también existen algunos ejemplos en países como Francia.

En Europa, el incremento de la actividad como investigadora ha tenido como requisito la formación de grupos de investigadores más grandes y productivos. En Alemania, durante el siglo XIX y principios del siglo XX, ello fue llevado a cabo mediante la creación de Institutos Universitarios, cuyo modelo fue extendido posteriormente a los Institutos Kaiser Wilhem, hoy Max Planck, y en los cuales el Profesor o el Director del Instituto reciben un conjunto de recursos (espacios físicos, instrumentos, dotaciones económicas, personal auxiliar, etc.). Los asistentes más productivos y destacados acceden a los puestos directivos de los nuevos institutos que se van creando, instituciones que se adelantan a las tendencias futuras de la investigación científica.

Otro ejemplo de procesos de reforma orientados al mejoramiento de la calidad de la educación superior es presentado por Shah y Skaines (2008), quienes describen los esfuerzos realizados en Australia, país en el que, en el contexto de un sistema de educación altamente competitivo, las universidades desarrollan planes estratégicos y mecanismos para su implementación y seguimiento a través de indicadores de desempeño. No obstante, los investigadores de dicho país reconocen que es necesario avanzar de manera significativa en el desarrollo de tales indicadores. Shah y Skaines presentan un modelo para la planificación estratégica en una universidad. Dicho modelo delinea el proceso de desarrollo del plan estratégico y otros elementos que permiten asegurar su implementación, revisión y mejoramiento. Estos autores presentan además los factores a considerar durante el desarrollo del plan estratégico y ponen énfasis en la importancia de la toma de decisiones basada en evidencia investigativa y el uso de sistemas de información.

El modelo presentado por Shah y Skaines incluye y describe los siguientes componentes del plan estratégico:

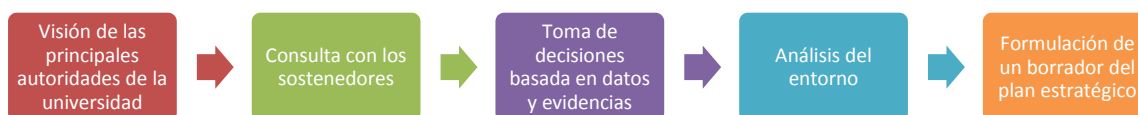
- a. El proceso a seguir para el plan estratégico.
- b. La estructura del plan estratégico.
- c. Un modelo ideal o marco de referencia para la planificación estratégica y su revisión, y
- d. Sugerencias para la administración y la comunicación de datos e información para un efectivo monitoreo del plan estratégico.

La implementación del modelo propuesto por Shah y Skaines (2008, p. 107) debe ser desarrollada en cinco etapas principales:

Figura n°3.

Proceso de planificación estratégica para la reforma al interior de una universidad.

Fuente: Shah y Skaines (2008).



- 1°. La primera etapa corresponde a la definición de las principales autoridades de la universidad (en Australia, *vicecancilleres*) en cuestión respecto del futuro de la universidad. Esta visión debe establecer las prioridades clave y estratégicas, y plantear explícitamente el estado futuro al cual la universidad desea llegar mediante el proceso a implementar.
- 2°. La segunda etapa del proceso corresponde al desarrollo de actividades de consulta y comunicación con actores relevantes, incluyendo a estudiantes, personal, la comunidad, empleadores y otros investigadores. El objetivo de esta etapa es que los diversos actores relevantes tengan la oportunidad de manifestar sus puntos de vista acerca del futuro deseado para la universidad, y asegurar que ellos estén bien informados.
- 3°. En la etapa siguiente se debe realizar la recolección y análisis de la información necesaria para el planteamiento de propuestas en áreas tales como enseñanza y aprendizaje, investigación, relación con la comunidad, recursos humanos y otras. El objetivo de esta etapa es que las decisiones respecto del futuro de la universidad se basen en investigación y evidencias. Es recomendable el uso de sistemas de información avanzados que permitan evaluar periódica y continuamente el desempeño de la universidad. Dicha información puede corresponder, por ejemplo, a indicadores sobre tasas de retención, progreso, satisfacción estudiantil, entre otros, y su comparación con las cifras de desempeño con otras universidades consideradas como modelos de referencia.
- 4°. En una cuarta etapa del proceso, la universidad debe realizar un análisis del ambiente externo en el que la universidad está inserta, y que podría tener un impacto sobre ella. Este análisis puede incluir cambios en la política educacional nacional, tendencias internacionales en educación superior, estadísticas poblacionales, sobre migración, desarrollo urbano, y otras.
- 5°. Finalmente, los hallazgos realizados en el proceso permitirán la elaboración de un borrador del plan estratégico que capture los principales temas emergentes del análisis realizado a partir de los datos recopilados y de la consulta realizada a los actores relevantes para el proceso. Dichos temas deben ser organizados alrededor de las prioridades estratégicas del nuevo plan.

El plan estratégico debe ser presentado en un documento con el siguiente contenido:

- i. Definición de la visión fundamental respecto de la universidad.
- ii. Planificación estratégica y revisión del marco de referencia, incluyendo un diagrama.

- iii. Prioridades estratégicas clave y definición del personal senior que será responsable de la implementación del plan.
- iv. Acciones clave para el logro de cada prioridad estratégica.
- v. Indicadores de desempeño medibles y objetivos para monitorear las prioridades estratégicas.
- vi. Forma en que la universidad definirá modelos o estándares de referencia.
- vii. Datos de encuestas o entrevistas que serán utilizados para medir el progreso del plan.
- viii. Una revisión formal del proceso del plan estratégico.
- ix. Información de contacto de la oficina de planificación para asistencia.

II.20. Sistemas de calidad: diseño y requisitos para su desarrollo

Una interrogante central es la de cuáles son los componentes de un sistema de calidad efectivo. Dicha pregunta conduce al problema del diseño y los requerimientos de un sistema de calidad. Las características que un sistema efectivo de calidad en educación superior deberían poseer son, según Newton (2007, p. 16), las siguientes:

- a. Especifica claramente los roles, responsabilidades y procedimientos;
- b. Posibilita el logro de la misión y los objetivos institucionales;
- c. Provee información para la toma de decisiones;
- d. Está libre de sesgos individuales;
- e. Es replicable en el tiempo;
- f. Involucra a todo el personal;
- g. Incluye las especificaciones de estándares y evidencia aceptable;
- h. Estimula el mejoramiento continuo;

Otro componente fundamental es el desarrollo de una *cultura de la calidad*, la que debe estar en la base de todo sistema de calidad exitoso. El desarrollo de ella requiere el cumplimiento previo de las siguientes condiciones:

- a. Un compromiso abierto y activo con la calidad en todos los niveles;
- b. Una disposición favorable a involucrarse en una autoevaluación;
- c. Un firme marco regulatorio; claridad y consistencia en los procedimientos;
- d. Responsabilidades explícitas para el control de calidad y el aseguramiento de la calidad;
- e. Un énfasis en la obtención de retroalimentación, a partir de diversas unidades institucionales;

- f. Un claro compromiso con la identificación y promoción de buenas prácticas;
- g. Una acción organizativa ágil, apropiada y sensible para corregir problemas, apoyada por información adecuada.

II.21. La vinculación entre una cultura de la calidad, los sistemas de calidad y la regulación

La existencia de la combinación entre una cultura de la calidad y un efectivo sistema de calidad le permiten a una institución enfrentar el desafío de la evaluación externa. Además, le permite llevar a cabo el importante proceso de la autoevaluación. El concepto de ‘*alineamiento*’ de Gethin Williams es importante en ese sentido (Newton, 2007, p. 17). Según Williams, los propósitos de mejoramiento de la calidad y de desarrollo institucional son alcanzables si se establece un satisfactorio alineamiento entre la *filosofía*, la *tecnología* y el *contexto*.

De acuerdo con Williams, la *filosofía* corresponde al conjunto de los valores e ideales compartidos presente en una institución que contribuye a la formación de un enfoque hacia la calidad (*cultura de la calidad*). La *tecnología* es el conjunto de instrumentos, técnicas y procedimientos operativos que promueven y sustentan el aseguramiento y mejoramiento de la calidad (los componentes del sistema de calidad de una institución). El *contexto* se refiere a las circunstancias en que se encuentra la institución. El objetivo debe ser conseguir la alineación o sintonía entre la cultura de la calidad, el sistema de calidad, y el clima de operación (incluyendo en éste último el propio contexto regulatorio de la institución).

II.22. Modelos sistémicos para el aseguramiento interno de la calidad

De la Orden et al. (1997) proponen un modelo de aseguramiento interno de la calidad que intenta superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos componentes, a saber, contexto, input, proceso, producto y objetivos del sistema. En este modelo, la calidad de la educación en una institución educativa es el resultado de un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico. Las definiciones de calidad varían y reflejan distintas perspectivas de las sociedades y los individuos. El concepto de calidad posee un grado de relativismo asociado al contexto en que es definido y utilizado para el diseño e implementación de procesos orientados a la búsqueda de mejores logros educativos. Ante esta conclusión, señalan, existen dos soluciones posibles:

- a. Adoptar un punto de vista pragmático que combine criterios diferentes de calidad.
- b. Intentar definir la calidad a un mayor nivel de abstracción, que dé cabida a distintas perspectivas en cuanto concepciones vinculadas a situaciones concretas.

Este autor propone la segunda vía, y señala que, al nivel de análisis adoptado por Harvey y Green (1993), la calidad de un sistema educativo o de una institución es definida mediante un juicio de valor susceptible de apoyarse en criterios diferentes, e incluso, contradictorios. El avance hacia la definición precisa y práctica del concepto de Calidad Universitaria requiere, continúa el autor, superar la tendencia a considerar en sí mismas las características específicas de los elementos de contexto, entrada, proceso, producto y propósito de la educación en cada institución de calidad, y tratar de identificar los rasgos comunes a todas ellas.

Si dos o más instituciones universitarias con culturas y valores diferentes son igualmente consideradas de alta calidad, se deduce que no es posible vincular la calidad de una institución educativa a los valores, metas y objetivos, programas, o formación académica específicos de cada institución. La calidad deberá radicar, más allá de estos elementos en que las instituciones difieren, en determinadas características comunes a todos ellos. Por lo tanto, para conceptualizar adecuadamente la calidad de la educación superior es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes, y centrar la atención en las relaciones existentes entre ellos.

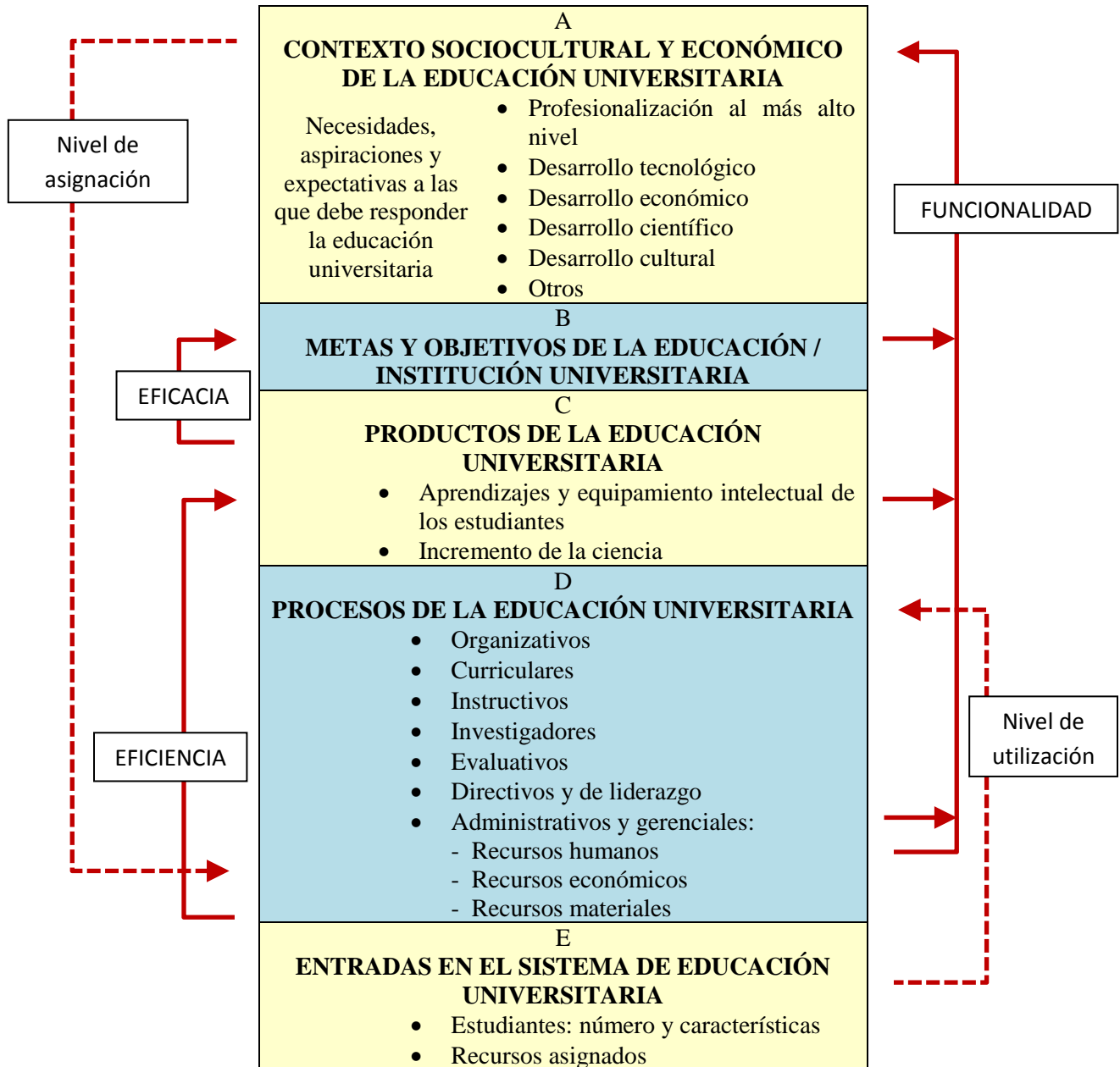
La hipótesis de De la Orden et al. (1997) se basa, entonces, en el análisis de las relaciones entre los componentes del conjunto de las instituciones educación universitaria o de una determinada institución, considerados como un *sistema*. Será un objetivo del análisis el identificar las relaciones que existen entre los componentes de propósitos, contexto, input, proceso, y producto del sistema, y valorarlas en función de un conjunto de reglas establecido, y derivado de un principio general; la calidad de la educación es el resultado de un conjunto de *relaciones de coherencia* entre los componentes de un modelo sistémico de universidad o programa de estudios universitario.

El modelo propuesto por De la Orden et al. (1997) está ilustrado en la siguiente figura:

Figura n°4

Modelo sistémico para el aseguramiento de la calidad

Fuente: De la Orden et al. (1997)



El logro de la calidad de la educación superior o universitaria tiene como condición una relación de coherencia de cada uno de los componentes del sistema. En determinados casos, dicha relación de coherencia o incoherencia será patente, debido a la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados. Tal sería el caso, por ejemplo, de la relación postulada entre "Metas y objetivos de la educación universitaria" (B) y las "Necesidades sociales" (A); o entre "Productos de la educación universitaria" (C) y "Metas y objetivos" (B). En esos casos, la relación es directa e inmediata. En otros casos, la relación sería menos evidente, como, por ejemplo, la existente entre "Procesos de gestión" (D) y "Necesidades sociales" (A). Se trata en este caso de relaciones indirectas y mediatas. Por otro lado, cualquier ruptura en la red de coherencias entre componentes tendría como resultado una limitación importante del logro de la calidad educativa.

Con el objetivo de definir los factores más importantes para el concepto de la educación universitaria y el diseño de instituciones educativas orientadas al mejoramiento de la calidad, De la Orden et al. (1997) destacan las relaciones entre los siguientes tres componentes:

- Expectativas y necesidades sociales (A).
- Metas y objetivos de educación universitaria (B).
- Productos de la Universidad (C).

En primer lugar, la coherencia entre, por un lado, inputs, procesos, productos y metas y, por otro, las expectativas y necesidades sociales, define la calidad de la educación universitaria en términos de *funcionalidad*. En segundo lugar, la coherencia entre el producto con las metas y objetivos define a la calidad de la educación universitaria como *eficacia o efectividad*. En tercer lugar, la coherencia entre, por un lado, input y procesos y, por otro, producto, define a la calidad de la educación universitaria en términos de *eficiencia*.

A modo de **síntesis**, la calidad de la educación universitaria, según este modelo, se identifica con un constructo explicativo complejo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: *funcionalidad, eficacia y eficiencia*, que es expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una institución universitaria concebidos como un sistema (De la Orden et al., 1997).

Las relaciones entre las tres dimensiones son claras, señalan estos autores. Por ejemplo, no tiene sentido hablar de eficiencia en ausencia de eficacia, y no es posible considerar como eficaz una

institución universitaria que logra unos objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad. Por otro lado, una universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si sólo es capaz de alcanzar algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros debido a una deficiente asignación y uso de recursos académico-docentes y de investigación. La calidad, en este modelo, es concebida como un continuo cuyos valores representan diversas combinaciones de grados de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. El logro de su nivel máximo, la excelencia, exige un nivel de coherencia óptimo entre todos los componentes principales del modelo sistémico.

II.23. El modelo de gestión de la calidad de Srikanthan y Dalrymple

Otro ejemplo de esfuerzo analítico para el planteamiento de un modelo para la búsqueda de la calidad en la educación superior es el desarrollado por Srikanthan y Dalrymple (2007). La intención de estos autores es realizar una síntesis de un conjunto de diferentes enfoques de gestión de la educación superior, y diseñar un modelo para el diseño e implementación de procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Srikanthan y Dalrymple comienzan su planteamiento destacando la necesidad de un enfoque global u holístico para abordar el problema de la búsqueda de logros de calidad en la educación superior, y que permita superar el debate actualmente imperante, estrecho, y demasiado enfocado en la adaptación de modelos de calidad de carácter industrial al ámbito de la educación superior. Según su visión, la gestión de la calidad debe seguir siendo la metodología de gestión general, pero debería ser adaptada de manera más flexible a los procesos educativos, de manera de preservar los valores tradicionales de la libertad académica y los modos de operar colegiados. En la medida en que los enfoques posean flexibilidad, será posible esperar que la relación entre la administración y los académicos, y entre la industria y el sector educativo, avancen desde el estado de apatía o antipatía actualmente imperante, a otro de sinergia y colaboración.

Srikanthan y Dalrymple plantean su propuesta en la forma de un modelo holístico o general para la calidad en la educación superior. En primer lugar, distinguen entre dos tipos de procesos:

- a. Los servicios orientados al cuerpo de estudiantes, en las áreas académica (por ejemplo, reclutamiento, o bibliotecas), y administrativa (por ejemplo, cafeterías, o recreación); y

b. Las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (tanto educativas como de investigación).

En las áreas de servicios, por ejemplo la actividad bancaria o la de viajes, la aplicación de un modelo para la gestión de la calidad se caracteriza por lo siguiente:

- Los procesos son tangibles,
- Los productos se limitan a un estrecho rango, y
- Los procesos se orientan según las preferencias de los clientes.

Sin embargo, es difícil aplicar modelos de gestión de la calidad a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje debido a que:

- Los modelos de gestión de la calidad se orientan a la medición, mientras que los procesos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje son demasiado sutiles como para ser medidos de manera satisfactoria.
- El control de producto es crucial para la gestión de la calidad, en cambio la enseñanza en la educación superior es demasiado diversa en sus productos, lugares de entrega, modalidades de entrega, procesos y personal para ser controlada.
- El foco en el cliente es el principio clave de los modelos de gestión de la calidad, mientras que en la educación superior la identificación de los clientes es más problemático: los clientes pueden ser los estudiantes, los empleadores, el gobierno, etc.

De manera adicional, existen varias nociones de gestión de la calidad que no poseen una noción equivalente en el ámbito de la educación superior, tales como:

- La responsabilidad gerencial por la calidad.
- El empoderamiento del personal para el mejoramiento de la calidad.
- La definición de estándares que reflejen los requerimientos de los clientes.
- La evitación del error y la minimización de las variaciones.

Los elementos centrales de un modelo de gestión de la calidad para la educación

La calidad debe ser una expresión natural de las capacidades en el lugar de trabajo. La calidad en el aprendizaje se centra en permitir a los estudiantes involucrarse en acciones efectivas, en el contexto de un futuro crecientemente incierto. Un sistema de la calidad en el ámbito educativo debe preservar esta característica para la totalidad de sus programas. Según Srikanthan y Dalrymple (2007, p. 181), los elementos centrales de un modelo genérico de gestión de la calidad son los siguientes:

- Una clara focalización en la **transformación** de los estudiantes (y de la institución de educación superior). Dicha transformación involucra la trascendencia cognitiva, el compromiso con el significado de los temas, y no sólo información relevante.
- Una **colaboración sinérgica** en el nivel de interface: los programas de alta calidad están anclados en culturas colegiadas y apoyadoras que invitan a un amplio involucramiento.
- Un significativo **compromiso** con el mejoramiento del aprendizaje: es de crítica importancia crear mecanismos tangibles para preservar el compromiso con el objetivo de estimular el progreso.

A continuación, Srikanthan y Dalrymple (2007, p. 181) proceden a explicar en mayor grado los rasgos del modelo, de manera de que sea posible desarrollar un **modelo de gestión de la calidad en educación superior**.

El *aprendizaje transformativo* es un enfoque de carácter integrador. La evaluación debe ser el foco de la experiencia de aprendizaje. Los estudiantes deberían ser apoyados y desafiados a tomar riesgos para enfrentar su profesión en maneras nuevas y creativas. Los estudiantes deben ser capaces de argumentar por qué un determinado enfoque es adecuado en un determinado contexto. Ello se relaciona con la *metacognición*: el conocimiento, la conciencia de y el control sobre el propio conocimiento.

Los empleadores buscan graduados con un potencial de transformar las organizaciones. Ello requiere habilidades que trascienden el conocimiento disciplinario, y se orientan a capacidades de resolución de problemas en diferentes ámbitos. Los empleadores no siempre muestran satisfacción respecto del trabajo desarrollado por las universidades en el desarrollo de dichas habilidades. Muchas veces el conocimiento de los profesionales posee un carácter fragmentado, y poco

elaborado. El aprendizaje debe focalizarse en las relaciones dentro de los campos de contenido y entre el contenido y el contexto. De ahí que el desarrollo curricular debería consistir en establecer un balance entre los marcos de referencia del conocimiento profesional y del disciplinario.

A medida que se lleva a cabo la transformación de los estudiantes en la educación superior, se debería alcanzar e incluso exceder el criterio del “valor por dinero” de los organismos sostenedores y de la comunidad en general. Los estudiantes, tanto actuales como futuros, verían su interpretación de calidad como “excelencia” completamente alcanzada por el aprendizaje transformativo experimentado por ellos en la institución educativa. El aprendizaje transformativo puede tener lugar solamente en una institución como resultado del compromiso del personal que vería su concepción de calidad como “perfección” completamente alcanzada por la institución. Así, es posible afirmar que el logro del aprendizaje transformativo en una institución satisface las expectativas de calidad de las partes involucradas (Srikanthan & Dalrymple, 2007, p. 182).

Implicancias para las instituciones

Los patrones de las prácticas de enseñanza en diversas áreas académicas no han cambiado en décadas. En términos generales, la orientación de la enseñanza está habitualmente centrada en el docente y en el contenido, y no en el estudiante y el aprendizaje. Es decir, se basa en una concepción del aprendizaje entendido como una actividad transmisiva, y no como una experiencia transformadora. Como resultado de ello, las propias universidades enfrentan una necesidad de transformación, antes de ni siquiera comenzar a discutir acerca de la transformación de sus sujetos, los estudiantes.

En una universidad, como en cualquier institución exitosa y creativa, existe la necesidad de una conciencia compartida de metas comunes que la conviertan en un colectivo, antes que un simple agregado de múltiples unidades, y que estimule la confianza entre sus miembros. Tal conciencia colectiva emerge cuando diferentes personas son conscientes de un mismo fenómeno u objeto de conocimiento, desde una variedad de perspectivas, y son además conscientes de las perspectivas de los otros. Ello otorga flexibilidad y dinamismo a una organización, condición necesaria para responder a un medio externo cada vez más cambiante. La Universidad necesita avanzar desde un enfoque *ritualista* de la enseñanza, a un compromiso genuino con el aprendizaje.

El reto fundamental es, según Srikanthan y Dalrymple (2007), propiciar un cambio en la noción de enseñanza, desde un paradigma caracterizado por prácticas rutinarias, a otro basado en indicadores de desempeño. El énfasis debe orientarse a procesos colegiados, los que deben convertirse en una norma cultural dentro de la institución. Para que esto suceda, el liderazgo en una institución de alto desempeño debe poseer características definidas: debe ser ejercido en múltiples niveles, y en forma alineada con los niveles académicos y de entrega de servicios.

El logro del aprendizaje

Los resultados del aprendizaje significativo son más probables en la medida en que la enseñanza se centre en el descubrimiento de las formas en que los estudiantes conciben un determinado fenómeno, y luego en ayudarlos a tomar conciencia de su propio desarrollo de conocimiento. Dicho proceso es conocido en el ámbito educativo como *metacognición*. Ello les permitiría desarrollar estrategias para su propio aprendizaje. Se trata de un enfoque más profundo del aprendizaje, en el que el profesor aprende del estudiante y viceversa, y es probablemente el enfoque pedagógico más eficiente porque permite enriquecer la comprensión del proceso educativo tanto por parte del maestro como del estudiante.

Una buena enseñanza implica, según Srikanthan y Dalrymple (2007), integrar tres ámbitos de competencia: *práctica*, *conocimiento disciplinario* y *atributos genéricos* (por ejemplo, la comunicación), a través de objetivos explícitos, equilibrio curricular entre contenido y comprensión, y una amplia gama de métodos de evaluación. El rol académico será más complejo e incluirá el uso de mecanismos tales como conferencias, facilitamiento, *coaching* y el diseño de experiencias de aprendizaje personalizadas para estimular el aprendizaje. Se trata de un enfoque *centrado en el estudiante*.

Actualmente, la educación superior incorpora el uso de tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Diversas formas de entornos de aprendizaje abierto y flexible son utilizadas, incorporando el uso de computadoras. Sin embargo, es improbable que la amplia gama de objetivos de la educación universitaria pueda obtenerse sólo mediante el uso de tecnologías de la información. Un sistema tecnológico es pedagógicamente más complejo, y sin la participación de un equipo dedicado, puede fácilmente hacerse ineficaz. El énfasis de la enseñanza debe estar centrado en la innovación, no en su automatización.

El *locus de operación* de la organización y gestión del aprendizaje debería ser idealmente una combinación de tres niveles: el *departamental*, el del *programa educativo*, y el de la *universidad* (Srikanthan y Dalrymple, 2007). Con la calidad del aprendizaje como criterio central, la responsabilidad por cualquier aspecto del programa debería estar localizada en donde las capacidades necesarias estén presentes. Para empezar, un equipo de académicos que enseña en el programa podría asumir la función de desarrollo curricular y planificación de la ejecución de los programas. Los académicos del programa de equipo serían miembros de departamentos independientes basados en su especialidad disciplinaria. El equipo del programa puede actuar como un puente natural entre el programa integrado y los distintos departamentos.

El resultado central requerido desde la universidad es la construcción de capacidades en los estudiantes para participar en acciones eficaces en los diferentes ámbitos del conocimiento. Esto requiere personas que posean conocimientos en diferentes áreas, y nociones acerca de cómo el conocimiento es construido dentro de esos dominios. Existe por lo tanto una necesidad de construcción de una infraestructura epistemológica para desarrollar ideas sobre este tipo de estudios sobre *construcción del conocimiento*. Dichas unidades deben contribuir a mejorar la comprensión que la universidad tiene de sí misma y del proceso aprendizaje.

La naturaleza del sistema de evaluación experimentado por los estudiantes tiene un marcado efecto sobre cómo ellos se aproximan al aprendizaje. Cualquier sistema de evaluación desarrollado para poner a prueba el aprendizaje debe reflejar toda la gama de propósitos para los cuales el programa fue desarrollado. La enseñanza y la evaluación deben estar unidos, pues, emitir juicios es un componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje. La tradicional evaluación sumativa, cuyo objetivo es sólo verificar que se alcanza un nivel determinado de aprendizaje, no conduce al mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Aspectos relacionados con la calidad

Un sistema de calidad se compone de dos ámbitos: el *mejoramiento* y la *rendición de cuentas*. El foco debe estar en el mejoramiento, con la rendición de cuentas como una consecuencia de ello. Si el mejoramiento es abordado adecuadamente, las evidencias para la rendición de cuentas estarán disponibles de manera automática. Además, es necesario el desarrollo de un *enfoque basado en la evidencia* para el mejoramiento de la calidad si una universidad busca atender tanto a la rendición de cuentas como al mejoramiento. Las opciones para mejorar el aprendizaje deben basarse en una

teoría pedagógica sólida y en sistemas de soporte técnico coherentes con el modelo teórico elegido. Existe en todos los académicos que pertenecen a un determinado programa o institución la necesidad de comunicarse con los demás y de abordar colectivamente el proceso de mejoramiento, lo que conduce a la necesidad de formar equipos de trabajo competentes, capaces de proporcionar de manera actualizada evidencia acumulativa de la participación de los estudiantes en una experiencia de aprendizaje enriquecedora.

Síntesis del modelo de Srikanthan y Dalrymple

El desarrollo del modelo **de gestión de la calidad** de Srikanthan y Dalrymple (2007, p. 184) se basa en los siguientes criterios fundamentales:

- el modelo es *genérico* para la calidad educativa en la educación superior; y
- la metodología para la gestión de la calidad se basa en la *síntesis de varios modelos* y técnicas existentes en la literatura educativa.

Los elementos básicos del modelo son los siguientes:

- el foco en la *transformación* de los alumnos, y de la institución educativa;
- una *colaboración sinérgica* en la interfaz de aprendizaje; y
- un *compromiso* significativo de parte de la institución y las personas.

La transformación institucional para el aprendizaje tiene como requisitos:

- el desarrollo de una *conciencia colectiva*; y
- la *enseñanza* como indicador clave del desempeño.

La *enseñanza para la transformación* posee las siguientes características:

- está centrada en el descubrimiento de la perspectiva de los estudiantes;
- se basa en el desarrollo de perspectivas alternativas y de sentido crítico;
- el equipo planifica el currículo, y la ejecución de los programas; y
- requiere de la construcción de una infraestructura epistemológica para abordar la construcción del conocimiento.

La *evaluación para la transformación* posee las siguientes características:

- se centra en el aprendizaje de lo desconocido;
- la evaluación abarca toda la gama de objetivos;
- la evaluación formativa es una característica esencial;
- pone énfasis en nuevos enfoques para el aprendizaje;
- proporciona un entorno desafiante y apoyo; y
- define requisitos de producto tangibles para conectar el conocimiento y la práctica.

El *mejoramiento de la calidad* debe caracterizarse por lo siguiente:

- el foco debe estar en el mejoramiento de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes;
- el mejoramiento del aprendizaje debe estar basado en la teoría educativa.

El monitoreo para el aprendizaje de la calidad tiene como requisitos:

- un foco en los equipos del programa, realizando auditorías internas periódicas ; y
- la realización de un informe institucional anual, y una revisión analítica del mejoramiento de la calidad.

Finalmente, Srikanthan y Dalrymple (2007, p. 185) señalan que su modelo y los elementos que lo componen proponen el desarrollo de una agenda clara para abordar los ámbitos tanto institucional como pedagógico. Pese a ello, señalan, y debido a la amplitud del ámbito de la educación superior, el modelo sólo establece una base primaria para el desarrollo de un modelo integral para la calidad en educación superior. Los autores esperan que represente el principio hacia un nuevo enfoque en la gestión de la educación superior.

II.24. La importancia de la administración del cambio en el AC

El éxito de los procesos de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones educativas en la promoción de cambios orientados a la búsqueda de objetivos de calidad depende de la mayor o menor capacidad que ellas posean de administrar adecuadamente el *cambio institucional*. Scott (2003) ha utilizado la información contenida en los resultados de un estudio nacional en educación

superior realizado en Australia, el *Course Experience Questionnaire* (CEQ), para estudiar la percepción de los estudiantes universitarios respecto de las estrategias de enseñanza que implementan las instituciones de educación superior. Según Scott, la evidencia obtenida a partir de un detallado análisis tanto cuantitativo como cualitativo de dicha información, sumada a veinte años de investigación en la educación postsecundaria, indica que los estudiantes responden de mejor forma a programas que buscan desarrollar aprendizaje productivo y optimizar la retención y los resultados del aprendizaje. Los programas de aprendizaje que poseen dichas características pueden ser considerados de alta calidad y comparten los siguientes rasgos claves (Scott, 2003, p. 66):

- Son relevantes respecto del conocimiento previo, las habilidades, necesidades y experiencias de los estudiantes, e impartidos por profesores que se caracterizan por ser accesibles, sensibles, eficaces y actualizados en sus conocimientos.
- Ofrecen más oportunidades para el aprendizaje activo que para el aprendizaje pasivo. En particular, ofrecen frecuentes oportunidades a los estudiantes de trabajar con pares que se encuentran en la misma trayectoria de aprendizaje, y de utilizar activamente una amplia gama de fuentes de datos pertinentes.
- Constantemente vinculan la teoría con la práctica, especialmente a través de la provisión de oportunidades de aprendizaje basadas en la práctica guiada, y el aprendizaje en la vida real y en ambientes laborales.
- Gestionan de manera efectiva las expectativas de los estudiantes respecto del tipo de apoyo al que tendrán acceso.
- Utilizan un enfoque gradual para generar a un nivel profesional tareas de evaluación académicamente relevantes. Diseñan estrategias de enseñanza destinadas a ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito en sus tareas de aprendizaje. La evaluación relevante es un soporte del aprendizaje.
- Proporcionan a los estudiantes oportunidades para seguir caminos de aprendizaje flexible. No obstante, aunque se les permita mayor flexibilidad y opciones en las asignaturas, se presta atención y cuidado a que todos hayan desarrollado la mismas capacidades al término del proceso de aprendizaje.
- Entregan retroalimentación a los estudiantes en las tareas de evaluación de manera oportuna y focalizada. Prestan especial atención a identificar aquello que los estudiantes realizan de manera adecuada, a lo que necesita ser mejorado, y a las formas en que dichos aspectos podrían ser abordados.

- No sólo entregan a los estudiantes oportunidades para la autogestión de su aprendizaje, sino que también los apoyan activamente para lograrla.
- Proporcionan a los estudiantes apoyo y servicios administrativos que respondan a sus necesidades y optimizan una experiencia de estudiante universitario total. Esto incluye tiempos, lugares y recursos para el aprendizaje tan convenientes como sea posible.
- Reconocen el aprendizaje previo de los estudiantes y posibilitan su reconocimiento durante el diseño del programa y su evaluación.

Lo que la investigación señalada indica, continúa Scott, es que los programas de aprendizaje más efectivos y exitosos han participado en un proceso de “relectura y ajuste”, lo que implica identificar los marcos de referencia particulares, las habilidades, necesidades y experiencias de cada grupo de estudiantes, hacer explícitas sus capacidades relevantes para desarrollarse, el control sobre los recursos disponibles y la búsqueda de la combinación óptima de tareas de evaluación, contenidos, personal, recursos, tiempos de aprendizaje, locaciones, herramientas y sistemas de apoyo a esta "lectura".

Además, teniendo en cuenta la investigación sobre lo que los estudiantes consideran más útiles en sus programas de aprendizaje, colegios y universidades, también necesitan desarrollar una mayor claridad sobre cuál debe ser el papel clave de la educación superior en el contexto actual y sobre las cuestiones de equidad y acceso asociadas con cualquier intento de innovación. Por ejemplo, en los recientes debates sobre la reforma de la educación australiana, se ha argumentado que los *colleges* y las universidades deben ir más allá de la mera transmisión del conocimiento. Se ha sugerido que su contribución distintiva debería ser el desarrollo del capital creativo, crítico, social e intelectual de la nación y que deberían no tratar simplemente replicar el trabajo de los proveedores de instrucción (Scott, 2003, p. 68).

Temas como los señalados anteriormente y los controles de calidad respectivos deben ser aplicados a cualquier propuesta de cambio en los programas de aprendizaje, incluyendo propuestas para intensificar la actividad en el área del aprendizaje activo y flexible.

II.25. Hacia una cultura de la calidad

Diversos investigadores del ámbito del aseguramiento de la calidad han destacado la importancia de la utilización de enfoques analíticos de carácter organizacional para el estudio de las instituciones de educación superior y los procesos de cambio. Dentro del análisis organizacional es de especial relevancia la consideración de aspectos institucionales de carácter fundamental, entre los que se encuentra la denominada la *cultura institucional*. La cultura institucional puede ser definida como el *conjunto de valores, creencias, actitudes, tradiciones y costumbres y percepciones que son propias y exclusivas de una determinada institución*. Dicho conjunto de elementos lleva a la institución a actuar de una determinada forma frente a circunstancias específicas. La cultura institucional incluye aspectos inmateriales como los señalados, pero también aspectos de índole material tales como la infraestructura y los recursos educativos.

Un caso particular dentro del ámbito de estudio de la cultura institucional es la denominada *cultura de la calidad*. Harvey y Stensaker (2008) señalan que pese a que el aseguramiento de la calidad ya no es un fenómeno nuevo en la educación superior, ya que los sistemas nacionales e institucionales de evaluación, acreditación y auditoría son actualmente rutinarios en la mayoría de los países europeos, ello no significa que el mejoramiento de la calidad sea un elemento completamente integrado al sector. Más bien, pese a que los sistemas de aseguramiento de la calidad, y sus procedimientos y reglas asociados están siendo implementados de manera creciente en las universidades, la evidencia disponible sugiere que ellos se caracterizan por una todavía insuficiente participación del personal y de los estudiantes. Cuando se intenta describir la forma que debería adoptar la participación del personal y los estudiantes en tales procesos, el concepto de *cultura de la calidad* es a menudo destacado como una herramienta analítica adecuada para la descripción de los procesos sociales presentes en los sistemas y procesos de calidad satisfactorios.

El concepto de cultura de la calidad posee un significado que muchas veces se da por descontado, pero ello no ayuda mucho a mejorar el vínculo entre el trabajo orientado a la calidad y los procesos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje (Harvey & Stensaker, 2008). El problema derivado de una pobre comprensión de la noción de cultura de la calidad es que existe una mayor disposición a estudiar los procesos relacionados con las creencias, la fe y la ideología en las instituciones de educación superior, que a abordar el estudio empírico de los aspectos que son relevantes para la comprensión de dicho fenómeno. Por tal motivo, Harvey y Stensaker intentan promover una mejor comprensión de la manera de dar un sentido correcto a la utilización del concepto de cultura de la

calidad, sus fronteras y limitaciones, y su relación con los problemas fundamentales de la enseñanza y aprendizaje.

Cultura de la calidad y educación superior

La emergencia de la preocupación por la calidad en los ámbitos de la industria y los negocios puede ser vinculada a una perspectiva cultural amplia. En la educación superior, la influencia de la nueva gestión pública allanó el camino para una comprensión del problema de la calidad que estaba más influenciado por las nuevas ideas en dicho ámbito, lo que condujo al establecimiento de diversas estructuras a nivel nacional e institucional para la evaluación y el mejoramiento de la calidad.

La influencia cultural fue menos evidente dentro de la educación superior en la década de 1990. Es posible afirmar que en esa década se prestó más atención a un enfoque de 'ajuste al propósito' y de 'valor por el dinero' (Harvey & Stensaker, 2008, p. 432). Sin embargo, a raíz del proceso de Bolonia y como resultado de un creciente interés por el resultado de las estructuras establecidas en la educación superior, es posible observar un cambio en las definiciones que predominan en las agendas de política nacionales e internacionales.

Por ejemplo, la Comisión Europea actualmente parece estar en la búsqueda de la excelencia al argumentar a favor de cómo la educación superior europea debe ser reformada en los años venideros. Por lo tanto, es posible vincular la introducción del concepto de *cultura de la calidad* superior en la educación superior europea con esta búsqueda de la excelencia, que privilegia la dicha noción. Esto puede ser encontrado también, en cierta medida, en el proyecto "Cultura de la Calidad" de la *Asociación de Universidades Europeas* (EUA), promovido por los EEUU con el apoyo económico de La Comisión Europea e implementado desde 2002 a 2006, y que puede ser considerado un producto derivado del proceso de Bolonia por su énfasis en el aseguramiento de la calidad. La descripción formal del proyecto señalaba que tenía un enfoque de abajo hacia arriba en el que las instituciones de educación superior y quienes trabajan en ellas deben tener una voz y ser invitados a participar en las discusiones acerca de cómo 'establecer una cultura de la calidad'. El proyecto estaba dirigido a promover la conciencia acerca de la necesidad de desarrollar una *cultura de la calidad interna* en las universidades y de difundir las mejores prácticas en el área. Además se proponía promover la introducción de la gestión de la calidad interna para mejorar los niveles de calidad y ayudar a las universidades a aproximarse a los procedimientos de aseguramiento externo

de la calidad de una manera constructiva. Finalmente, pretendía contribuir al *Proceso de Bolonia* fortaleciendo el atractivo de las universidades europeas.

Esto implica una búsqueda de la excelencia a través de la difusión de mejores prácticas, pero se relaciona principalmente con la introducción, implícitamente, de una cultura de mejoramiento de la calidad, por lo que no atenta contra ninguna de las definiciones esquemáticas. Lo que sí hace, sin embargo, es suponer que vale la pena llevar a cabo esfuerzos por una cultura de la calidad interna debido a su potencial de mejoramiento y a que la práctica en el desarrollo de una cultura de la calidad es transferible. También presume que el aseguramiento externa de la calidad es útil y que, de alguna manera, una cultura de la calidad otorgará atractivo a las universidades europeas.

Aunque la creencia relacionada con el 'establecimiento' de una cultura podría insinuar un enfoque más manipulador para la comprensión de la cultura, el proyecto destacó que la calidad no debe no ser definida desde arriba, sino por parte de la institución individual, ya que no sería factible ni deseable aplicar una definición única de calidad a instituciones con misiones y propósitos distintos.

Aun así, al informar del proyecto, la EUA adujo que cualquier cultura de la calidad se basa en dos elementos centrales:

- (i) En primer lugar, *un conjunto de valores compartidos*, creencias, expectativas y compromiso hacia la calidad. Se trata de un aspecto psicológico relacionado con comprensión, flexibilidad, participación, esperanzas y emociones.
- (ii) En segundo lugar, *un elemento estructural o gerencial* con procesos bien definidos que mejoran la calidad y coordinan esfuerzos. Ellos están relacionados con tareas, estándares y responsabilidades de individuos, unidades y servicios.

El informe de la EUA de 2006 señaló que la mayoría de los grupos de consulta daban por descontado el significado de la noción de "cultura de la calidad". En el estudio de la EUA, sólo la *Red de Servicios de Apoyo Estudiantil* estuvo de acuerdo con una definición formal de cultura de la calidad, que fue la de '*un clima organizacional en el que grupos de personal trabajan juntos para llevar a cabo tareas específicas*'. Por lo tanto, si se relaciona el concepto de *cultura de la calidad* tal como fue planteado por la EUA con perspectivas más establecidas acerca de cómo entender la cultura, es posible afirmar que sus definiciones se caracterizan por un alto grado de ambigüedad.

La cultura de la calidad es, por un lado, imposible de definir, ya que cada institución de educación superior es única (entendiendo a la cultura como algo que una organización es), mientras que por otro, podría ser representada por los esfuerzos estructurales o gerenciales que estimulan las creencias y los valores compartidos. Para complicar aún más el debate, es posible también afirmar que el concepto de cultura de la calidad está fuertemente relacionado con ambiciones políticas, a nivel nacional e internacional, de cambiar, en términos fundamentales, la manera en que las instituciones de educación superior trabajan y funcionan.

A la fuerte presión ya mencionada por reformas provenientes de la Europea Comisión, se suma la presión igualmente fuerte existente en algunos países proveniente de los gobiernos nacionales. Desde tal perspectiva política, la cultura de la calidad es una herramienta para la respuesta de las instituciones ante las consecuencias de su autonomía, tanto con respecto a cómo manejan las demandas externas (por ejemplo las exigencias de sistemas externo de la calidad) como a desarrollos internos en gobernanza (por ejemplo el diseño de estructuras de gestión interna más sólidas).

El análisis del concepto de la cultura de la calidad plantea algunas importantes cuestiones, entre las cuales se cuentan las siguientes (Harvey & Stensaker, 2008, p. 434):

- a. La noción de cultura conlleva la idea de esfuerzos creativos.
- b. La cultura, en su forma democrática, es un modo de vida aprendido, y un contexto para la producción de conocimiento.
- c. La cultura es tan simbólica como material.
- d. Cultura e ideología están relacionadas, lo que tiende a ser pasado por alto en el análisis.
- e. Existe una relación dialéctica entre cultura y economía, y no una relación determinista.
- f. La cultura puede ser interpretada como trascendente a los actores humanos, o bien como poseída únicamente por personas.
- g. Pueden existir subculturas de calidad, que pueden constituirse en sitios de resistencia.

Dadas las diferentes definiciones de calidad y la gran variedad de nociones de cultura existentes, el conjunto resultante de las intersecciones entre estos dos conceptos es potencialmente muy vasto. Por lo tanto, si se pretende abordar de manera seria el concepto de cultura de la calidad, es necesario reconocer su complejidad.

A modo de conclusión, Harvey y Stensaker (2008, p. 438) señalan que su intención ha sido ofrecer una base teórica más sólida para comprender el concepto de cultura de la calidad. Han identificado algunas de las diferentes interpretaciones que se realiza de dicha noción, han analizado la relación entre cultura y calidad, y han sugerido una manera más simple y empírica de hacer uso del concepto en las instituciones de educación superior. Destacan que la implementación de una 'cultura de la calidad' en un entorno educativo debe ser realizada con precaución. La 'cultura de la calidad' puede ser una herramienta para formular preguntas sobre cómo funcionan las cosas, cómo funcionan las instituciones, con quiénes se relacionan, y cómo ellas se ven a sí mismas.

El principal problema con la noción de 'cultura de la calidad', tal como es utilizada hoy, es que ella es considerada como la *respuesta* a determinados desafíos, mientras que en realidad, se trata de un concepto útil para la *identificación* de problemas potenciales. En el proceso de identificar potenciales problemas, se debería tener presentes las siguientes advertencias:

- (i) A menudo existe un implícito *imperialismo cultural* asociado a la cultura de la calidad. Esto abarca desde la presunción de que la cultura de la calidad es necesaria hasta una suposición de que las mejores prácticas son transferibles de un contexto a otro: por lo general, en la educación superior, desde el noroeste de Europa o desde Norteamérica.
- (ii) Se debe evitar considerar a la cultura de la calidad como predefinida, antes que una forma de vida o un producto de la vida social.
- (iii) Si se acepta lo anterior, la cultura de la calidad no es una realidad mecanicista o codificada, ni un sistema producido por especialistas para su adopción por otros, sino un proceso de evolución iterativo, dialéctico, que no sólo se centra en los procesos internos, sino que los refiere a una apreciación más amplia de las fuerzas políticas y sociales, y los sitúa en un contexto histórico. La cultura de la calidad no es una panacea técnica, algo que puede ser desconectado de una realidad vivida más amplia.
- (iv) La concepción de evolución dialéctica es compatible con una noción democrática de la cultura de la calidad que la entiende como una experiencia vivida y aprendida que construye conocimiento, antes que simplemente lo procesa.

- (v) Una cultura de la calidad no tiene relación sólo con la revisión de resultados (*outputs*) en cada etapa de verificación, sino que es también un estado de ánimo.
- (vi) Sin embargo, esto no es sólo una cuestión de creación de conciencia, sino una cuestión fundamental de ideología. Una cultura de la calidad es una construcción ideológica, un hecho que no puede ser ilustrado solamente por un conjunto de prescripciones o recetas para su implementación.
- (vii) Una cultura de la calidad no puede ser construida independientemente del contexto en el cual está situada, lo que a su vez limita las posibilidades de transferencia de conocimientos.
- (viii) Una cultura de la calidad es propiedad de las personas que la vivencian, lo que plantea:
- (ix) La cuestión de la resistencia y el compromiso con las culturas de la calidad, que prevalecerá en la educación superior si los académicos consideran a la cultura de la calidad como una corriente gerencialista, como un medio para reducir su libertad académica, o debilitadora en alguna otra forma.

II.26. La calidad académica y su medición

Los intentos por definir de manera precisa y adecuada los conceptos relevantes para los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior comienzan con el propio concepto de calidad, pero se extienden a los distintos ámbitos del quehacer de las instituciones de educación que participan de dichos procesos. Uno de dichos ámbitos es el *académico*, el que puede ser analizado desde distintas ópticas dentro de la corriente teórica e investigativa del aseguramiento de la calidad. Si, por ejemplo, se hace uso del esquema de análisis basado en las dimensiones de *presagio*, *proceso* y *producto* (Gibbs, 2010) los cuerpos académicos que cumplen labores en las instituciones de la educación superior se sitúan dentro de la dimensión de *presagio*: en efecto, ellos pueden ser considerados recursos con los que una institución de educación superior cuenta para el desarrollo de sus políticas internas orientadas a la enseñanza y la investigación. Pero, al mismo tiempo, las actividades que los académicos desarrollan al interior de una institución de educación superior, en particular las labores de enseñanza y de investigación, se sitúan dentro de la segunda dimensión de *proceso*. Y, finalmente, los resultados de su quehacer al interior de una institución de educación superior, consistentes en la formación obtenida por los estudiantes después de su paso por la

universidad y los resultados de su trabajo de investigación, pertenecen a la tercera dimensión de *producto*.

El problema de la *calidad académica* conduce a la necesidad de definir los criterios más adecuados a utilizar para su evaluación en las instituciones de educación superior. Desde tal perspectiva, Dill y Soo (2004) prestan atención a los criterios que se utilizan a nivel del creciente mercado internacional de la educación superior. Ambos autores están interesados en determinar si existe un consenso global respecto de la medición de la calidad académica en los rankings de universidades, o si persisten diferencias importantes entre los países; también se interesan en identificar las fortalezas y debilidades de los rankings de universidades; y, en tercer lugar, plantean la pregunta acerca de si se debe dejar el diseño de dichos rankings totalmente al sector privado, o si existen intereses públicos importantes que hasta ahora no se ven reflejados en los rankings. En definitiva, señalan, es necesario determinar si la política pública debe desempeñar un rol en el desarrollo de los rankings de universidades. Para conseguir tales objetivos, Dill y Soo realizan un análisis comparativo de la información utilizada en rankings de universidades de Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos, y una revisión de estudios relacionados con los rankings.

II.27. La medición de la calidad y los rankings de universidades

La expansión global del acceso a la educación superior ha aumentado la demanda de información sobre calidad académica y ha llevado al desarrollo de *rankings de universidades* en muchos países del mundo (UNESCO, 2011). Dill y Soo (2004) destacan que una conferencia de UNESCO/CEPES realizada a principios de la década de 2000 sobre indicadores de educación superior llegó a la conclusión de que la investigación transnacional sobre los rankings en el área podría hacer una importante contribución al mejoramiento del mercado para la educación superior. La comparación y el análisis de sistemas nacionales de clasificación de universidades pueden ayudar a abordar importantes cuestiones de política. Por lo tanto, es necesario plantear en primer lugar la pregunta de si existe un consenso global emergente acerca de la medición de la calidad académica en dichos sistemas de clasificación.

La expansión mundial del acceso a la educación superior ha creado una creciente demanda de información por parte de los consumidores sobre calidad académica a nivel nacional e internacional. Debido a que la educación universitaria es una inversión importante y costosa, los estudiantes y sus familias necesitan información que les ayude a tomar decisiones informadas en la elección de una

universidad o programa académico. La demanda de información al consumidor sobre calidad académica ha llevado al desarrollo de rankings de universidades en muchos países del mundo.

Los rankings son a menudo muy criticados, debido a su inexactitud estadística, a los indicadores elegidos para representar la calidad académica, o a su esperado impacto negativo sobre el desempeño de las universidades. Pero la investigación reciente sugiere que reportes organizacionales bien diseñados pueden servir como instrumentos eficaces de rendición de cuentas públicas (Dill & Soo, 2004, p. 2). También parece ser una creencia creciente entre las autoridades que mientras diversas formas de aseguramiento de la calidad académica pueden ser necesarias para asegurar los estándares académicos, la entrega de información relevante acerca de las universidades a los consumidores es un componente muy importante de este esfuerzo. Por ejemplo, el libro blanco del gobierno en el Reino Unido sobre educación superior de 2003 sostuvo que la competencia de mercado podría ser un importante impulsor de la calidad académica, si es capaz de proporcionar información apropiada para ayudar a informar la elección de los estudiantes. Una comparación y análisis de los rankings de universidades orientados al público puede ayudar a enfrentar cuestiones importantes en relación con el creciente mercado internacional de la educación superior (Dill & Soo, 2004).

¿Una definición global de calidad académica?

Una mesa redonda de UNESCO/CEPES del año 2002 revisó los rankings de universidades en Alemania, Japón, Polonia, Rusia, el Reino Unido y los EEUU. El informe de la mesa redonda llamó la atención respecto de la insuficiente investigación a nivel internacional sobre las fortalezas y debilidades de los rankings de universidades, y abogó por investigación acerca de indicadores básicos de calidad académica que sean consistentes a través de diversos rankings nacionales. Tal observación es relevante en el contexto de un creciente mercado global de la educación superior, en el que miles de estudiantes extranjeros cursan estudios superiores en los países de la OCDE. A medida que este mercado global se desarrolla, cobra importancia la pregunta respecto de si los rankings de universidades convergen hacia una definición común de calidad académica que pueda ser de utilidad para los estudiantes de educación superior alrededor del mundo.

Dill y Soo (2004) revisaron cinco rankings que difieren en formato, contenido y metodología. El *Maclean's*, el *U.S. News and World Report*, y *The Times* constituyen rankings institucionales agregados, mientras que la australiana *Good Universities Guide* y el ranking de *The Guardian*

clasifican las instituciones sólo con respecto a indicadores particulares. *The Guardian* clasifica a programas académicos, *U.S. News and World Report* y *Maclean's* instituciones, y el *Good Universities Guide* y *The Times* a ambos. El *U.S. News and World Report* y *Maclean's* categorizan a las instituciones según su perfil de investigación o enseñanza, mientras que otros rankings evalúan todas las instituciones sobre la misma base. El número y la naturaleza de los indicadores que los rankings incluyen varían significativamente.

A pesar de sus diferencias, los rankings sugieren que un enfoque común para la medición de la calidad en la educación superior está surgiendo en todo el mundo. La comparación realizada por Dill y Soo (2004, pp. 3-4) de las variables utilizadas en los cinco rankings las clasifica en variables de *entrada* (input), *proceso* (process) y *salida* (output). Es posible observar que las medidas de *entrada* ocupan un lugar prominente en los cinco rankings, y que las medidas de entrada utilizadas en los diferentes rankings son bastante similares. Las medidas de *proceso* y de *salida*, por el contrario, son mucho más diversas y menos influyentes.

Los rankings sugieren que uno de los principales determinantes de una buena universidad es la calidad académica de sus estudiantes, variable que recibe un ponderación de 17% en el ranking de *Maclean's*, 11% en la fórmula de *U.S. News and World Report*, y está representada en cada uno de los rankings excepto el de *The Guardian*. La calidad de los estudiantes que ingresan a las universidades se mide por sus calificaciones en la educación secundaria así como mediante pruebas de admisión a la universidad. Existen varias razones, señalan Dill y Soo, para explicar por qué la calidad de estudiantes hace a una universidad buena o mala. En primer lugar, la calidad de una universidad puede ser evaluada mediante la calidad de sus resultados (*output*), es decir, de sus graduados, y las medidas de la calidad de los egresados tienden a estar altamente correlacionadas con sus habilidades de entrada. En segundo lugar, *Maclean's* afirma que "*los estudiantes se ven beneficiados por las características de entrada de sus compañeros*", y por lo tanto el ingreso de buenos estudiantes recibe mayor ponderación (20%) en su fórmula de calidad universitaria que, por ejemplo, el cuerpo docente (17%). En tercer lugar, aunque de manera tautológica, se argumenta que si una universidad es capaz de atraer a los mejores estudiantes (o estudiantes de otras regiones e internacionales), entonces debe ser una buena universidad.

La *calidad del cuerpo docente y de la investigación* es otra medida prominente habitual, que es evaluada principalmente mediante las calificaciones del personal académico y la capacidad de obtener becas de investigación. El *U.S. News and World Report* agrega el salario promedio del

cuerpo docente como un indicador del "compromiso de la institución con la instrucción". La proporción de estudiantes respecto del personal parece ser un indicador importante para todos excepto *Maclean's*.

En contraste con estas medidas de entrada, la evaluación de la *enseñanza* y el *aprendizaje* reciben mucha menos atención. En el Reino Unido la *Agencia de Aseguramiento de la Calidad* (QAA) ha realizado evaluaciones de la calidad de enseñanza, y sus resultados constituyen una parte importante de los rankings de *The Times* y *The Guardian*. La única medida de *proceso* que emplea el *U.S. News and World Report* es el tamaño de la clase. *Maclean's* utiliza el tamaño de la clase, así como una medida de la exposición de los estudiantes de primer año a profesores *senior*. Dos rankings han reconocido que la calidad de producto (*output*) está altamente relacionada con la calidad de la entrada (*input*) e intentaron medir el "*valor agregado*" de una universidad. El *U.S. News and World Report* calcula una tasa de graduación ajustada que controla para las principales medidas de entrada de habilidad de los estudiantes y los gastos de la universidad.

Por otra parte, aunque parece haber un consenso internacional emergente respecto de indicadores de *entrada* (input) que midan la calidad de una universidad, parece haber mucho menos consenso sobre indicadores pertinentes de *salida* (output) (Dill & Soo, 2004, p. 4). La principal medida de resultado utilizada por *U.S. News and World Report* y *Maclean's* es la tasa de graduación, aunque su importancia varía significativamente: 16% de la puntuación total en el ranking de *U.S. News and World Report*, en comparación con el 2% en el ranking de *Maclean's*. El *Good Universities Guide* utiliza las oportunidades de empleo del graduado como la medida de salida. *The Times* combina la tasa de graduación, el empleo y los resultados del aprendizaje. La satisfacción del graduado con el programa académico es una medida de salida que se mide directamente sólo en Australia; *U.S. News and World Report* y *Maclean's* utilizan la evaluación de los estudiantes como una medida de satisfacción.

La *reputación* de una universidad es quizás la medida más polémica. Pese a ello, con la excepción de *The Times*, todos los rankings parecen creer en la importancia de la reputación de la Universidad, y dos de ellos están dispuestos a realizar importantes esfuerzos en la medición de tal indicador. *Maclean's* realiza una encuesta entre orientadores de secundaria, funcionarios universitarios, y jefes y directores ejecutivos de una variedad de organizaciones. El *U.S. News and World Report* solicita a rectores y decanos de admisión evaluar los programas de otras escuelas y pretende medir los aspectos "intangibles" del aprendizaje y la enseñanza. En el *Good Universities Guide*, la reputación

es descrita como el "prestigio" y se mide por la demanda estudiantil, el éxito en atraer becas de investigación y el éxito en los rankings internacionales. *The Guardian* también mide la reputación por la demanda estudiantil, y basa una alta puntuación en la capacidad de atraer estudiantes de buen nivel. Aunque las formas de medirlo varían, el concepto de reputación tiene un lugar destacado en los rankings de universidades.

En definitiva, señalan Dill y Soo (2004, p. 6), la comparación de los cinco rankings nacionales señalados pone en evidencia la existencia de un emergente acuerdo general respecto de la definición y formas de medición de la calidad académica de los programas de licenciatura universitarios. Los diseñadores de rankings universitarios orientados al público sugieren que la calidad académica puede ser evaluada principalmente mediante medidas de *entrada* (input) y mediante su reputación académica. Las medidas de entrada (*input*) incluyen a la calidad de los estudiantes inscritos, la calidad del cuerpo docente, y los recursos financieros disponibles para una universidad. Las medidas de los *procesos* de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes por lo general no están disponibles, con la excepción del Reino Unido, donde los programas académicos han sido evaluados de manera independiente. Las medidas de *salida* (*output*) también son limitadas, con énfasis en las tasas de graduación, las perspectivas de empleo de los graduados y la satisfacción de los estudiantes.

A medida que la competencia en el mercado de la educación superior aumenta tanto al interior de los países como entre ellos, los gobiernos adoptan de manera creciente estrategias de entrega de información como un medio para asegurar la calidad académica. Los rankings que comparan el rendimiento de las diferentes instituciones han sido defendidos como herramientas potencialmente eficientes y eficaces para orientar a los consumidores, así como para ayudar a informar a las universidades y a las autoridades en las áreas que requieren avanzar en mejoramiento de la calidad. La revisión de los cinco rankings líderes de Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos sugiere que las definiciones de calidad académica utilizadas están convergiendo en todo el mundo. Los cinco rankings mostraron diferencias en sus niveles de validez, exhaustividad, comprensibilidad, pertinencia y funcionalidad. Una fuente importante para los rankings de universidades es la política del gobierno, pues al especificar los indicadores que estarán disponibles al público, y al fomentar el desarrollo de medidas de proceso (*process*) y de salida (*output*), ella puede ayudar a mejorar la calidad de la información disponible para los consumidores y las universidades. Esto a su vez ayudará a asegurar un funcionamiento más eficaz de los competitivos mercados académicos. En contraste, existe evidencia de que políticas de *laissez faire* sobre la

disponibilidad de información del desempeño de las universidades en América del norte pueden estar contribuyendo a rankings menos válidos, y a un comportamiento de las universidades que no beneficia al interés público (Dill y Soo, 2004, p. 21).

II.28. Los académicos y su actitud ante el cambio

Los académicos son actores centrales en las instituciones de educación superior, y el diseño e implementación de políticas de aseguramiento de la calidad debe tener en cuenta el rol que ellos desempeñan en los procesos a nivel de las instituciones educativas. Newton (2002) presenta los resultados de una investigación acerca de cómo los académicos han tratado de dar sentido a la 'revolución de la calidad' que ha estado en desarrollo en la educación superior del Reino Unido desde la década de 1990. Newton sitúa su análisis en el contexto de la turbulencia característica de los actuales sistemas de educación, y en el que los académicos han debido ajustarse a procesos de control externo de calidad en las instituciones de educación superior.

El interés de Newton se centra en los académicos de primera línea, e informa sobre una investigación en ese tiempo en curso desde principios de los noventa, acerca de cómo los académicos han percibido y respondido a los procesos de aseguramiento de la calidad desarrollados en las universidades del Reino Unido y al monitoreo de la calidad externa puesto en marcha a nivel nacional durante el mismo período.

Basándose en datos provenientes de entrevistas y grupos focales, el estudio aborda temas clave indagando si el monitoreo de la calidad, llevado a cabo de manera interna o externa, ha contribuido al desarrollo de los estudiantes, de los cuerpos docentes y de la educación superior en general. Newton analiza la evolución de la noción de calidad través de la década de 1990 hasta la actualidad y, mediante la aplicación de un enfoque *desconstruccionista*, identifica algunas de las lecciones aprendidas durante ese período.

II.29. La evaluación externa de la calidad de la educación superior en el Reino Unido

De acuerdo con Newton (2002), Martin Troj, en su crítica formulada en la década de 1990 a la introducción de la evaluación externa de calidad, fue uno de los primeros analistas en asociar este desarrollo con el auge del *gerencialismo*, el que, a su vez, vinculó a un retroceso de la 'confianza' otorgada a la comunidad académica. Para otro analista, Jim Graham, quien ha reflexionado sobre

sus experiencias en la escuela de educación de la *University of East London*, la actual combinación de baja confianza, alta responsabilidad, modelos alternativos de calidad, monitoreo externo, pesadas cargas de trabajo, y ausencia de una real evaluación de los evaluadores, son síntomas de un 'estado patológico' en que ha derivado la evaluación de la calidad de la educación superior en el Reino Unido. Graham identifica las consecuencias de esta 'enfermedad': la gran carga de trabajo asociada a la revisión externa de la QAA; las insuficiencias de las inspecciones 'instantáneas' a programas de formación docente; la frecuencia y carga de la evaluación de la calidad en un sistema con escasez de recursos; la pérdida de la confianza y del consenso; la deriva hacia un sistema de educación superior caracterizado por la aversión al riesgo; y la falta de inversión en el mejoramiento de la calidad.

Si se acepta la analogía de la 'enfermedad', afirma Newton (2002), ¿cuáles son las principales dimensiones de este estado patológico, y cómo perciben y se posicionan en relación con él los académicos universitarios? Algunas impresiones son proporcionadas por los resultados de un estudio de la evaluación de la calidad de la enseñanza (*Teaching Quality Assessment, TQA*) del Reino Unido, llevado a cabo de manera conjunta por Roger Cook, académico consejero, la Napier University, y el *Times Higher Education Supplement* (THES), publicado en 2001, y que ha implicado un esfuerzo de 10 años para juzgar la calidad de la enseñanza en cada universidad del Reino Unido. El análisis de los datos recopilados confirma los antecedentes previos sobre la percepción de los académicos y especialistas de AC de que el sistema era defectuoso.

Respuestas de los académicos a la evaluación externa de la calidad

El *Times Higher Education Supplement* afirma que su análisis proporciona clara evidencia estadística de que las diversas críticas de muchos académicos son justificadas y que el proyecto de evaluación externa de la calidad ha sido negativamente afectado por el elitismo, el favoritismo, la astucia y la inflación de calificaciones (Newton, 2002, p. 42). También afirma que ha obligado a los departamentos de cada universidad a invertir grandes cantidades de dinero. Según Roger Cook, quien compiló los datos en nombre de *The Higher*, la evidencia apunta a que las universidades y sus unidades académicas se han convertido en expertos en decir lo que los evaluadores quieren oír.

Por otra parte, los académicos también han enseñado a otros sus pares a impresionar a la QAA a través de cursos de entrenamiento en los que a menudo revelan los secretos del proceso. Como Geoffrey Alderman, él mismo un entrenador, ha expresado, la evaluación de calidad de la

enseñanza ha dado lugar a una industria del aseguramiento de la calidad, y se ha convertido en un espacio de alivio para los académicos mal pagados. Diversos estudios han llevado a la conclusión de que el control de calidad externa conlleva el peligro de 'ritualismo' y 'formulismo' (tokenismo) con participantes que han desarrollado un aprendizaje de 'las reglas del juego'. Brennan et al. habían llamado la atención en la década de 1990 sobre las dificultades y peligros que conllevan los procesos de autoevaluación que se encuentran en el centro de la mayoría de los sistemas de calidad, argumentando que si ellos están motivados exclusivamente por preocupaciones de relaciones públicas, o son impuestos desde el exterior, podrían llevar a una universidad a desarrollar una estrategia de mero cumplimiento o incluso de encubrimiento. Este problema también fue abordado por Underwood en 1998, quien, en sus observaciones respecto de la evaluación de calidad de la enseñanza, se refiere a las historias de universidades que programan su programa de rutina de mantenimiento y decoración en torno al programa de visitas de aseguramiento de la calidad, y a profesores universitarios que han revisado por completo sus materiales de enseñanza poco antes de una visita. Otros autores también han expresado preocupaciones acerca de cómo las actividades de preparación para la evaluación externa enmascaran la realidad a los evaluadores. Cuestiones superficiales son traídas a la palestra y la realidad de fondo permanece oculta. El resultado es que a menudo se lleva a cabo un mejoramiento solamente cosmético, y los perdedores son los estudiantes y el propio proceso educativo.

Tales observaciones recuerdan a la forma en que el sociólogo Irving Hoffman retrataba a los actores sociales en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Tales análisis permiten comprobar cómo, durante los preparativos de la institución educativa para la evaluación externa, los equipos de académicos son preparados, a través de una gestión cuidadosa, para responder a ella en determinada forma. Otros estudios han concluido que la evaluación de la calidad ha tenido como resultado el desarrollo de estrategias de “aprender las reglas del juego” en muchas universidades.

Basándose en la obra de Goffman, Trowler ha utilizado la noción de culturas organizacionales en varios “escenarios” o “arenas”. Según Trowler, es posible distinguir entre el *front-stage* o la “arena pública”; el *back-stage* o los bastidores, donde se materializan los acuerdos; y el *under-the-stage*, donde se cultiva el chisme. Esta noción de los ‘escenarios’ de articulación de la cultura organizacional, junto con las nociones de Goffman de 'gestión de la impresión' y 'performance dramática', proporcionan valiosas herramientas para el análisis de la *implementación* de las políticas de calidad y, en particular, acerca de cómo el personal de una universidad responde, se enfrenta, y quizás incluso da nueva forma a los contenidos de la política de calidad. Permite además

plantear la pregunta de si la evaluación externa sirve a los propósitos de mejoramiento de la calidad de una institución, o si la 'gestión de impresión' es lo que predomina.

Académicos y política: el debate sobre la discreción

Los intentos de arrojar luz sobre las respuestas de los académicos hacia el problema de la calidad en educación superior y sobre cómo hacen frente a los mecanismos del proceso de aseguramiento de la calidad, llevan a plantear cuestiones fundamentales. Por ejemplo, ¿de qué manera el personal se compromete con los marcos de referencia o las políticas de calidad que emanan de los niveles nacional o institucional?, ¿qué significados atribuyen los académicos de primera línea a la noción de calidad y sus dimensiones?, ¿son ellos simples receptores de la política, o bien resistidores o creadores de iniciativas?.

Según Newton (2002, p. 49), el personal académico de primera línea no acepta de manera pasiva la política de aseguramiento de la calidad o los cambios asociados a ella. Esta conclusión es consecuencia de su rechazo de la noción de que la "cultura académica" existe como una entidad monolítica, monocultural que orienta el comportamiento, pensamientos y acciones de los académicos dentro de la institución. Newton prefiere la perspectiva que afirma que la cultura es *construida* por los individuos. Además destaca las limitaciones de los estudios de la cultura académica, los que han pasado por alto el carácter diverso e impredecible de las actitudes, valores y comportamiento del personal académico de las universidades.

Por otra parte, la investigación debe abordar el fenómeno de la “*discreción*”, es decir, la necesidad que evidencian profesionales y burócratas de formular juicios y ejercer una conducta discrecional. Prottas destacó en la década de 1970 que, dada su relativa autonomía en el lugar de implementación de una determinada política de calidad, los burócratas son, pese a los controles, los verdaderos hacedores de política ya que la gestión pierde el control sobre ellos. No puede ejercer un control completo sobre ellos porque en una determinada institución no es posible especificar las reglas y responsabilidades con precisión suficiente.

Las funciones políticas de los burócratas están construidas sobre un relativamente alto grado de discreción y autonomía respecto de la autoridad organizacional. Ellos pueden abstenerse de cooperar, y pueden presentar actitudes negativas hacia el trabajo tales como alienación o apatía. Trowler concluyó que los burócratas desempeñan un papel crucial reaccionando, interpretando y a

veces transfigurando la política en el seno de la institución, y que, por lo tanto, es necesario tener en cuenta y comprender dichos procesos de una manera más sofisticada que aquella en que se lo hace actualmente (Newton, 2002, p. 50).

El predominio de perspectivas 'gerencialistas' en la literatura sobre educación superior ha tenido como consecuencia que las actividades de los académicos estén prácticamente ausentes de esos estudios. Existe una brecha entre lo que ha sido diseñado a nivel de una política de calidad y los factores situacionales que dificultan el logro de los objetivos de dichas políticas; por tal motivo, la manera en que la política es recibida y decodificada por los académicos es de gran importancia. Además, al poner énfasis en la 'propiedad' y la 'autoevaluación', los marcos de referencia nacionales o institucionales de calidad pueden exacerbar el problema de la discreción de la gestión, y provocar un problema de distorsión o de conflicto de objetivos. La discreción puede ser ejercida de manera inapropiada o idiosincrática desde el punto de vista de la gestión. Las universidades son organizaciones en que los profesionales, en particular los académicos, ejercen altos grados de autonomía y discreción acerca de qué y cómo enseñan, y sobre qué y cómo investigan.

Respuestas conductuales a la política de calidad

Una importante debilidad de la investigación sobre los procesos de aseguramiento de la calidad ha sido la escasa atención que se ha prestado a las dimensiones de la *innovación, resistencia o rebelión* del personal académico. Diversos escritos sobre la gestión de la calidad en la educación superior pretenden justificar más que problematizar los sistemas de aseguramiento de la calidad, y la resistencia de algunos de sus actores continúa siendo tratada como una dificultad práctica de las organizaciones que requiere un remedio, antes que un fenómeno relevante que requiere investigación y explicación. Por consiguiente, y siguiendo la discusión anterior en torno a la noción de "performance dramática", es claro que existe amplio espacio para estudios que indaguen en las respuestas tras bastidores de los académicos a la aplicación de las políticas, es decir, en la denominada '*brecha de implementación*' de las políticas de aseguramiento de la calidad.

Los intentos para categorizar a los diferentes grupos de actores participantes de diversos aspectos de la vida organizacional, incluyendo la implementación de políticas de aseguramiento de la calidad, son familiares en diversas áreas de la sociología, la política social y la investigación sobre gestión del cambio. También existen ejemplos de estudios sobre instituciones educativas: por ejemplo, Doyle y Ponder estudiaron en la década de 1970 la reacción de los profesores a las propuestas de

cambio, y establecieron una distinción entre tres tipos de académicos según sus estrategias frente al cambio: el '*adoptante racional*', el '*escepticista pragmático*' y el '*obstruccionista de la edad de piedra*'. El documento de la *Higher Education Quality Council*, HEQC, de 1995, *Managing for Quality*, señala tres tipos de actores según su reacción frente al cambio: el *perspicaz*, el '*sobre-mi-cadáver*' y, situado entre ambos, el '*sí, pero*'. Categorizaciones desde la tradición de la sociología de la desviación con potencial para contribuir al estudio de las reacciones del personal de una institución al cambio en la política incluyen la distinción de Goffman entre varias líneas de adaptación a las exigencias de la vida organizacional, a saber, la "*línea intransigente*", la "*colonización*" y la "*conversión*". El concepto de Sykes y Matza de las "*técnicas de neutralización*" también podría facilitar la investigación sobre la resistencia o desviación del personal en términos de sus respuestas a la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad.

Trowler ha desarrollado un sistema de clasificación de cuatro tipos de respuesta al cambio: *hundimiento*, *natación*, *afrentamiento* y *reconstrucción*. Aceptando el punto de vista de Lipsky de que los burócratas desarrollan mecanismos de afrontamiento que son desaprobados por sus gerentes, muchos académicos en el estudio de Trowler habían desarrollado estrategias de afrontamiento. Para Trowler, la categoría más interesante fue la de *reconstrucción de la política*, referida a los procesos en que los académicos se involucran cuando reinterpretan y reconstruyen la política, a veces resistiendo al cambio, y otras veces alterando su dirección. Según su visión, muchos académicos participan en algún aspecto de la reconstrucción de la política y desarrollan estrategias de afrontamiento. Pero, señala, dichas categorías no son mutuamente excluyentes. Los académicos se mueven de una categoría a otra durante su vida profesional, reconstruyendo en algunas áreas y utilizando estrategias de afrontamiento en otras. Las categorías representan tipos de respuestas conductuales, no tipos de académicos. Trowler reconoce, sin embargo, que algunos académicos se encuentran firmemente situados en una u otra de estas categorías, y que tienen poco contacto con las demás.

Según Newton (2002, p. 51), el estudio realizado en el Reino Unido y publicado en 2001 concuerda con los hallazgos de Trowler, respecto de que el personal no es un receptor pasivo del proceso de cambio. Individuos diferentes responden de manera diferente, con diversos grados de entusiasmo y compromiso hacia la política de calidad. Las entrevistas realizadas en el estudio proporcionan algunas ideas sobre cómo el personal responde en maneras diferentes, con diferentes grados de entusiasmo y apoyo a la política de calidad. Para propósitos heurísticos, se utilizó ocho de las

'categorizaciones' desarrolladas por Goffman, Doyle y Ponder, y Trowler. Las categorías utilizadas por Newton (2002, pp. 51-52) en su análisis son las siguientes:

- Intransigente.
- Colonizado.
- Convertido.
- Adaptador racional.
- Escéptico.
- Derrotado.
- Exitoso.
- Reconstructor.

A modo de conclusión, Newton (2002, pp. 59-60) destaca la importancia de desarrollar estudios meticulosos sobre las 'perspectivas desde abajo', es decir, orientados a conocer la perspectiva de los académicos que participan de los procesos de cambio implementados en las universidades en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad, y no sólo investigar las 'perspectivas desde arriba', es decir, la visión gerencialista de los diseñadores de política, pues existe un amplio margen para su aplicación en una variedad de contextos de educación superior. Newton destaca el aporte de los defensores de conceptos transformadores de calidad, tales como Harvey y Knigh, quienes han hecho hincapié en la importancia de que los responsables del 'mejoramiento de la calidad' tomen en cuenta las limitaciones y circunstancias situacionales y de contexto que tienen influencia tanto sobre la implementación de las políticas como sobre las actividades de los actores clave o 'usuarios del sistema' en el cambio. Refiriéndose a los resultados del estudio realizado en el Reino Unido y publicados en 2001, Newton afirma que él ha revelado aspectos muy importantes relacionados con la implementación de las políticas de calidad, a nivel nacional e institucional, y con la manera en que sus principales actores responden ante las políticas de cambio en la educación superior.

Los hallazgos, afirma Newton, proporcionan evidencia de que el personal, especialmente los académicos de primera línea, no aceptan de manera impasible el cambio o las exigencias particulares de la política o sistemas de calidad. La implementación de política es compleja y difícil. A través de su propio trabajo interpretativo, los actores educativos atribuyen significados a los diferentes aspectos del sistema de calidad a medida que interactúan con él, no son

receptores pasivos de la gestión. El personal académico, de manera similar a los otros actores involucrados, es 'creador' y moldeador' de la política. Responde, se adapta a ella o incluso la resiste. En consecuencia, es necesario profundizar en lo que los académico piensan y hacen, y en los significados que atribuyen a las diferentes facetas de las políticas de cambio, en cómo trabajan, cambian o incluso 'resuelven' la política.

El trabajo del sociólogo Giddens sobre la 'estructuración', explica Newton, otorga peso al argumento de que la 'calidad' actúa como una 'modalidad' a través de la cual la 'estructura' -el sistema de calidad y la política de calidad- pueden ser entendidos por los actores. Ello a su vez revela la importancia de acceder a las 'prácticas locales' y a las respuestas de 'backstage' (los 'bastidores') y de 'under-the-stage' frente a la implementación de políticas. Las formas en que los académicos responden a la política, y las estrategias utilizadas por ellos, son muy variadas. Lo relevante es que ellos son participantes 'activos' y no 'pasivos' en el proceso de implementación de la política.

En relación con el aseguramiento de la calidad en el Reino Unido, los resultados de su análisis llevan a Newton a referirse a la puesta en práctica por parte de la *Agencia de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior* de un nuevo 'marco de referencia de la calidad'. Dicho marco, argumenta, amplía el foco de control externo tanto a la calidad como a los estándares, siendo mucho más invasivo que cualquier enfoque precedente. No es claro en qué medida los propios órganos de control de calidad británicos reconocen la complejidad de la implementación de políticas de educación superior, o de la gestión de calidad.

Un resultado importante del análisis de Newton es la constatación de que *la 'política de calidad' se transforma durante el proceso de su implementación* (Newton, 2004, p. 60). Por otro lado, los procesos de aseguramiento de la calidad enfrentan el riesgo de mostrar mayor preocupación por la rendición de cuentas que por el mejoramiento. Dada la influencia que ejerce el contexto para cada proceso específico de aseguramiento de la calidad, no es posible la existencia de una 'plantilla' o modelo ideal para un sistema de calidad o para la implementación de la política, por lo que tanto los investigadores como los organismos nacionales de aseguramiento de la calidad deben prestar atención a la manera en que la comunidad académica, en diversos niveles, responde a dichos procesos de monitoreo.

II.30. La calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad

El deseado cambio institucional que permita hacer avanzar a la educación superior en la senda del cumplimiento de estándares de calidad más exigentes tiene como prerequisite la definición y administración de políticas de diseño y cambio institucional coherentes que permitan avanzar hacia dichos objetivos. Existe consenso respecto de la necesidad de introducir reformas en los sistemas de educación superior que les permita entregar una formación que permita a los profesionales egresados de las universidades responder de mejor manera a las expectativas y desafíos de los actuales mercados del trabajo. Dicha formación debe orientarse a que ellos tengan la posibilidad de participar de estrategias de enseñanza activas y flexibles (Prince, 2004), y de adquirir la capacidad de desarrollar aprendizaje durante toda la vida (*lifelong learning*) (Schraeder, Freeman, & Durham, 2007).

Existe evidencia respecto de que los estudiantes universitarios responden de mejor forma a programas educativos que tratan de involucrarlos en un aprendizaje de tipo activo y que ponen énfasis en el logro de resultados. Dichos programas educativos comparten las siguientes características (Scott, 2003, p. 66):

- a. Son inmediatamente relevantes respecto de los conocimientos, habilidades, necesidades y experiencias de los estudiantes involucrados y son impartidos por profesores accesibles, con conocimientos actualizados, y efectivos.
- b. Crean mayores oportunidades para el aprendizaje *activo*, antes que para el aprendizaje pasivo. A menudo dan la oportunidad a los estudiantes de trabajar en conjunto y con otros estudiantes que se encuentran en tareas de aprendizaje similares.
- c. Establecen constantemente vínculos entre la teoría y la práctica, especialmente a través de la provisión de oportunidades de aprendizaje, aprendizaje en el mundo real y lugares de trabajo, guiadas y basadas en la práctica.
- d. Administran adecuadamente las *expectativas* de los estudiantes, en términos de nivel de servicio, apoyo, y contacto con ellos.
- e. Tratan de que el aprendizaje sea un proceso gradual y asimilable para los estudiantes.
- f. Diseñan procedimientos de evaluación relevantes. Las estrategias de aprendizaje son diseñadas para apoyar a los estudiantes en el desarrollo exitoso de las tareas de aprendizaje. La evaluación es una herramienta que permite dirigir adecuadamente el aprendizaje.

- g. Entregan a los estudiantes oportunidades para llevar a cabo aprendizajes de manera flexible, a través de distintas alternativas. Pese a dar mayor flexibilidad a los estudiantes y posibilidades de elección en los temas abordados, los profesores prestan mayor atención a asegurar que todos los estudiantes finalicen sus estudios universitarios con las mismas capacidades.
- h. Entregar retroalimentación a los estudiantes en sus tareas de aprendizaje de manera oportuna y focalizada. Prestan especial atención a identificar las áreas en que los estudiantes están teniendo un buen desempeño, dónde necesitan mejorar, y qué estrategias es posible seguir.
- i. Crean oportunidades de aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2004), y apoyan a los estudiantes para su logro.
- j. Entregan servicios administrativos y de apoyo que responden a las necesidades de los estudiantes y que optimizan de manera específica la experiencia global de éstos en la universidad. Esto incluye el asegurar acceso a tiempos, espacios y recursos de aprendizaje tan convenientes como sea posible.
- k. Reconocen el aprendizaje anterior de los estudiantes y llevan a cabo acciones para considerarlo tanto en la entrega del programa como en las actividades de evaluación.

En términos generales, los programas de aprendizaje más efectivo a nivel de la educación superior han sido capaces de:

- a. Identificar los repertorios de conocimientos, habilidades y experiencias de los diversos grupos de estudiantes.
- b. Hacer explícitas las capacidades relevantes a desarrollar en los estudiantes.
- c. Verificar los recursos disponibles, y
- d. Identificar la combinación óptima de actividades de evaluación, contenido, personal, recursos, tiempos de aprendizaje, locaciones, herramientas y sistemas de apoyo.

a. La investigación sobre la docencia universitaria

La investigación sobre la enseñanza universitaria y los profesores universitarios es un área que ha experimentado un desarrollo importante en las últimas décadas (Menges & Austin, 2001). Diversos autores han estudiado el desarrollo profesional de los docentes universitarios a través de su carrera (Åkerlind, 2005; Beaty, 1998; Graça, 2008; Mclean & Bullard, 2000; Post, 2011). Otros se han interesado en las concepciones de los docentes universitarios sobre la enseñanza (De Vincenzi,

2009; Medina et al., 1999; Norton et al., 2005; Serrano Sánchez, 2010), en sus problemas (Fondón et al., 2010), y en la evolución de su docencia (Feixas, 2002).

Según Dunkin (1986), existen tres preguntas fundamentales en relación con la investigación sobre la enseñanza: *¿Cómo se comportan los profesores?*, *¿Por qué actúan de la manera en que lo hacen?*, y *¿Cuáles son los efectos de su conducta?*. Estas tres preguntas se refieren a tres tipos de situaciones: la primera se relaciona con la conducta docente y los procesos de la enseñanza; la segunda con las causas o los factores que determinan dichos procesos, y la tercera con los efectos o las consecuencias de los procesos de enseñanza.

b. La calidad de la enseñanza universitaria

Ken Bain, director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York llevó a cabo un reconocido estudio acerca de las características que definen el desempeño de aquellos docentes universitarios que pueden ser considerados de excelencia, y cuyos resultados han sido publicados en el libro *“What the Best College teachers Do”* (*“Lo que los mejores profesores universitarios hacen”*, 2004). El estudio consistió en entrevistas cualitativas a un conjunto de profesores universitarios para conocer su visión y concepciones acerca de qué es una buena docencia en la educación superior, y cuáles son sus prácticas docentes más efectivas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Bain señala que el primer paso antes de llevar a cabo el estudio fue definir qué debería ser considerada una docencia de calidad, y qué debe entenderse por profesores universitarios de excelencia. Según Bain, dicha tarea resultó ser bastante simple: todos los profesores que fueron considerados merecedores de tal calificativo se caracterizaban por *“haber alcanzado singular éxito en ayudar a los estudiantes a aprender de una manera que tuvo una influencia sostenida, sustancial y positiva sobre la forma en que éstos piensan, actúan y sienten”* (Bain, 2004, p. 5). El estudio dirigido por Bain no se interesó en el desempeño de los docentes en la sala de clases: puesto que todos ellos lograban significativos logros con sus estudiantes, no se dio importancia a la manera en que ellos alcanzaron dichos resultados. Estrategias didácticas diversas tales como clases expositivas deslumbrantes, vívidas discusiones en el aula, ejercicios basados en problemas, proyectos, o estudios de campo pueden o no contribuir a la realización de una buena docencia universitaria. El conjunto de profesores entrevistados no fue seleccionado de acuerdo a la utilización o no por su

parte de alguna técnica didáctica particular, sino en virtud de su obtención de resultados educacionales relevantes.

La pregunta respecto de qué debería ser considerada una evidencia de que un profesor universitario ha ayudado significativamente a los estudiantes y los ha estimulado a aprender de manera profunda resultó ser más compleja. Ningún tipo de evidencia era igualmente útil en todas las situaciones. Debido a ello, Bain y su equipo buscaron, según sus palabras, alguna prueba de la excelencia de un docente, y se incluyó a éste en el estudio. En algunos casos dicha prueba era bastante visible y clara, pero en otros casos no era así, y la excelencia del docente era comprobada a través de un proceso cuidadoso y atento. Los tipos de evidencia disponibles además dependían tanto del docente como de la disciplina a la que pertenecía.

Los comentarios favorables respecto de los profesores destacados por parte de sus estudiantes y de sus colegas no fueron considerados suficientes por parte de Bain y sus colaboradores. Deseaban señales provenientes de diversas fuentes respecto de que un profesor en particular era merecedor de ser considerado en el estudio. Dos fueron los elementos centrales que Bain y su equipo exigieron a los profesores para ser incluidos en el reporte final. En primer lugar, se insistió en que la existencia de evidencia de que la mayoría de sus estudiantes se mostraran altamente satisfechos con su docencia e inspirados por ella a continuar aprendiendo. Esto no significaba, explica Bain, un test de popularidad, sino que se buscaba que los estudiantes expresaran que el docente había llegado allos de manera intelectual y educacional, y los hubiese dejado deseando aprender más. Así, por ejemplo, Bain y su equipo rechazaron a un profesor que solía decir: “no me importa si a los estudiantes les gustó o no la clase, mientras hayan aprendido los contenidos”, con lo que él quería decir algo así como “sólo me interesal desempeño final de los estudiantes”. Según Bain, el estudio también estaba interesado en cuál eral desempeño final de los estudiantes, pero sabían de la existencia de evidencia respecto de que los estudiantes pueden tener un buen desempeño en diversos tipos de evaluaciones en la universidad sin modificar su comprensión o la manera en que ellos subsecuentemente piensan, actúan o sienten. Bain y su equipo estaban también interesados en el desempeño que los estudiantes tenían después del final del proceso. Estaban convencidos de que si ellos lo terminaban con un sentimiento de rechazo, existían menores posibilidades de que estuviesen interesados en continuar aprendiendo, o incluso de que retuviesen lo que hubiesen aprendido en las clases. Un profesor puede presionar o incluso amenazar a los estudiantes con el objetivo de que éstos memoricen los contenidos para recordarlos en el momento de una evaluación, o imponerles pesadas cargas de

trabajo y estudio, pero dichas tácticas pueden dejar a los estudiantes con una sensación traumática como resultado de la experiencia y con una aversión hacia los contenidos abordados.

Algunos profesores, continúa Bain, pueden ser muy exitosos logrando que unos pocos estudiantes aprendan pero mucho menos con la mayoría de ellos. Algunos profesores universitarios le hablaron a Bain y sus colaboradores acerca de anteriores profesores suyos que estimularon su desarrollo intelectual, pero que no ejercieron una gran influencia sobre el resto de sus compañeros de curso. Tales profesores sólo estimularon el aprendizaje de los estudiantes más aventajados, y no trabajaron de manera adecuada con todos los estudiantes.

El segundo elemento crucial que Bain y sus colaboradores establecieron como requisito para incluir a un determinado profesor en el estudio se relacionó con el aprendizaje de los estudiantes. Este aspecto es engañoso, pues involucra juicios acerca de diversas disciplinas. Los investigadores encontraron evidencia de profesores que conocían bien su área disciplinaria, y desempeñaban su trabajo dentro de los límites de ella. Sin embargo, el estudio estuvo abierto a la posibilidad de considerar el trabajo de algunos profesores que se mostraron dispuestos a ir más allá de las fronteras entre las disciplinas, y cuyo trabajo en algunas ocasiones incluso podría ofender la opinión de los puristas, integrando ideas o conceptos de otras áreas o profesiones. Inclusive, algunos de los profesores más exitosos rompieron con las definiciones tradicionales de los cursos, y desarrollaron su trabajo con un enfoque más amplio que reconocía la complejidad del proceso de aprendizaje. Así, los investigadores debieron adoptar un punto de vista que considerase el valor pedagógico de no sólo una determinada disciplina profesional, sino de una amplia tradición educacional que da importancia a las artes liberales (las que incluyen a las ciencias naturales), el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por aspectos éticos, y tanto el conocimiento específico como diversas metodologías y estándares de evidencias utilizados para crear dicho conocimiento (Bain, 2004, pp. 8-9).

En síntesis, Bain y su equipo incluyeron en el conjunto de personas entrevistadas a aquellos profesores que presentaban fuerte evidencia de ayudar y estimular a los estudiantes a aprender en formas que por lo general se ganan la aprobación y el respeto de sus colegas y la comunidad académica amplia. Pero al mismo tiempo se incluyó en el estudio a profesores que realizaban su trabajo en las fronteras de las normas habituales, definiendo el trabajo de la enseñanza en formas innovadoras. Algunos profesores entrevistados eran altamente exitosos con algunas clases y no tanto con otras, por ejemplo algunos profesores conseguían maravillosos resultados ya sea con

grupos pequeños de estudiantes o con numerosos de estudiantes, pero no con ambos. De manera similar, algunos profesores realizaban un buen trabajo con cursos iniciales o con cursos avanzados, pero no con ambos.

Un concepto que fue de utilidad para Bain en su estudio fue el de *aprendizaje profundo* (*deep learning*), desarrollado inicialmente por teóricos suecos en la década de 1970. El estudio asumió que el aprendizaje profundo tiene una mayor probabilidad de perdurar, por lo que se prestó atención a alguna evidencia de tal aprendizaje en el lenguaje que los estudiantes utilizaban para describir su experiencia: ¿hablaban los estudiantes de ‘aprender los contenidos’, o lo hacían, en cambio, respecto de desarrollar una comprensión dellos, de hacer ellos algo por sí mismos, o de ‘comprender su significado’?.

Principales hallazgos

El estudio sobre profesores universitarios de excelencia llevado a cabo por Bain y sus colaboradores entrega un conjunto de conclusiones respecto de la naturaleza del trabajo que dichos profesores realizan de manera habitual y que les permiten lograr aprendizajes relevantes y duraderos con los estudiantes (Bain, 2004, p. 15). Bain señala que dichas conclusiones no tienen la forma de una simple lista de cosas por hacer y por no hacer en las aulas universitarias, sino que consisten en ideas que requieren un pensamiento cuidadoso y sofisticado, un aprendizaje profesional profundo y a menudo nuevas formas de abordar fenómenos educativos relevantes. Algunas de las conclusiones del estudio son las siguientes (Bain, 2004, pp. 15-21):

- *¿Qué es lo que los mejores profesores universitarios saben y comprenden?*

Sin excepción, los mejores profesores universitarios conocen su área disciplinaria extremadamente bien. Todos ellos son activos y experimentados académicos, artistas o científicos. Algunos pueden poseer una larga e impresionante lista de publicaciones, del tipo que la academia ha valorado tradicionalmente. Otros presentan antecedentes más modestos, o, en algunos casos, ninguno. Pero, posean o no publicaciones, los profesores sobresalientes están al tanto de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos más importantes de su disciplina, realizan investigación, y tienen ideas importantes y originales acerca de los temas disciplinarios, estudian cuidadosa y extensivamente lo que otras personas realizan en su campo, a menudo leen sobre desarrollos disciplinarios en otras áreas, a veces distantes a la propia, y tienen gran interés en los principales

aspectos de su área del conocimiento: las historias, las controversias, y las discusiones epistemológicas. En pocas palabras, ellos pueden realizar intelectualmente, físicamente o emocionalmente lo que esperan de sus estudiantes (Bain, 2004, p. 16).

- *¿Cómo se preparan para enseñar?*

Los profesores excepcionales tratan a sus clases, discusiones, sesiones basadas en problemas, y otros elementos de la enseñanza como empresas intelectuales tan intelectualmente demandantes e importantes como su investigación y carrera académica. Tal actitud es perceptible en las respuestas que los docentes entrevistados dieron a la simple pregunta: ¿Qué piensa Ud. cuando debe prepararse para realizar su trabajo de enseñanza?. En algunos casos esta pregunta motivaba de parte de los entrevistados respuestas poco inspiradas y relacionadas con aspectos mundanos: ¿cuántos estudiantes tengo?, ¿qué voy a incluir en mis clases?, ¿cuántas evaluaciones voy a realizar?. Aunque esas preguntas son relevantes, ellas reflejan concepciones de la docencia muy diferentes a las que se ha abordado en el estudio. Nuestros entrevistados utilizan un enfoque mucho más rico para diseñar una clase, una discusión con los estudiantes, y comienzan con preguntas acerca de objetivos de aprendizaje antes que acerca de lo que ellos van a hacer.

- *¿Qué hacen los mejores profesores universitarios cuando enseñan?*

A pesar de que existen variaciones al respecto, los mejores profesores universitarios a menudo tratan de crear un ‘ambiente natural de aprendizaje crítico’. En tal ambiente, los estudiantes aprenden enfrentando problemas intrigantes, hermosos, o importantes, auténticas tareas de aprendizaje que los desafían a explorar ideas, reconsiderar sus supuestos básicos, y examinar sus modelos mentales de la realidad. Éstas son condiciones desafiantes pero necesarias en las que los estudiantes experimentan un sentimiento de control sobre su educación; trabajan colaborativamente con otros; creen que su trabajo será considerado de manera justa y honesta; y prueban, fallan, y reciben retroalimentación de estudiantes expertos de manera separada de cualquier juicio de tipo sumativo respecto de sus esfuerzos.

- *¿Cómo verifican su progreso y evalúan sus esfuerzos?*

Todos los docentes entrevistados en el estudio tienen algún tipo de programa sistemático –algunos más elaborados que otros- para evaluar sus acciones y para realizar cambios si es necesario. Más

aún, puesto que ellos revisan sus propios esfuerzos cuando evalúan a los estudiantes, evitan juzgarlos sobre la base de criterios arbitrarios. Más bien, la evaluación de los estudiantes se basa en criterios de aprendizaje básicos.

c. Un modelo para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje

Biggs (2001) propone un modelo para el diseño de sistemas de aseguramiento de la calidad internos a las instituciones de educación superior que se inscriben dentro del paradigma teórico del profesional reflexivo (Schön, 1995; Wlodarsky & Walters, 2006). El autor explica que las prácticas reflexivas al interior de una institución de educación superior se despliegan a través de tres etapas (Biggs, 2001, p. 223):

- (i) la articulación de una determinada teoría acerca de la enseñanza, el denominado modelo de calidad (Quality Model, QM);
- (ii) el mejoramiento continuo de las prácticas institucionales mediante la promoción de la calidad (Quality Enhancement, QE); y
- (iii) la implementación de la calidad (Quality Feasible, QF) mediante la remoción de los obstáculos a la buena enseñanza que a veces surgen debido a distorsiones en las prioridades de la política institucional y en los procedimientos.

Según Biggs, la calidad es considerada en su propuesta en términos del enfoque de ajuste al propósito (fitness for purpose). Una institución de calidad es aquella que ha definido para sí metas altas que busca alcanzar, que despliega una enseñanza coherente con dichas metas, y que continuamente eleva el nivel de sus prácticas para adaptarse a condiciones cambiantes, dentro de limitaciones de recursos.

El modelo de calidad (QM): una teoría general de la enseñanza

Una institución de educación de educación superior, de manera similar a un individuo, necesita hacer explícita la teoría específica que a su juicio debe guiar las decisiones relacionadas con la enseñanza. El modelo de calidad puede ser derivado del constructivismo, de la fenomenografía, o de cualquier otra teoría del aprendizaje que proporcione consistencia y acceso a la base de conocimiento sobre la enseñanza desde la cual el modelo debería ser derivado.

Los profesores tienden a sostener diferentes teorías acerca de la enseñanza a través de las diferentes etapas de su carrera. Estas teorías son construidas por ellos sobre la base de dos concepciones básicas: (i) la enseñanza como *transmisión de conocimiento*, y (ii) la enseñanza como *facilitación del aprendizaje*. Ambas teorías postulan causas para la variación en las metas del aprendizaje de los estudiantes que residen en mayor o menor grado en el docente, y son ordenados en tres niveles de complejidad creciente:

Nivel 1: Foco: *Características del estudiante*. Los docentes que utilizan una teoría de nivel 1 están concentrados en las diferencias existentes entre los estudiantes, como es el caso de los profesores principiantes. Ellos clasifican a los estudiantes en fáciles de enseñar o difíciles de enseñar. Asumen un *modelo de enseñanza centrado en el docente*, y de *transmisión del conocimiento*. El profesor es el ‘guardián’ del conocimiento, y su responsabilidad es conocer bien el contenido y explicarlo con claridad. Es de responsabilidad del estudiante asistir a las clases, escuchar cuidadosamente, tomar notas, leer las lecturas recomendadas, etc. Las diferencias en el aprendizaje ocurren debido a que los estudiantes difieren en su habilidad, motivación, conocimientos, etc. Así, cuando la enseñanza no es efectiva, se considera que se debe al estudiante. La teoría de nivel 1 no promueve la reflexión, y el profesor no se plantea la pregunta clave que todo profesor experto se plantea: ¿es mi actual forma de enseñar la mejor manera de hacerlo?.

Nivel 2: Foco: *Aquello que el profesor hace*. La teoría de nivel 2 está también basada en la *transmisión, pero de estructuras de conocimiento complejo*, que requieren habilidad para ser presentadas a los estudiantes, de manera que los resultados de aprendizaje son vistos ahora más como una función de cómo es el profesor. La teoría de nivel 2 enfatiza lo que el profesor hace: planificación anticipada, buenas habilidades de administración, un stock de competencias para la enseñanza, capacidad de utilizar tecnologías de la información, etc.

Nivel 3: Foco: *Aquello que el estudiante hace*. La teoría de nivel 3 se focaliza no en los profesores, sino en la enseñanza que conduce al *aprendizaje*. La docencia experta, en este sentido, incluye el dominio de técnicas de enseñanza, pero a menos que el aprendizaje apropiado tenga lugar, es un despliegue vacío. Hace varias décadas, Tyler había dicho que *el aprendizaje tiene lugar a través del comportamiento activo del estudiante*: lo que él hace es lo que importa, no el desempeño del docente. Si se espera que los estudiantes alcancen determinados objetivos de aprendizaje, entonces la labor central del profesor deberá ser la de involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje que les permitan alcanzar dichos objetivos. Las implicaciones de este planteamiento

para el diseño de una enseñanza efectiva son claras. En primer lugar, se debe especificar cuáles son los ‘objetivos de aprendizaje’, de manera que exista claridad acerca de lo que los estudiantes deben aprender, y en qué niveles de habilidad o comprensión. Las afirmaciones acerca de cuáles tópicos serán ‘cubiertos’ sólo hablan de lo que los estudiantes deben aprender, y no del nivel de comprensión que se espera de ellos. A menos que se defina esto último, la enseñanza y la evaluación tendrán un sustento débil. La definición de niveles de comprensión mediante verbos tales como ‘hipotetizar’, ‘reflejar’, ‘regenerar’, y otros similares, deja el problema abierto. El desafío es definir lo que se desea que los estudiantes aprendan en formas que generen reflexión acerca de la enseñanza y la evaluación.

Segundo, es necesario disponer las actividades de enseñanza-aprendizaje de manera que los estudiantes sean incentivados a hacer aquellas cosas que hacen probable que los objetivos deseados sean alcanzados. Los métodos de enseñanza deben ser orientados para ajustarse al nivel de comprensión requerido. ‘Cubrir’ puede ser logrado ‘mencionando’ en clases, lo que requiere solamente que los estudiantes escuchen y tomen notas. ‘Demostrar mediante la resolución de problemas no previstos’, por otro lado, requiere que la enseñanza no sólo presente a los estudiantes los requisitos del conocimiento, sino que sintonice su comprensión de dicho conocimiento con situaciones desafiantes.

Finalmente, es necesario evaluar para determinar si los objetivos han sido alcanzados en niveles aceptables, lo que se debe ver reflejado en el sistema de calificaciones.

El pensamiento de nivel 3 se hace cargo de las implicaciones de aquello que es obvio: que el aprendizaje es aquello que los estudiantes hacen. El trabajo del profesor es, entonces, apoyar a los estudiantes alineando los métodos de enseñanza, las tareas de evaluación, y el clima de aula para la adquisición de las habilidades y formas de comprensión que deseamos que adquieran. Hacer esto requiere de una teoría del aprendizaje que esté tan articulada con el contenido que sea posible especificar un marco de referencia apropiado para la operacionalización de los objetivos de la enseñanza y para la toma de decisiones acerca de actividades de aprendizaje y actividades de evaluación caracterizadas por la riqueza.

El *modelo de calidad (QM)* proporciona el marco de referencia para hacer esto. Posee dos aspectos (Biggs, 2001, p. 225): un *marco genérico*, que puede ser utilizado a nivel de toda la institución, y que además puede generar *decisiones específicas* apropiadas para los tópicos específicos a enseñar.

d. La promoción de la calidad: mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje

La institución de educación superior necesita no sólo diseñar su sistema de enseñanza en concordancia con la teoría sobre la calidad que ha elegido, sino también establecer mecanismos que le permitan, tal como al profesor reflexivo individual, revisar y mejorar continuamente la práctica. El nuevo conocimiento sobre los contenidos, las innovaciones educacionales, una población estudiantil cambiante, y las condiciones cambiantes en la institución y en la sociedad, son todos aspectos que necesitan revisión permanente.

La *promoción de la calidad* (QE) se relaciona con conseguir que los profesores enseñen de mejor manera, y su desarrollo profesional. El papel del desarrollo profesional docente en la promoción de la calidad es obvio, pero los problemas prácticos son enormes. La situación ideal es aquella en que se encuentran satisfechas las siguientes condiciones:

1. Las unidades de desarrollo del personal docente, tal como lo hace la institución en su conjunto, operan desde el modelo de calidad, una teoría del aprendizaje y la enseñanza de nivel 3. Con demasiada frecuencia, las unidades de desarrollo de personal son vistas desde una teoría de nivel 2 como espacios que ofrecen consejo a los maestros, o como clínicas correctivas para maestros poco hábiles o principiantes. Más recientemente, están siendo reemplazadas por programas de formación en tecnologías educativas, bajo la equivocada creencia de que si los docentes están utilizando tecnologías de la información, entonces deben estar enseñando adecuadamente para el nuevo milenio.
2. Las unidades de desarrollo del personal docente están involucradas en la creación de un ambiente de aprendizaje a través de toda la institución. Todas las decisiones centrales que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje deberían involucrar a los expertos en la enseñanza y el aprendizaje. Podría pensarse que esto es obvio, pero rara vez ocurre.
3. Dado que las decisiones reales sobre programas, cursos y contenido son tomadas en departamentos, las unidades de desarrollo de personal deberían tener una relación formal con cada

departamento de enseñanza. De esta manera, las decisiones relativas a la configuración, diseño y administración de los cursos y programas pueden basarse en el conocimiento sobre la enseñanza en el marco del modelo de calidad elegido. Operar a nivel departamental, con el curso como objetivo, significa que el problema del profesor reactivo o de bajo desempeño es drásticamente redefinido. El foco es ahora la enseñanza, no los docentes individuales.

Si ese es el ideal, rara vez es realizado en la práctica. En el caso de grandes universidades establecidas, la enseñanza tradicionalmente ha sido organizada dentro de departamentos específicos, y ellos resguardan esa responsabilidad celosamente. Muchos resisten la noción de que existen competencias genéricas en la enseñanza y la evaluación que puedan ser aplicados sea cual sea el contenido a ser enseñado. Algunas escuelas y facultades han establecido sus propias unidades de desarrollo del personal docente.

Viabilización de la calidad

¿Qué impide el desarrollo de la calidad de la enseñanza?. ¿Qué acciones pueden ser llevadas a cabo para remover los obstáculos para una docencia de calidad?. Esta es una pregunta que las instituciones rara vez se plantean, aunque los profesores individuales continuamente lo hacen. Una cosa es tener un buen modelo para la enseñanza, pero si existen políticas o estructuras institucionales que impiden que el modelo opere efectivamente, entonces ellos necesitan ser removidos.

A modo de conclusión, Biggs destaca que en una institución orientada a la calidad, el sistema de enseñanza se ajusta a lo que se conoce acerca de las *mejores prácticas* (Biggs, 2001, p. 236). Tal sistema se consigue mediante el diseño de un modelo de la calidad (QM), basado en una teoría de la enseñanza de nivel 3, para adaptarse a las circunstancias de la institución en particular. Allí donde la enseñanza esté ajustada a los objetivos, así como a las tareas de evaluación, y donde se priorice la infraestructura institucional hacia las mejores prácticas de enseñanza, existe un sistema de calidad.

La promoción de la calidad está diseñada para mejorar el sistema actual, ayudando a los profesores a enseñar mejor. Existe un enorme cuerpo de conocimientos acerca de la enseñanza que es difícil que los administradores y los docentes individuales conozcan y apliquen. Si una institución desea un sistema de auto-mejoramiento de la calidad, probablemente necesitará ayuda experta para lograrlo. La unidad de desarrollo del personal docente debería ser el mecanismo del sistema para

mejorar la enseñanza, y llevar un registro de los éxitos y fracasos de la práctica reflexiva como referencia futura. Dicha unidad debería ser el centro conceptual de todos los componentes del aseguramiento de la calidad, pero ello rara vez ocurre, si es que ocurre. La viabilización de la calidad (QF), la eliminación de los factores en el clima o estructuras institucionales que son perjudiciales para el aprendizaje y la buena enseñanza, parecen haber recibido escasa atención en el pasado. Tales factores en su mayoría son un resultado de prioridades confusas o distorsionadas. Si los docentes individuales defensivos no gustan de admitir que sus prioridades son incorrectas, tampoco lo harán las instituciones. ¿Cómo pueden las administraciones admitir que sus políticas y procedimientos en realidad están socavando su propia misión declarada?. Pero si desean ser vistas como instituciones de calidad, tendrán que participar, tal como los docentes individuales, en procesos reflexivos de viabilización de la calidad.

e. La calidad de la enseñanza en la educación superior: el proyecto IMHE de la OCDE

El proyecto *Institutional Management in Higher Education* (IMHE) sobre calidad de la enseñanza de la OCDE (2010) ha tenido por objetivo destacar las iniciativas efectivas en el ámbito de la calidad educativa y promover prácticas que pueden ayudar a otras instituciones a mejorar la calidad de la enseñanza y, como resultado de ello, la calidad de la formación de sus graduados.

En el marco de dicho proyecto, la OCDE llevó a cabo un estudio que buscaba indagar en la calidad educativa en 29 instituciones de educación superior de 20 países pertenecientes a dicha agrupación, además de algunos otros países. El estudio identifica acciones caracterizadas por su efectividad en dicho ámbito, con el objetivo de motivar la reflexión y ayudar a otras instituciones a mejorar la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, el nivel de sus graduados (OECD, 2010). El estudio analizó el papel desempeñado por el profesorado, los departamentos, las universidades, y el Estado, identificando factores que permiten realizar mejoras a largo plazo relacionados con la plantilla educativa, los órganos directivos, y la institución. El estudio pretende contribuir a la reflexión acerca de los indicadores de resultados en la educación superior.

En relación con el conocimiento de los docentes universitarios acerca de estrategias pedagógicas, el estudio señala que durante los últimos años ha surgido una especial preocupación en las universidades acerca de la calidad de los docentes antes de su reclutamiento. Los académicos son seleccionados según criterios basados en su experiencia en su disciplina, sin embargo dicho procedimiento ha mostrado debilidades y comenzado a ser irrelevante para las instituciones. En

primer lugar, para las instituciones de educación superior, un alto nivel académico no es un criterio suficiente, pues no garantiza que los miembros del profesorado posean habilidades pedagógicas, y no refleja el nivel de adhesión personal a los valores y objetivos educativos de la institución (OECD, 2010, p. 31).

Por otro lado, las instituciones de educación superior contratan diversos tipos de profesores, la mayoría de los cuales proviene del mundo corporativo y realiza docencia a tiempo parcial. Los criterios de selección convencionales se están volviendo irrelevantes, y como resultado de ello, algunas instituciones han puesto en marcha reformas para asegurar la calidad de los nuevos docentes y fortalecer sus habilidades para la enseñanza.

¿De qué manera las instituciones promueven una enseñanza de calidad?

Las instituciones de educación superior reconocen que puede ser difícil iniciar una política institucional para mejorar la calidad de la enseñanza. Pocas instituciones serían capaces de llevar a cabo de manera inmediata una reflexión significativa acerca de qué apoyo institucional podrían entregar a los académicos: prefieren examinar sus experiencias antes de considerar la posibilidad de entregar un apoyo más ambicioso al mejoramiento de la calidad de la docencia. Las instituciones de educación superior adoptan un camino largo y no-lineal para convencer a su profesorado de la importancia de embarcarse en la búsqueda de la calidad de la enseñanza. El enfoque típico para una institución consiste en proponer una (o varias) actividades para mejorar las competencias docentes utilizando nuevos equipos o adaptando la pedagogía para las nuevas herramientas a su disposición, principalmente tecnologías de la información. La cuestión de su eficacia rara vez es abordada. Tales actividades generalmente están destinadas a familiarizar a los académicos con instrumentos que no utilizaron durante su periodo de formación. Los cursos de capacitación son a menudo voluntarios y son organizados por la facultad a nivel departamental (OECD, 2010, p. 34).

No obstante, tal enfoque no debe ser considerado como un desarrollo lento e incierto. En muchas instituciones, la calidad de la enseñanza es una idea nueva, pero más bien vaga y a menudo controvertida. Procediendo paso a paso, las instituciones evitan el rechazo al cambio por parte de los miembros del profesorado, permitiendo así una prudente consolidación de la noción de que la enseñanza puede y debe ser mejorada. Experimentando con diversas actividades en el campo de la calidad de la enseñanza, la institución puede probar distintas opciones, ajustar o priorizar algunas de ellas, o incluso renunciar a otras irrelevantes, antes de implementar una política de calidad de la

enseñanza en toda la institución. Este período de prueba a menudo se extiende durante varios años (OECD, 2010, p. 34).

Un débil monitoreo en la institución del apoyo a la calidad docente podría dificultar la esperada sinergia y emulación dentro de la comunidad académica, atrayendo sólo a los docentes más motivados, que suelen ser los más creativos en términos pedagógicos. Si una institución desea renovar las estructuras de sus programas para incluir reformas académicas o para fomentar una cultura de la calidad, al utilizar sólo iniciativas desde abajo hacia arriba dejaría menos margen de maniobra y obligaría a una estructuración a nivel de toda la institución y a un monitoreo. Además, algunos docentes necesitarían ser aconsejados, con el fin de evitar desperdiciar tiempo diseñando herramientas que ya existan en otros departamentos (OECD, 2010, p. 35).

Un marco conceptual para la enseñanza

La definición de una aproximación conceptual a la enseñanza a nivel institucional exige esclarecer su significado desde la perspectiva de la institución o departamento en cuestión. Como Skelton ha afirmado, en cualquier cultura dada, la perspectiva acerca de la excelencia docente puede cambiar a través del tiempo, pero antes de intentar fomentar el cambio, una institución de educación superior debería identificar aquello que considera como excelencia docente y revisar el funcionamiento de la institución en relación con ella (OECD, 2010, p. 38).

Al considerar un marco conceptual, una institución de educación superior a menudo participa en debates que están muy alejados de la cuestión de los instrumentos concretos necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza. Con el aporte de la comunidad académica, analiza los objetivos de la educación superior a la luz de las expectativas económicas y sociales actuales y futuras, así como las especificidades de la educación entregada, la identidad de la institución y la imagen que posee en el país, y la definición de la calidad de los graduados de la institución. Este enfoque consiste a menudo en examinar la realidad de la institución y en hacerla más explícita, de manera de que pueda ser compartida por toda la comunidad de la enseñanza (OECD, 2010, p. 38).

El vínculo entre la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje

A pesar de la expansión del enfoque de los logros del aprendizaje, a las instituciones aún les es difícil demostrar el impacto directo del apoyo prestado a la calidad de la enseñanza sobre los

resultados del aprendizaje (*learning outcomes*). El supuesto predominante es que los procesos de enseñanza son capaces de mejorar las habilidades instruccionales de los docentes, pero no existe garantía de que ello pueda incidir directamente en los resultados de aprendizaje. El proceso de aprendizaje transformacional que experimentan los estudiantes depende de conocimiento teórico y comportamental y de la práctica obtenida como resultado de la enseñanza. Sin embargo, esta hipótesis es desafiada por otros argumentos. En primer lugar, las habilidades académicas previas básicas pueden ser consideradas como factores de insumo que regulan los resultados de aprendizaje. En segundo lugar, la enseñanza es uno entre otros factores de proceso que mejoran la manera en que los estudiantes aprenden. Los investigadores se esfuerzan por ofrecer una lógica teórica o empírica que ayude a determinar cuál de los factores del proceso tiene el mayor impacto en los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*). Kaneko ha lamentado la falta de seguimiento que podría iluminar la comprensión de la enseñanza y de otros factores de proceso en términos de los logros del aprendizaje. Por último, existe un supuesto predominante de que las competencias genéricas son de suma importancia para la empleabilidad de un graduado, mientras que las competencias basadas únicamente en el contenido no serían suficientes (OECD, 2010, p. 39).

Las instituciones han explorado cómo valorar los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) (y otros tipos de resultados como el compromiso ciudadano), pero a menudo se ven tentados a apartar su reflexión sobre la enseñanza (que pertenece primero a la academia) de la evaluación de los resultados que conectan a los estudiantes con los mercados de trabajo y la vida fuera de la institución. Esto se verá reflejado en los sistemas de evaluación establecidos por las instituciones: un conjunto de herramientas de evaluación reflejará principalmente el desempeño docente, mientras que otros métodos alternativos y más cualitativos intentarán reflejar el aprendizaje adquirido y su adecuación para la inclusión económica y social (OECD, 2010, p. 40).

f. Los resultados de aprendizaje: concepto y medición

Dentro de la literatura sobre los *resultados del aprendizaje (learning outcomes)* existe considerable desacuerdo respecto de cómo dicho concepto debe ser entendido y medido, pero también respecto de cómo puede ser entendido en términos de aprendizaje. Por lo tanto, cualquier discusión sobre los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) como un término teórico o concepto está generalmente ligada a una discusión sobre el concepto de *aprendizaje*. Es posible argumentar que intentar discutir cuestiones de resultados de aprendizaje sin hablar de aprendizaje es probablemente un desafío, e incluso una tarea imposible y sin sentido (Caspersen et al., 2011, p. 3). A primera vista

esto puede explicarse por la relación implícita existente entre los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) y el aprendizaje, donde este último es considerado una condición para los primeros. Por lo tanto, los *resultados del aprendizaje (learning outcomes)* son una función de un previo *proceso* de aprendizaje. Tal concepción de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) se basa en la hipótesis de una relación lineal y causal entre los insumos (inputs) -un objeto que se debe aprender y un proceso de aprendizaje-, y los productos (outputs) que son entendidos como consecuencia directa del proceso anterior. El concepto de aprendizaje, en este sentido, ha sido ampliamente utilizado como un concepto común con pocas referencias a las definiciones dentro de teorías de aprendizaje y educativas establecidas. Debido a este vacío en la discusión teórica, se explora aquí algunas posibles conexiones y connotaciones entre el concepto de "resultados de aprendizaje" y las perspectivas teóricas establecidas sobre el aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje constituyen un marco analítico para el estudio de los procesos de aprendizaje. El objetivo de utilizar estos constructos teóricos aquí es contar con una comprensión más elaborada acerca de cómo los estudiantes de la educación superior aprenden, y cómo abordan el aprendizaje mediante actividades organizadas e institucionalizadas.

Por lo tanto, el énfasis en las teorías del aprendizaje puede arrojar luz sobre diferentes disposiciones individuales y contextuales que pueden mejorar y fomentar diferentes tipos de resultados de aprendizaje. De esta manera las teorías del aprendizaje permiten la profundización en los fundamentos conceptuales de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*): conocimientos, habilidades y competencias. Si la época actual se caracteriza por la expectativa de que los marcos de cualificación (QF) jueguen un papel más central en la promoción de los vínculos entre educación, formación y el mercado laboral, es necesaria una mejor comprensión teórica de ellos.

Para entender los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) a la luz de las intenciones y aspiraciones de un programa determinado, este enfoque también debe ser complementado con una perspectiva de teoría curricular, que establezca la forma en que el conocimiento es abordado a través de metas de aprendizaje, contenidos, actividades instruccionales, y evaluación (Caspersen et al., 2011, p. 4).

g. Teorías del aprendizaje y su vínculo con los resultados del aprendizaje

Un aspecto fundamental de las teorías del aprendizaje es que ellas representan explicaciones y conjuntos de relaciones coherentes, que son observables y comprobables sobre la base de experimentos y documentación empíricos. Las teorías de aprendizaje más aceptadas son por lo tanto conceptualmente rigurosas, y constituyen explicaciones comprensibles acerca del aprendizaje que han sido desarrolladas a través del tiempo, a través de pruebas empíricas minuciosas. Sin embargo, el campo de la investigación sobre el aprendizaje y las teorías del aprendizaje conforman, asimismo, un conjunto de perspectivas opuestas que promueven diferentes ideas y explicaciones sobre el aprendizaje. Las teorías del aprendizaje, en cierta medida, aparecen compartimentadas epistemológica y metodológicamente.

No obstante, el *aprendizaje* es generalmente reconocido como un fenómeno integral que involucra una amplia gama de procesos y factores ambientales. Aunque la mayoría de los teóricos de aprendizaje reconocen esta exhaustividad, el espacio para la diversidad y complejidad también parece actuar como un catalizador para la competencia entre perspectivas sobre el aprendizaje. En la investigación educativa, el aprendizaje es comúnmente definido como *un proceso donde un sujeto cambia en base a conocimientos, habilidades y valores logrados*. La noción de cambio se relaciona aquí con la forma en que el sujeto se comporta o podría llegar a comportarse. El aprendizaje siempre es multifacético, una característica que claramente transmite la definición de Illeris, quien afirma que el supuesto más fundamental de las teorías del aprendizaje es que todo el aprendizaje incluye dos tipos de procesos esencialmente diferentes: (a) *un proceso de interacción externa* entre el estudiante y su medio ambiente social, cultural y material, y (b) *un proceso psicológico interno* de elaboración y adquisición, en que nuevos impulsos están conectados con los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) previo. Dicha definición es amplia y podría cubrir una serie de teorías de aprendizaje diferentes y perspectivas. No obstante, es importante destacar que ella pone énfasis en el aprendizaje como un *proceso* (Caspersen et al., 2011, p. 4). Esta complejidad del aprendizaje como fenómeno explica en parte la diversidad de las perspectivas teóricas sobre el aprendizaje. En el intento de comprender esta diversidad, el presente análisis se limita a tres de los grupos más influyentes de teorías del aprendizaje: el *conductista*, el *cognitivista*, y las *perspectivas socioculturales*.

Perspectivas conductuales

Las perspectivas conductuales en el aprendizaje se basan en el supuesto básico de que el pensamiento y las emociones son inaccesibles para la investigación científica. Esta limitación

significa que el investigador puede, y debería, solamente estudiar *el comportamiento observable*. Este énfasis en el estudio de comportamiento se ve acompañado por la ambición de impulsar enfoques científicos objetivos acerca de estas cuestiones.

Una descripción simplificada de las perspectivas conductuales puede ser planteada si se piensa en ellas como basadas en tres principios fundamentales. En primer lugar, que el aprendizaje se revela a través de cambios en el comportamiento del individuo; en segundo lugar, que el cambio en el comportamiento es una función de la influencia del medio ambiente; y en tercer lugar, que el aprendizaje es una función de contigüidad y refuerzo, que es la explicación fundamental de cómo se produce el aprendizaje. Esta última noción de contigüidad y refuerzo se establece en las teorías del condicionamiento clásico (Pavlov) y el condicionamiento operante (Thorndike, Skinner).

La idea central en esta perspectiva es que casi todo comportamiento es el resultado del acondicionamiento ambiental y que dicho condicionamiento nos modela, reforzando o creando nuevos hábitos de comportamiento. Una crítica central contra esta perspectiva es que su preocupación estricta por el comportamiento observable conduce a la no consideración de una amplia gama de procesos psicológicos vitales, como la conciencia, la memoria y las emociones, factores ampliamente considerados como esenciales para una comprensión más profunda del aprendizaje humano. Una comparación entre la noción de los resultados de aprendizaje y el conductismo puede resultar interesante, basada en la definición de Kennedy et al., que define a los resultados de aprendizaje como declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar al término de un proceso de aprendizaje.

Por un lado, este retrato del estudiante siendo capaz de demostrar los resultados después de completado un proceso de aprendizaje se asemeja a la noción de aprendizaje como cambios en el comportamiento observable. Por otro lado, mediante su énfasis en el conocimiento y la comprensión, la declaración también indica que una perspectiva conductual conduce a dificultades en la provisión de una cobertura teórica completa de esta definición de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*). Esto pone en evidencia la importancia de las perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje.

Perspectivas cognitivas

En contraste con el interés en la conducta externa observable del conductismo, la noción de *cognición* se refiere a *procesos mentales e intelectuales internos*, tales como la percepción y el pensamiento. Las perspectivas cognitivas del aprendizaje ponen énfasis en lo que el estudiante hace al procesar y organizar información y también en el rol que el conocimiento y la comprensión previos desempeñan en la adquisición de nueva información. Esta perspectiva surgió como una crítica al enfoque conductista en psicología y su promoción del comportamiento como la única vía sólida para explicar el proceso de aprendizaje. Los teóricos cognitivistas enfatizaban el rol de la *resolución de problemas* en el aprendizaje, de diferentes formas de *procesamiento de información* y de la *carga cognitiva* en la memoria de corto y largo plazo, así como el desarrollo de estudios sobre el aprendizaje de mapas cognitivos y conceptos abstractos.

Las perspectivas cognitivistas han tenido influencia en ideas acerca de cómo los estudiantes se aproximan al aprendizaje en la educación superior utilizando la inteligencia, pero también mediante la descripción de cómo ellos aprenden mediante sus propias *estrategias de aprendizaje*. Los estudios que investigan la noción de estrategias de aprendizaje han documentado que los resultados de aprendizaje están fuertemente relacionados con la manera en que los estudiantes se aproximan al aprendizaje, y que el desarrollo de dichas estrategias tiene un positivo efecto sobre la motivación de los estudiantes. También existe evidencia de una relación entre las concepciones que los estudiantes tienen acerca del aprendizaje y sus resultados de aprendizaje, lo que distingue a las actuaciones del estudiante con respecto a estrategias de *aprendizaje profundo* versus estrategias de *aprendizaje superficial*.

En síntesis, las teorías cognitivistas subrayan la contribución de los pensamientos, creencias, actitudes y valores *de los estudiantes* al proceso de aprendizaje. Preguntas tales como cuál podría ser el propósito de aprender un tema o qué tan seguro se siente un estudiante, que son de menor interés en las perspectivas conductistas, son consideradas influencias importantes sobre el aprendizaje en las perspectivas cognitivistas.

Este énfasis en los aspectos cognitivos del aprendizaje ha sido incorporado a ciertas teorías de la evaluación, que establecen la manera en que el conocimiento aprendido puede ser medido y evaluado. La contribución más influyente a este respecto es la *Taxonomía de objetivos educativos* de Bloom (1956). Este esquema presenta tres *dominios del aprendizaje*: el dominio *cognitivo*, el *afectivo* y el *psicomotor*, con el dominio cognitivo apareciendo como el más influyente de los tres.

La Taxonomía de Bloom de 1956 en el *dominio cognitivo* presenta una estructura jerárquica de la complejidad, organizada a través de seis niveles. Los tres niveles más bajos comienzan con el *conocimiento*, la *comprensión* y la *aplicación*, mientras que los tres niveles más altos son, en orden ascendente, el *análisis*, la *síntesis* y la *evaluación*. Para evitar confusión debido a que la noción de conocimiento ocupa un lugar menor en la taxonomía, los conceptos de clasificación fueron replanteados posteriormente por Anderson y Krathwohl en 2001 como *recuerdo*, *comprensión* y *aplicación* en el nivel inferior, y *análisis*, *evaluación* y *creación* en los niveles superiores, como se observa en el siguiente modelo:

Recuerdo → Comprensión → Aplicación → Análisis → Evaluación → Creación

Perspectivas socioculturales

Como reacción a las críticas formuladas a las perspectivas cognitivistas del aprendizaje, las perspectivas socioculturales han ganado mucho terreno en las últimas décadas. Aunque es posible identificar diversos enfoques teóricos bajo este amplio paraguas, a menudo descansan en algunos supuestos claves. El supuesto básico es que *el aprendizaje implica un cambio en la conciencia que es creado mediante la participación en prácticas culturales* (Caspersen et al., 2011, p. 9). El aprendizaje es descrito como algo que emerge a través del compromiso de una persona con *recursos culturalmente significativos*, como por ejemplo herramientas materiales o sistemas simbólicos de signos. La acción con recursos es, en esta perspectiva, siempre algo que adquiere significado dentro de *contextos sociales* específicos. Por lo tanto, el estudiante en un ambiente educacional crea significado y transforma sus estructuras de conocimiento mediante la participación en clases del tipo conferencia y otras actividades de aprendizaje. El posterior desempeño de conocimiento es visto aquí como una acción que no está necesariamente relacionada con el conocimiento como una entidad abstracta y descontextualizada, sino como logros tales como el manejo de teoría en un ambiente educacional, lo que es visto en sí mismo como una forma de práctica.

En este sentido, *el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción entre el conocimiento en la práctica y el conocimiento sobre la práctica*, lo que indica que el aprendizaje se refiere a un sistema de expectativas construido a partir de valores comunitarios, actores y posiciones. El aprendizaje así también implica el manejo y la ruptura de códigos ocultos develados durante las interacciones sociales, por ejemplo entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores. Como consecuencia, los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) aparecen como una compleja composición

establecida durante la participación social, lo que hace difícil identificar y definir previamente resultados de aprendizaje específicos.

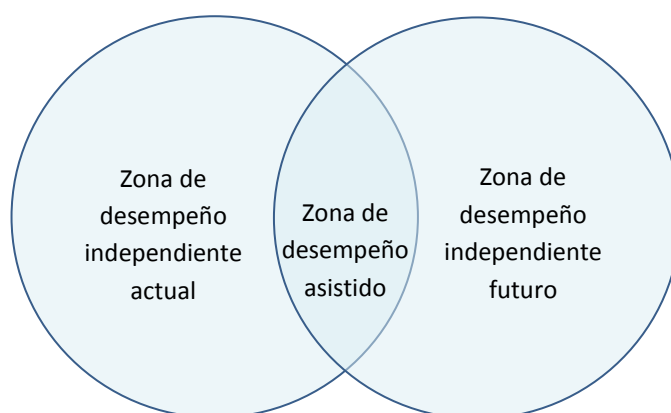
Por lo tanto, las perspectivas socioculturales tienden a enfatizar que la identidad del estudiante es importante para que el aprendizaje tenga lugar. Cuando el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción social, las actitudes, motivaciones e identidades de los estudiantes se convierten en parte del proceso de aprendizaje, como una forma de transformación del saber. Este resultado del proceso de aprendizaje es el principal factor que permite al estudiante pasar de ser un principiante a ser un miembro experto de la comunidad.

Otro aspecto interesante conceptual relacionado con la perspectiva sociocultural se refiere a la noción de Vygotsky de la *zona de desarrollo próximo*. En términos simples, la zona de desarrollo próximo describe la distancia entre el nivel real del desarrollo del estudiante mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de logro potencial a través de la resolución de problemas bajo una orientación o colaboración más competente. Dicha zona significa, por lo tanto, un nivel específico de desempeño, pero también posibilidades para aprendizaje adicional y mayores logros, como se ilustra en el siguiente modelo:

Figura n°5

Zona de desarrollo próximo según Vygotsky (1978)

Fuente: Caspersen et al. (2011)



Este modelo incorpora un conjunto de expectativas de mayores niveles de desempeño que aquel que el estudiante es capaz de lograr de manera solitaria, pero abre las puertas a la noción de resultados de aprendizaje como fenómenos que tienen lugar a través de la *colaboración*. En este sentido, los logros del estudiante podrían ser abiertos hacia consideraciones de los sistemas de evaluación que también miden el desempeño colectivo y perspectivas de resultados de aprendizaje colaborativo.

A modo de síntesis, las diferentes teorías sobre el aprendizaje son muy complejas y podrían ser caracterizadas como entidades compartimentadas. Sin embargo, todas ellas arrojan algunas luces sobre la definición estándar de resultados del aprendizaje (*learning outcomes*), y diferentes teorías del aprendizaje pueden ser vinculadas a diferentes dimensiones en el concepto de resultados de aprendizaje.

Pese a que la compartimentación de diferentes teorías del aprendizaje puede parecer una desventaja con respecto a las posibilidades de avanzar hacia un conocimiento acumulado e integrado sobre el aprendizaje, esta situación también puede ser vista como ventajosa en relación con el reciente interés en los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*); mientras que la idea de resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) enfatiza lo que el proceso de aprendizaje ha logrado –lo que ha sido aprendido (que puede o no puede proporcionar información sobre cómo el aprendizaje debería ser facilitado)–, la idea detrás de las teorías del aprendizaje es enfatizar los procesos de aprendizaje (que pueden o no pueden conducir a una gama de resultados de aprendizaje). Sin embargo, si es teórica y empíricamente posible distinguir claramente entre el proceso y el resultado es todavía una incógnita. Podría argumentarse que una forma pragmática es tratar las teorías del aprendizaje y el concepto de resultados de aprendizaje como perspectivas complementarias que potencialmente pueden proporcionar una mejor comprensión de cómo ocurre el aprendizaje, y de los resultados de las actividades de aprendizaje.

h. Indicadores de calidad de la enseñanza y el aprendizaje

Los sistemas y las instituciones de educación superior en todo el mundo han experimentado profundas reformas y cambios en las últimas décadas orientados al mejoramiento de la calidad. Una característica importante de este ha sido el impulso para producir evidencia sistemática de la eficacia y eficiencia de la educación. Las instituciones de educación superior han implementado de

manera progresiva procesos de aseguramiento de la calidad más sistemáticos y formales, reconociendo esto como una manera de lograr una mayor eficacia y rendición de cuentas dentro de su organización (Chalmers, 2008, p. 1). El desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades ha ocurrido en sintonía con el establecimiento por parte de los gobiernos de modelos de calidad y organizaciones diseñadas para auditar y revisar el desempeño de las universidades. Los modelos de calidad a nivel institucional y nacional, y los indicadores de desempeño son considerados elementos vitales para elevar el estándar de la educación superior, con organizaciones tales como el Organización Mundial de Comercio (OMC) ayudando a los países en desarrollo a introducir indicadores de desempeño y aseguramiento de la calidad a nivel institucional y nacional. En el plano internacional, la OCDE y UNESCO han entregado progresivamente indicadores cuantitativos de desempeño para posibilitar comparaciones internacionales de sistemas de educación superior.

La lógica detrás de los modelos e indicadores de desempeño en la educación superior es garantizar que la educación entregada a los estudiantes los habilite para el empleo y proporcione a la sociedad una fuerza laboral altamente capacitada que apoye el crecimiento económico. Sin embargo, no se centra únicamente en valor económico; los valores educativos, sociales y políticos también influyen en el desarrollo y uso de modelos e indicadores de desempeño. Las instituciones de educación superior y los gobiernos nacionales utilizan indicadores de desempeño para diferentes propósitos. En primer lugar, las instituciones de educación superior utilizan indicadores de desempeño por cuatro razones principales:

1. Monitorear su propio desempeño con fines comparativos.
2. Facilitar la evaluación de las operaciones institucionales.
3. Proveer información para auditorías de aseguramiento de la calidad externa, y
4. Brindar información al gobierno de rendición de cuentas y elaboración de informes.

En segundo lugar, los indicadores utilizados a nivel nacional son diseñados para:

1. Asegurar la rendición de cuentas para los fondos públicos.
2. Mejorar la calidad de la educación superior.
3. Estimular la competencia dentro y entre las instituciones.
4. Verificar la calidad de las nuevas instituciones.
5. Asignar el status institucional.

6. Respalda la transferencia de autoridad entre el estado y las instituciones, y
7. Facilita las comparaciones internacionales.

Debido a estas diferencias en su propósito a nivel nacional e institucional, necesariamente existirán diversas perspectivas sobre cuáles son los indicadores de desempeño más adecuados. Seguirá habiendo, además, preocupaciones acerca de si estos indicadores pueden medir de manera adecuada y directa la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar al interior de las instituciones.

i. Tipos de indicadores de desempeño

Existe acuerdo general acerca de diferenciar cuatro tipos de indicadores de desempeño: indicadores de insumo (*input*), producto (*output*), proceso (*process*) y resultado (*outcome*). Una clasificación más general distingue entre indicadores cuantitativos y cualitativos.

- Indicadores cuantitativos

Los indicadores cuantitativos son definidos como aquellos asociados con la medición de magnitudes y se expresan como valores numéricos. Estos incluyen a indicadores de desempeño de insumo (*input*) y producto (*output*).

Indicadores de insumo

Los indicadores de insumo reflejan los recursos humanos, financieros y físicos involucrados en el apoyo a los programas, actividades y servicios institucionales. Las limitaciones relativas a los indicadores de insumo consisten en su incapacidad para determinar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje sin una interpretación extensiva. Por ejemplo, un indicador como asignación de recursos debería ser interpretado con datos de inscripción (para determinar la razón recursos/estudiantes), calidad de recursos, y gama conceptual (por ejemplo la diversidad de los contenidos de los libros de biblioteca) para determinar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Cuadro n°4

**Indicadores de insumo de la enseñanza y el aprendizaje,
y subindicadores en uso a nivel nacional**

Fuente: Chalmers, 2008

Indicador de insumo (input)	Sub Indicador
Estándares de admisión	Puntaje de insumo del estudiante
	Prácticas de reclutamiento y admisión
	Provisión de vacantes para estudiantes
	Distribución de vacantes entre cursos y disciplinas
Tasa de enrolamiento y variables de composición de los estudiantes	Porcentaje de estudiantes de tiempo completo
	Porcentaje de estudiantes internacionales
	Origen social de los estudiantes
	Logro educativo de población adulta
	Porcentaje de estudiantes postgraduados
	Género de los estudiantes
Variables de composición del personal	Carga de los estudiantes
	Cantidad de personal académico y no académico
	Diversidad del personal académico
Efectividad, administración y organización de los sistemas de educación superior	Salario del personal
	Cantidad de créditos requeridos por el grado
Recursos e infraestructura	Carga de trabajo del personal y los académicos
	Razón estudiante/personal
	Razón recursos/estudiante
	Adecuada asignación de espacio
	Vínculos con la comunidad, y colaboración con los negocios y la industria
Ingreso y recursos financieros	Uso eficiente de los recursos
	Fondos estatales para la universidad
Gastos	Gastos por estudiante de tiempo completo
	Biblioteca y recursos informáticos
	Investigación
	Gastos administrativos
Servicios de apoyo	Adecuación del acceso y apoyo a los estudiantes
	Provisión de servicios de tecnologías de la información
	Equidad y apoyo a estudiantes pertenecientes a minorías
	Becas financieras para grupos subrepresentados
	Servicios de orientación
	Provisión de acceso especial
	Organizaciones operacionales de estudiantes
Actividades sociales y físicas extracurriculares	

Existen limitaciones en el uso exclusivo de los indicadores de insumo para determinar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pues las cifras resultantes sólo muestran los recursos disponibles y la medida en que son utilizados. Identificar la calidad requiere de una amplia interpretación y contextualización con información proporcionada por otros tipos de indicadores.

Indicadores de producto (output)

Los indicadores de producto (*output*) están sujetos a limitaciones similares. Los datos de producto (*output*) reflejan la cantidad de resultados producidos, incluyendo resultados inmediatamente medibles y las consecuencias directas de las actividades realizadas para producir dichos resultados. La característica definitoria es la cantidad numérica, y la calidad de estos números es casi completamente ignorada. Las medidas de insumo (*input*) y producto (*output*) están inherentemente limitadas por su carácter "cuantitativo", basado en datos de ese tipo, lo que dificulta la investigación de procesos educacionales, interactivos y de aprendizaje cruciales para la calidad de la institución, de sus programas educativos y de sus graduados. Por lo tanto, los indicadores cuantitativos de desempeño no entregan evidencia de la calidad de la educación, sino más bien de la magnitud de sus resultados.

Cuadro n°5

Indicadores de producto (*output*) de la enseñanza y el aprendizaje, y sub indicadores en uso a nivel nacional

Fuente: Chalmers, 2008

Indicador de producto (<i>output</i>)	Sub Indicador
Tasa de acceso	
Tasa de participación	
Tasa de retención	
Tasa de progreso	
Tasa de transición	
Tasa de éxito	
Tasa de deserción	
Tasa de término	Tasa de término de módulo
Tasa de graduación	
Empleo de graduados a tiempo completo	Salarios iniciales de los graduados
Participación de graduados en estudios adicionales	
Graduados listos para la práctica avanzada	Tasa de aprobación del examen de licenciatura Tasa de aprobación del examen de admisión

Existe escaso apoyo empírico para indicadores cuantitativos como potenciadores de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, las medidas cualitativas han recibido apoyo significativo ya que se centran en aspectos de la calidad y permiten medir cuestiones profundas y complejas de los sistemas de educación superior. El uso de indicadores cualitativos frente a indicadores cuantitativos proporciona información que permite una comprensión más profunda de la variable medida.

- Indicadores cualitativos

Los indicadores cualitativos se asocian con descripciones basadas en la observación, en lugar de una medida numérica exacta. Se refieren o implican comparaciones basadas en cualidades o datos no numéricos tales como las políticas y los procesos de evaluación del aprendizaje, la experiencia de una comunidad de aprendizaje, o el contenido de una declaración de misión. Los indicadores de resultados y procesos se encuentran dentro de la categoría de las medidas cualitativas. Estos indicadores de desempeño no implican típicamente la estimación de la magnitud de los resultados en forma de datos numéricos, sino que miden procesos y resultados complejos en términos de su calidad e impacto.

Indicadores de resultado (outcome)

Las medidas de resultado (*outcome*) se centran en la calidad del programa educativo, de las actividades y de las prestaciones de servicio para todos los interesados. Estos actores clave incluyen a los estudiantes, los padres, la comunidad, los empleadores y la industria. Los indicadores de resultado no implican determinar la magnitud de dichos resultados en forma de datos numéricos (como lo hacen los de indicadores de producto de desempeño), sino más bien miden procesos y resultados complejos en términos de su calidad e impacto. Esta es la diferencia entre las medidas de *producto (output)* y de *resultado (outcome)*. Mientras que ambas miden los efectos de la educación superior, los indicadores de producto de desempeño miden esto cuantitativamente, y las medidas de resultado lo hacen cualitativamente.

Un sistema de rendición de cuentas basado en los resultados se centra en el ‘valor’ añadido a los estudiantes como resultado de su experiencia en la educación superior, en términos de satisfacción con la calidad de su experiencia y la calidad de las habilidades que han desarrollado. Este enfoque está alineado con la cultura del ‘estudiante como cliente’ prevalente en la educación superior, en que

‘aprendizaje’ es descrito como habilidades y productos identificables. La naturaleza de los indicadores de resultado, abarcado por los valores de ‘calidad’, ‘satisfacción’ y ‘resultados del aprendizaje (*learning outcomes*)’ significa que los resultados (*outcomes*) son más difíciles de medir que los productos (*outputs*) numéricos. Como consecuencia, no son utilizados tan a menudo como sus contrapartes cuantitativas. Sin embargo, los indicadores de resultados son considerados más perspicaces, significativos y precisos para la medición de los métodos y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje ya que se relacionan con los objetivos de la educación superior. También son más útiles en el suministro de información que puede ser utilizada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, recoger información sobre la satisfacción y las habilidades del estudiante es más instructivo para la institución, profesor y estudiantes potenciales que los datos de tasa de retención, mientras que un indicador como la tasa de retención es útil desde una perspectiva social y económica pues simplifica la complejidad de la experiencia de educación superior. Por esta razón, los indicadores cualitativos son considerados de mayor utilidad para dar cuenta de la complejidad asociada a la educación superior.

Cuadro n°6

Indicadores de resultado (*outcome*) de la enseñanza y el aprendizaje, y sub indicadores en uso a nivel nacional

Fuente: Chalmers, 2008

Indicador de resultado (<i>outcome</i>)	Sub Indicador
Satisfacción del graduado	Satisfacción general Satisfacción con la docencia Satisfacción con las habilidades genéricas
Satisfacción del empleador	
Satisfacción de la parte interesada	
Resultado del aprendizaje (<i>learning outcome</i>)	Motivación para el aprendizaje durante toda la vida (<i>lifelong learning</i>) Puntajes de logro del estudiantes Involucramiento y compromiso del estudiante Participación del estudiante
Capacidades del estudiante	
Competencias del graduado	

La efectividad de las encuestas de satisfacción y experiencia como indicadores de calidad de la enseñanza y el aprendizaje han sido objeto de extenso comentario y revisión. La revisión cualitativa por pares y estudiantes ha sido considerada en Australia un componente esencial de los indicadores de desempeño, y ha sido utilizada a escala nacional. También se ha sugerido que los juicios sobre la calidad de la enseñanza deben ser obtenidos a partir del análisis de múltiples características e implican una gama de procedimientos y tipos de indicadores. Pese a que los indicadores de resultados pueden realizar una importante contribución a la determinación de la calidad de la enseñanza, son insuficientes por sí solos.

Indicadores de proceso

Los indicadores de proceso (*process*) son aquellos que se refieren a los medios utilizados para ofrecer programas, actividades y servicios educativos en el entorno institucional. Estas mediciones analizan de qué manera funciona el sistema en su contexto particular, representando a la *diversidad institucional*, un factor de confusión habitual en la comparación inter e intrainstitucional.

Los indicadores de proceso permiten la recopilación de información cualitativa sobre los distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, tales como las políticas y prácticas, la gestión del desempeño y el desarrollo profesional del personal, la calidad del currículo, la evaluación del aprendizaje del estudiante, y la calidad de las instalaciones, los servicios y la tecnología. La investigación empírica ha demostrado que los indicadores de proceso son las medidas más prácticas, útiles y apropiadas de la calidad de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior, y son los indicadores comúnmente revisados mediante una auditoría institucional. Los indicadores de proceso proporcionan una comprensión de las prácticas educativas y de la calidad de esas prácticas. Ello ha demostrado ser eficaz para informar acerca de nuevas iniciativas y de decisiones de política, y conduce a la mejora de la calidad. Son una valiosa fuente de información sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje porque investigan el núcleo de la experiencia de aprendizaje del estudiante (por ejemplo, calidad de la enseñanza, currículo, evaluación, servicios e instalaciones).

Los indicadores de proceso proporcionan información y contexto para facilitar la interpretación de los indicadores de producto y resultado. Cuando son combinados con medidas de insumo válidas y confiables para dar cuenta de la diversidad contextual, y con indicadores de desempeño y resultado para evidenciar los logros de la enseñanza y el aprendizaje, estas medidas proporcionan una

perspectiva integral para identificar fortalezas y debilidades institucionales de manera de emprender el mejoramiento y el perfeccionamiento.

Los indicadores de proceso están sujetos a los retos metodológicos de las medidas cualitativas. Sin embargo, las medidas de proceso generalmente son consideradas por las instituciones y su personal y estudiantes mejores fuentes de medidas de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que están contextualizados en la institución. La siguiente tabla entrega información sobre indicadores de insumo (input), producto (output), resultado (outcome) y proceso (process) comúnmente utilizados, clasificados según nivel (nacional, institucional, de departamento o programa, e individual de profesor o estudiante):

Cuadro n°7

Indicadores en uso a nivel nacional, institucional, departamental e individual

Fuente: Chalmers, 2008

Nivel	Insumo (input)	Producto (output)	Resultado (outcome)	Proceso (process)
Nacional	Provisión de recursos Infraestructura Comités curriculares Calificaciones y experiencia del personal Tasa estudiante/personal Tasas de reclutamiento según tipo de estudiante Metas y estándares explícitos	Tasa de empleo de los graduados Tasa de progreso del estudiante Tasa de retención Tasa de graduación Alta tasa de productividad de la investigación	Estatus en el empleo del graduado Evaluación del desempeño de la docencia Retroalimentación al estudiante Adquisición de habilidades genéricas por el estudiante Compromiso del estudiante	Balance apropiado del tiempo del personal en docencia, investigación, administración, consultoría y actividades comunitarias Aprendizaje activo y colaborativo Ambiente de estudio o trabajo
Intitucional	Tasa de reclutamiento Razón estudiante/personal Provisión de servicios de apoyo Calificaciones y experiencia de los docentes	Tasa de empleo de los graduados Tasa de retención Tasa de graduación Tasa de citación o publicación de la investigación	Satisfacción o compromiso de las partes interesadas Valor de los graduados Calidad de la investigación	Misión declarada Innovación y creatividad académica Liderazgo visionario Ajuste a la diversidad de los estudiantes y el personal Vínculo de la investigación con la docencia Comunidad de aprendizaje Clima institucional
De departamento o programa	Tasa de reclutamiento Razón estudiante/personal Calificaciones y experiencia de los docentes Resultados explícitos del aprendizaje	Tasa de retención Tasa de citación o publicación de la investigación	Satisfacción y compromiso de las partes interesadas Valor de los graduados Calidad de la investigación	Ajuste a la diversidad de los estudiantes Enfoque centrado en el estudiante Uso de investigación actualizada para la enseñanza y el contenido curricular

				Retroalimentación específica, continua y oportuna Compromiso de la comunidad
Docente	Calificaciones y experiencia en docencia Resultados de aprendizaje explícitos	Tasa de empleo del graduado Tasa de progreso del estudiante Tasa de graduación	Resultados de aprendizaje del estudiante	Ajuste a la diversidad de los estudiantes Enfoque centrado en el estudiante Habilidades comunicativas Posesión de características deseables en un docente Retroalimentación específica, continua y oportuna Uso de investigación actualizada para la enseñanza y el contenido curricular Compromiso de la comunidad
Estudiante	Calificaciones para la docencia del personal Provisión de recursos Tamaño de la clase Características y conocimientos del estudiante Declaración explícita de los resultados de aprendizaje del estudiante		Resultados de aprendizaje del estudiante Satisfacción del estudiante Habilidades del graduado Compromiso del estudiante Comunidad del estudiante Motivación para el aprendizaje durante toda la vida	Participación social Facilitación y valoración de la diversidad Interacción en la diversidad Ambiente centrado en el estudiante Colaboración de pares Compromiso del estudiante

Por otra parte, las trece categorías de indicadores identificados en la encuesta nacional australiana de prácticas educativas son las siguientes (Chalmers, 2008, p. 9):

1. Misión, visión y objetivos.
2. Planes y políticas de enseñanza y aprendizaje.
3. Indicadores de enseñanza y aprendizaje (como son medidos y utilizados en cada institución)
4. Fondos internos y externos de desempeño para la enseñanza y el aprendizaje.
5. Revisión de la unidad organizacional (incluye disciplinas, divisiones, facultades, escuelas, centros).
6. Revisión de currículo (incluye unidades y programas)
7. Políticas de evaluación y retroalimentación.
8. Declaración de atributos del graduado (y cómo esto está incorporado y evaluado en los cursos).

9. Experiencia del estudiante (explora la provisión de recursos, particularmente aquellas para grupos objetivos tales como estudiantes de primer año y estudiantes internacionales).
10. Desarrollo profesional (describe el apoyo brindado al personal, tales como talleres y revisión por pares, y programas más formales tales como el Diplomado en Educación Superior)
11. Criterios de nombramiento y promoción (referidos a la docencia, investigación y los requerimientos de servicio en cada nivel)
12. Revisión del personal académico (resumen de medidas, frecuencia e implicaciones de las revisiones del desempeño).
13. Reconocimiento de la excelencia en la enseñanza y mejoramiento de la experiencia de aprendizaje del estudiante (referido a elegibilidad, remuneración y requisitos de los beneficiarios de premios, menciones y becas).

Si bien los indicadores cualitativo de proceso y resultado son más perspicaces y precisos en la medición de los métodos y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no son utilizados a menudo ya que los indicadores cuantitativos de insumo (*input*) y de producto (*output*) son medidos con mayor facilidad (Chalmers, 2008, p. 10). Esto ha tenido como resultado una inadecuada dependencia respecto de indicadores de desempeño, cuantitativos y menos informativos, de insumo y de producto. El uso más frecuente de estos indicadores cuantitativos (particularmente medidas de insumo) se alinea con un sistema excesivamente derivado de los objetivos de la educación superior. Por ejemplo, un indicador habitual a nivel nacional es la tasa de retención, que es importante desde una perspectiva institucional y nacional, ya que es evidencia de eficiencia y de beneficio social y económico. Sin embargo, desde la perspectiva del estudiante, el objetivo principal de asistir a la universidad no es 'pasar cursos' o 'evitar la deserción', sino adquirir conocimientos, habilidades y experiencias en un entorno académico y social solidario que ofrece igualdad de oportunidades. Dada la complejidad de esta variable, es poco probable que los indicadores cuantitativos sean capaces de medir con eficacia y precisión su contenido de calidad; de ahí la importancia del uso de ellos en conjunto con medidas cualitativas de procesos y resultados.

Cada tipo de indicador (de insumo, producto, resultado, proceso) posee diferentes características y objetivos, pero todos están relacionados operacionalmente (Chalmers, 2008, p. 11). Los sistemas de indicadores exitosos, ya sea a nivel de campus, de institución o nacional, incorporan los cuatro tipos de indicadores para apoyar su toma de decisiones y evaluaciones de calidad. Lo que es comprendido con menor frecuencia es la importancia de mantener un balance entre los cuatro tipos de indicadores. El énfasis en los indicadores de producto (*output*) o resultado (*outcome*) por sobre los

de insumo y proceso tendrá como probable resultado un sistema desequilibrado con consecuencias no intencionadas y negativas. La importancia de un equilibrio entre los cuatro tipos de indicadores es especialmente notoria a nivel nacional, donde el énfasis puede estar en los indicadores de producto o resultado. También es importante tener presente que los indicadores deben ser entendidos como interrelacionados; por ejemplo, indicadores de insumo tales como el nivel de financiamiento, o la cantidad de estudiantes o de personal, pueden tener un efecto de confusión sobre los indicadores de producto, resultados y proceso.

Aunque los indicadores pueden representar tendencias y develar interesantes cuestiones sobre el estado de la educación superior, no proporcionan de manera objetiva explicaciones que reflejen la complejidad de la educación o permitan extraer conclusiones. Son necesarias múltiples fuentes de información e indicadores para diagnosticar diferencias y sugerir soluciones. Si no se utiliza múltiples fuentes de información tanto cuantitativas como cualitativas, las interpretaciones pueden ser erróneas. Por lo tanto, es imperativo que los indicadores sean interpretados a la luz de información contextual sobre el desempeño de la institución y haciendo explícitos los supuestos y propósitos para los cuales se está utilizando la información.

En resumen, la medición de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior debe incluir indicadores que sean significativos para informar sobre el desempeño individual e institucional; y, siempre que sea factible, también deben ser significativa a escala nacional o sectorial. Un indicador de desempeño útil es aquél que informa sobre el desarrollo de la toma estratégica de decisiones, y que tiene como resultado mejoras medibles en dirección de los resultados educativos deseados que siguen a la implementación.

Como la mayoría de los datos resultantes de la medición de indicadores de desempeño es diversa en su propósito deseado, el proceso de determinar el '*ajuste al propósito*' (*fitness for purpose*) es muy importante y requiere de amplias consultas. Por consiguiente, la literatura sugiere que el uso de indicadores de desempeño dependa al menos de tres condiciones necesarias:

1. Los datos son significativos cuando son definidos por el usuario (es decir, los datos deben informar al usuario de una manera que le permita tomar mejores decisiones).
2. Los indicadores son más confiables y válidos cuando se les utiliza de manera conjunta (es decir, la información debe proporcionar una visión global de una cierta zona estratégica).

3. Los datos deben proporcionar información relativa a los insumos y los procesos asociados con un determinado resultado o función, como por ejemplo la gestión del reclutamiento, el aprendizaje, la enseñanza, la extensión y los servicios comunitarios.

Los indicadores son utilizados dentro de *modelos de desempeño*, cada uno con sus propios supuestos, decisiones y juicios. Es a través de modelos de desempeño que los indicadores pueden ser entendidos más plenamente.

II.31. La evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes

La evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes en las universidades continúa siendo un asunto altamente polémico y causa de divisiones (Gravestock, Greenleaf, & Boggs, 2009, p. 152). Entre los investigadores existe desacuerdo acerca de la eficacia de dicho enfoque de evaluación. Algunos de ellos han afirmado incluso que la ansiedad que algunos docentes experimentan respecto de la evaluación de la enseñanza por los estudiantes ha tenido como consecuencia una inflación de las calificaciones de los estudiantes de educación superior de América del Norte. El centro de la controversia es la *validez* de dicha evaluación (Arubayi, 2003), lo que se resume en la pregunta: *¿son los estudiantes capaces de evaluar de manera adecuada la enseñanza?*. La respuesta a esta pregunta tiene importantes implicaciones prácticas. Para los profesores, la evaluación que realizan los estudiantes puede influir en las decisiones de la institución de educación superior sobre su promoción y permanencia. Para los estudiantes, a menudo es la única oportunidad que tienen para expresar su opinión sobre la calidad de la docencia. Y desde una perspectiva más amplia, esta evaluación es importante en el contexto de políticas de educación superior cada vez más orientadas a la búsqueda de la calidad.

a. Validez de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes

Existe una controversia de larga data respecto de la validez de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes (EEE). Spooren, Brockx y Mortelmans (2013) realizan un análisis de la literatura reciente sobre la EEE en la educación superior, a partir de la revisión de reportes de investigación publicados en revistas académicas desde el año 2000, y abordan tanto los temas más tradicionales de la investigación sobre la EEE (el debate sobre la dimensionalidad del constructo, sus posibles sesgos, y el diseño del cuestionario), como algunas tendencias recientes, entre ellas la evaluación online. Estos autores argumentan que la EEE sigue siendo un tema actual aunque

delicado en la educación superior, así como en la investigación educativa. Diversos actores educativos no están convencidos de la utilidad y validez de la EEE con fines tanto formativos como sumativos, y la investigación no ha podido proporcionar respuestas claras a preguntas fundamentales sobre dichas cuestiones.

b. Preocupaciones de los docentes acerca de la validez y confiabilidad de la EEE

Las principales preocupaciones en el debate sobre la EEE se relacionan con la validez y confiabilidad de las opiniones de los estudiantes, es decir, el grado en que éstos son capaces de proporcionar evaluaciones apropiadas de la docencia. Dichas preocupaciones se relacionan con los siguientes aspectos (Spooren et al., 2013, p. 2):

- a. La visión de los profesores respecto de las diferencias que existen entre sus concepciones y las de los estudiantes sobre una enseñanza eficaz, así como la relación de estas percepciones con factores que no se relacionan con la enseñanza. En algunos casos, las encuestas son consideradas por los profesores meros instrumentos para "concursos de popularidad" o como medidas de la "satisfacción del cliente".
- b. El débil diseño que a veces presentan los cuestionarios sugiere que sus autores no han llegado a un consenso acerca de lo que constituye una buena enseñanza. Además, muchos instrumentos no son testeados en cuanto a sus propiedades psicométricas.
- c. La práctica habitual de administrar la EEE mediante cuestionarios estandarizados para ser respondidos por los estudiantes ha sido puesta en entredicho, con el argumento de que ello despersonaliza la relación entre profesores y estudiantes. Se critica que los resultados de la EEE entregan sólo una opinión agregada de la mayoría de los estudiantes, en la cual la situación de cada estudiante se hace invisible. La mayoría de los procedimientos de la EEE permiten poco espacio para discutir, explicar o negociar los resultados con los estudiantes.
- d. La interpretación de los resultados de la EEE es más complicada de lo que parece, y conlleva el riesgo de un uso inadecuado por parte de los administradores y también de los profesores, para fines tanto formativos como sumativos.
- e. Muchos profesores no son conscientes de la extensa investigación sobre la EEE, en la que sus preocupaciones son abordadas. El desconocimiento de la literatura ha dado origen a un conjunto de mitos, varios de los cuales han sido invalidados por la investigación. Se ha demostrado que los profesores que están familiarizados con la literatura sobre la EEE tienen una actitud más positiva hacia ella.

Estas preocupaciones permiten comprender el temor que muchos profesores universitarios experimentan respecto de sus próximos informes de EEE, aunque consideren a la evaluación útil para la toma de decisiones sumativas. En algunos casos, ello tiene como consecuencia práctica que algunos docentes orientan sus esfuerzos a aumentar sus puntuaciones en la EEE en lugar de mejorar la instrucción, y, en el peor de los casos, aumentan de manera artificial las calificaciones de los estudiantes. Al mismo tiempo, diversas opiniones y sugerencias valiosas formuladas por los estudiantes caen en el olvido debido a que muchos docentes no consideran válida a la EEE y tienden a ignorar sus resultados (Spooren et al., 2013, p. 3).

La revisión del estado del arte en la literatura ha demostrado que es probable que la utilidad y validez atribuida a la EEE continúe en entredicho (Spooren et al., 2013, p. 32). De manera adicional a algunos tópicos ampliamente investigados, tales como el debate sobre la dimensionalidad y el sesgo asociado a las preguntas, han surgido nuevas líneas de investigación, por ejemplo la utilidad de la *evaluación en línea*, o las *características personales del profesor* que pueden afectar a los resultados de la EEE.

c. Debilidades de la EEE

Como ha sido señalado, la interpretación de los datos obtenidos de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes es considerada problemática (Davies, Hirschberg, Lye, Johnston, & McDonald, 2007). Diversos investigadores han puesto de relieve los factores que deben ser tomados en cuenta en la EEE, tales como la *complejidad de los contenidos*, o el *área disciplinaria*. Davies et al. (2007) presentan el análisis de ocho años de resultados de la aplicación de una encuesta de evaluación en un departamento de economía en una universidad australiana, respondida por más de 79.000 estudiantes, que ha buscado definir de qué manera es posible su interpretación. Los autores identificaron un conjunto de factores que tuvieron influencia en el puntaje medido, relacionados con las *características de los estudiantes*: el año o nivel dentro de la carrera, el tamaño de la matrícula, la naturaleza cuantitativa de la materia, el país de origen de los estudiantes, la proporción de estudiantes de sexo femenino, la diferencia en las calificaciones de los estudiantes respecto de sus calificaciones anteriores, la calidad de los libros de trabajo, la calidad de los libros de texto, y el puntaje relativo versus otros temas impartidos al mismo tiempo. Sin embargo, otros factores propuestos en la literatura resultaron no tener una influencia importante, por ejemplo el pago del curso por parte del estudiante, el haber asistido a una escuela secundaria pública, privada o católica, y la cantidad de sesiones en que el tema fue impartido.

Davies et al. (2007, p. 22) concluyen que las *características del curso* y la *cantidad de estudiantes matriculados* tienen un impacto significativo en la evaluación realizada por los estudiantes. En la mayoría de los casos, estos factores no están bajo el control del docente, y, en consecuencia, la evaluación debería ser ajustada para dar cuenta de ello. En particular, el tamaño de la clase puede ser considerado una fuente de sesgo en la evaluación cuando el contenido posee carácter cuantitativo y la asignatura se imparte en los últimos años de la licenciatura. Los resultados del estudio son particularmente importantes, señalan Davies et al., en aquellas instituciones en que los resultados de la evaluación son utilizados para la toma de decisiones sobre la permanencia y promoción de docentes.

Ashraf (2008), por otra parte, destaca los negativos efectos que puede tener la evaluación de la enseñanza realizada por los estudiantes sobre la pedagogía universitaria. Este autor ha llevado a cabo una revisión de la abundante información obtenida mediante un cuestionario de preguntas abiertas respondido por más de 17.000 estudiantes y graduados en la *Memorial University of Newfoundland* durante el año 2008. Según Ashraf, la validez de la evaluación de la enseñanza realizada por los estudiantes como instrumento para la toma de decisiones es altamente dudosa. Diversos estudios indican que dicha evaluación es, en el mejor de los casos, de escaso valor, y en términos generales, extremadamente perjudicial para los estándares pedagógicos. Ello se debe a que los profesores tratan de obtener evaluaciones favorables alivianando el contenido de los cursos, o aumentando artificialmente las calificaciones de los estudiantes, disminuyendo así el rigor, y por lo tanto la calidad, de la enseñanza. Hasta el año 1998 existían más de 2.000 estudios sobre la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, y ellos parecen entregar abrumadora evidencia de que dicho enfoque de evaluación es extremadamente deficiente (Ashraf, 2008). Dada la importancia de la educación en la sociedad y la débil capacidad de la EEE para juzgar la eficacia de la enseñanza, su uso para propósitos administrativos, afirma Ashraf, debería ser abandonado. Propone como metodología alternativa la evaluación por *pares docentes*, ya que los mejores evaluadores del desempeño de los profesores son sus propios colegas. En el pasado, dicha modalidad de evaluación no ha sido la más habitual, probablemente debido a sus mayores costos asociados. Sin embargo, con los avances de la tecnología, ello ya no puede ser considerado una razón válida, el trabajo de los profesores en el aula puede ser grabado en video, y las sesiones grabadas pueden ser seleccionadas al azar para su revisión por pares. Ello no sólo serviría como una evidencia objetiva y directa de la docencia, sino que permitiría contar con material audiovisual que puede ser utilizado para la formación de profesores más jóvenes.

Los estudiantes pueden ser capaces realizar comentarios acerca de la docencia, pero por definición no puede juzgar el material que se enseña. Como algunos investigadores han señalado, pueden malinterpretar las dificultades de la enseñanza como falta de organización y entrega defectuosa de los contenidos por parte del docente. Los comentarios negativos de los estudiantes pueden a su vez originar una evaluación negativa por parte de los administradores, y el profesor puede ser penalizado, o incluso despedido. Sin embargo, es problemático en esta situación que el individuo que ha realizado comentarios adversos no está presente y habitualmente no existen procedimientos para que el profesor se defienda.

Moore y Kuol (2005) exploran las formas específicas en que los académicos pueden participar, utilizar e interpretar los resultados de la evaluación de su docencia por parte de los estudiantes. Estos autores realizan una revisión crítica de la literatura sobre dicho tipo de evaluación, y utilizan evidencia para demostrar que existen diferentes categorías de reacciones típicas de los docentes ante la evaluación de los estudiantes, tanto positivas como negativas, algunas de las cuales tienen un efecto útil sobre su actividad docente posterior. Los autores analizan la importante investigación de Johnson sobre la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, explorando el rol que ella desempeña dentro de un esquema mecanicista y burocrático que ha sido cada vez más criticado. También analizan las realidades que pueden coexistir en una determinada situación de aula, y cómo las evaluaciones pueden ser utilizadas para comprender de mejor forma dichas complejidades. Describen algunos de los mecanismos de defensa naturales que presentan los docentes al revisar las evaluaciones de su enseñanza realizadas por los estudiantes, y ponen de relieve los criterios que a su juicio permiten un uso óptimo de los resultados de la evaluación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. El texto presenta un conjunto de estrategias prácticas que pueden adoptar los académicos con el fin de utilizar las evaluaciones para su desarrollo profesional.

d. Confiabilidad y validez de la EEE

La validez de las medidas de evaluación estudiantil de la calidad de la docencia fue severamente cuestionada en la década de 1970. A principios de la década siguiente, sin embargo, la mayoría de los expertos consideraban a dicha evaluación como válida y posible de uso generalizado. Un artículo de Greenwald (1997) presta atención a las preocupaciones asociadas a la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, y plantea cuatro preguntas acerca de su validez y los variados puntos de vista respecto de ellas que presentan diversos autores, como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro n°8
 Perspectivas acerca de la validez de la evaluación de la
 enseñanza por parte de los estudiantes. *Fuente: Greenwald, 1997*

Preocupaciones acerca de la validez y preguntas centrales				
Autores	Estructura conceptual: ¿Son las evaluaciones unidimensionales o multidimensionales?	Validez convergente: ¿Cuán correlacionados están los puntajes de las evaluaciones con otros indicadores de una enseñanza efectiva?	Validez discriminante: ¿Son los puntajes influenciados por variables que no tienen relación con una enseñanza efectiva?	Validez consecucional: ¿Son los resultados de las evaluaciones utilizados en una manera que es beneficiosa para el sistema educativo?
Marsh & Roche	Tal como la enseñanza efectiva, las evaluaciones son conceptual y empíricamente multidimensionales. Su validez y particularmente su utilidad como retroalimentación son negativamente afectadas si se ignora dicha multidimensionalidad.	Diferentes dimensiones de las evaluaciones por parte de los estudiantes están consistentemente relacionadas con los criterios de enseñanza efectiva con los cuales están más relacionados lógicamente, lo que apoya su validez de constructo.	Las evaluaciones por parte de los estudiantes se ven poco afectadas por potenciales sesgos. La interpretación de sesgos habitualmente falla en controlar los efectos válidos sobre la enseñanza (por ejemplo, el tamaño de la clase, o el entusiasmo) que las evaluaciones por parte de los estudiantes reflejan con precisión.	Las evaluaciones multidimensionales, complementadas por consultas de los docentes a los estudiantes, aumentan la efectividad de la enseñanza (su objetivo más importante). Su uso en decisiones personales, sin embargo, debería estar más informada y ser más sistemática.
d'Apollonia & Abrami	Aunque la enseñanza es multidimensional, los puntajes contienen un gran factor global, compuesto por varios factores de orden menor altamente correlacionados.	Los puntajes globales de las evaluaciones por parte de los estudiantes, o una suma ponderada de puntajes específicos están moderadamente correlacionados con el aprendizaje producido por la acción del docente.	Existe poca evidencia de sesgos en las evaluaciones; pocas características han demostrado afectar a los puntajes y al aprendizaje producido por la acción del docente.	Las evaluaciones por parte de los estudiantes proporcionan información sobre la efectividad de del docente. Sin embargo, ellas no deberían ser la única fuente de información, ni deberían ser sobreinterpretadas.
Greenwald & Gilmore	Puesto que las evaluaciones por parte de los estudiantes están dominadas por un factor evaluativo global, muchos ratings detectan sólo esta evaluación global, y no sus diferentes contenidos.	Las evaluaciones por parte de los estudiantes muestran correlaciones moderadas con el logro en un diseño multisección.	Un mismo docente obtiene una mejor evaluación cuando otorga mayores calificaciones a los estudiantes o cuando enseña en clases con menos estudiantes. Otros estudios indican que los puntajes aumentan cuando el profesor tiene un estilo entusiasta.	La búsqueda de mejores puntajes de evaluación conduce a una enseñanza más indulgente, lo que puede tener como consecuencias: (a) una reducción de la entrega de contenidos en los cursos, y (b) el otorgamiento de calificaciones más generosas.
McKeachie	Existe un factor de importancia central en los puntajes, pero además existen factores relevantes de orden menor.	Las evaluaciones por parte de los estudiantes proporcionan medidas válidas pero imperfectas para la efectividad de la enseñanza.	Las influencias sobre los puntajes por parte de variables distintas a la efectividad de la enseñanza son relevantes en el contexto de la deplorable práctica de calcular puntajes promedio que son comparados con determinadas normas.	Las evaluaciones por parte de los estudiantes contribuyen a la formulación de juicios acerca de la efectividad de la enseñanza, pero su uso puede ser mejorado.

En otro trabajo, Marsh y Roche, se centraron en la estructura conceptual de las evaluaciones. Sus principales preocupaciones derivaban de su punto de vista acerca de la enseñanza efectiva como un constructo multidimensional, y abogaban por el uso de medidas de evaluación que estén diseñadas para capturar la amplitud y la multiplicidad de estas dimensiones. D'Apollonia y Abrami (1997) tienen a la validez convergente como su objetivo principal; de su revisión de la literatura sobre validez multiseccional, concluyen que las medidas de las evaluaciones típicamente muestran correlaciones sustanciales con el logro de los estudiantes tal como es medido por las evaluaciones del desempeño.

Greenwald y Gillmore se concentran en la validez discriminante, analizando la correlación observada con regularidad entre las calificaciones esperadas y las calificaciones evaluativas obtenidas a partir de múltiples perspectivas teóricas y estadísticas. Concluyen que el mayor contribuyente a la correlación entre calificaciones y evaluaciones es una indeseable (y estadísticamente corregible) influencia de una asignación de calificaciones indulgente sobre los puntajes en las evaluaciones. McKeachie se centra en la validez consecuencial – es decir, con qué eficacia son utilizados los puntajes; este autor . es favorable en relación con las cuestiones de validez convergente y discriminante de los puntajes, pero sin embargo se muestra preocupado respecto de que no están siendo utilizados con eficacia en muchos lugares.

Por su parte, Arubay (2003) argumenta a favor de la EEE y señala que parece existir un acuerdo general respecto de que su uso es valioso bajo la condición de que los datos sean cuidadosamente recogidos y registrados. Arubay realiza sugerencias y prescripciones basadas en su experiencia y en numerosas publicaciones en el área, apoyadas por resultados de investigación que abarcan más de cinco décadas:

1. Se debe prestar más atención a la evaluación formativa antes que a la de carácter sumativo: ya que está dirigida al mejoramiento de la docencia y las habilidades docentes del profesor, pues la mayoría de los profesores universitarios no han sido formados para enseñar.
2. la evaluación por parte de los estudiantes debe ser complementada con otros enfoques, tales como la autoevaluación, las pruebas del rendimiento de los estudiantes, la evaluación por pares, o la evaluación administrativa.
3. Se debería diseñar y utilizar instrumentos estandarizados, y ello debería ser llevado a cabo a expertos en psicometría.

4. El instrumento de evaluación debería ser breve, pues los estudiantes tienden a perder el interés si es demasiado extenso.
5. Los profesores deben participar en el diseño de la escala de evaluación, para reducir su hostilidad hacia la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, y mejorar la validez general del ejercicio.
6. El análisis y uso de los datos deben ser llevado a cabo mediante estadísticas simples y apropiadas. Los análisis deben ser realizados utilizando puntuaciones medias por ítem, por curso, y por profesor, evitando el análisis comparativo entre profesores.
7. Se recomienda que además de la habitual evaluación de fin de semestre se administre otra a mitad de semestre, que entregue información al profesor sobre las áreas que necesitan ajustes o cambios en su estilo de enseñanza.
8. Los resultados de la evaluación deben ser entregados a los profesores, y la retroalimentación a los profesores debería ser complementada con el consejo de expertos bien informados respecto de la teoría y práctica del desarrollo educacional.

Darwin (2010) analiza el rol de la EEE en la educación superior australiana, señalando que los supuestos de dicho enfoque ha sido objeto de una revisión crítica limitada en comparación con otras dimensiones de la práctica educativa, y explorando las posibles razones para ello. Afirma que la investigación se limita a exploraciones estadísticas, y que es necesario que la evaluación de las prácticas pedagógicas sea considerada una actividad social compleja. Propone un marco para una evaluación profesional 'de segunda generación' como una alternativa a modelos ortodoxos basados en los estudiantes, que reflejen de mejor manera el entendimiento contemporáneo acerca de la compleja naturaleza social del aprendizaje. Ellos podrían centrarse en enfoques basados en la investigación-acción para mejorar la comprensión y evaluación del oficio del educador en la educación superior. Destaca la importancia de que los docentes se conviertan en *profesionales reflexivos* y críticos, abordando los supuestos subyacentes a sus prácticas, las perspectivas de los estudiantes, los puntos de vistas de sus pares y la literatura académica. Tales perspectivas y supuestos de aprendizaje social ofrecen un potencial marco conceptual para el desarrollo de modelos alternativos, situados, de evaluación en la educación superior.

Un ejemplo de investigación empírica en el área es presentado por Slade y McConville (2006), quienes analizaron la validez y la utilidad de la EEE en una pequeña universidad australiana. Ambos analizaron la validez de contenido del instrumento utilizado, que pretende estudiar los enfoques y métodos utilizados por los docentes, y que con tal objetivo llevaron a cabo un análisis

estadístico de tipo factorial. Constataron que *el instrumento era defectuoso* y que las diez preguntas obligatorias que lo conforman colapsaron en una única dimensión, es decir, el instrumento no permitía una medición multidimensional de la enseñanza. Slade y McConville determinaron que dicha única dimensión correspondía a una medida de la popularidad del docente evaluado en la encuesta. En esencia, la encuesta en cuestión no era en realidad una evaluación de la *enseñanza*, sino que más bien representaba la opinión de los estudiantes acerca del *docente*. Estos autores concluyeron que la encuesta utilizada en dicha universidad no evaluaba de manera apropiada el desempeño de los profesores, y que su uso no es adecuado para fines educativos. Afirman que la EEE, tal como es utilizada en las universidades australianas, proporciona información interesante acerca de los estados de ánimo de los jóvenes australianos, y puede servir a las universidades para realizar un seguimiento de los cambios en dicha variable a través del tiempo y de distintas zonas geográficas. Sin embargo, persisten importantes interrogantes respecto de la capacidad de la EEE de contribuir al mejoramiento de la enseñanza. En términos más generales, no parece posible construir un instrumento válido para la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes (Slade y McConville, 2006, p. 57), debido a que no es posible prever todos los insumos, procesos y productos que son relevantes para el proceso de la enseñanza, o la forma en que se desarrollará dicho proceso. Incluso si ello fuera posible, no podría existir un consenso amplio respecto de los resultados a perseguir por la enseñanza que deberían ser considerados útiles, apropiados o valiosos.

Dados los problemas subyacentes a la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, señalan Slade y McConville, es necesario abordar cuestiones incómodas en relación con la gestión de los recursos humanos en las universidades. Parece conveniente que las universidades lleven a cabo la evaluación tanto de las estrategias de enseñanza como del progreso del estudiante. Ello apartaría la opinión de los estudiantes del ámbito de la satisfacción de clientes, y entregaría información útil para los profesores y los estudiantes. También permitiría realizar análisis a través del tiempo y ayudar a los profesores a realizar ajustes significativos y oportunos a sus estrategias de enseñanza. Las universidades obtendrían grandes beneficios de dicho monitoreo (Slade y McConville, 2006, p. 57).

e. La perspectiva de los profesores

Existen diversos estudios que exploran la visión que tienen los docentes universitarios respecto de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes. Un artículo de Machingambi y Wadesango (2011) examina las percepciones de los docentes universitarios sobre dicha evaluación. El estudio utilizó como instrumento de obtención de datos un cuestionario compuesto por 20 ítems tipo Likert, el que fue respondido por sesenta profesores de una institución de educación superior en Sudáfrica. Los datos fueron analizados mediante análisis estadístico de frecuencias de respuesta, y la discusión giró en torno a tres preguntas de investigación centrales. El estudio determinó que en general los profesores universitarios tenían percepciones negativas respecto de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, y reveló que si bien a veces manifestaban opiniones positivas acerca del uso de sus resultados con fines formativos, se oponían fuertemente a la utilización de dicha información con fines sumativos. Machingambi y Wadesango recomiendan que los resultados de la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes de la docencia en educación superior sean tratados con extrema precaución, y que sean triangulados con otras fuentes de información para aumentar su validez y confiabilidad.

También en relación con la perspectiva de los docentes respecto de la evaluación por parte de los estudiantes, Makondo y Ndebele (2014) analizan los datos obtenidos mediante una evaluación realizada en una universidad del sur de África. El estudio tuvo un carácter predominante cuantitativo, y en él participó un conjunto de 118 docentes, quienes tuvieron la oportunidad de formular comentarios basados en los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes. Se llevó a cabo un análisis de contenido para los datos, y se identificó y discutió los temas emergentes. Los autores señalan que la evaluación es una importante fuente de información para el diseño de acciones de mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la luz de los resultados del estudio, los autores plantean recomendaciones respecto de este tipo de evaluación: (i) El instrumento de evaluación debe ser explicado de manera adecuada a los estudiantes para que comprendan sus objetivos y terminología, (ii) se debe dar tiempo suficiente a los nuevos académicos para adaptarse a las exigencias de la universidad antes de que participen en tales evaluaciones, (iii) es necesaria adecuada capacitación de los profesores acerca de los fundamentos y beneficios de obtener retroalimentación de los estudiantes con el fin de contrarrestar su tendencia a adoptar actitudes defensivas, y (iv) el uso de este tipo de evaluación debe ser utilizada como sólo uno entre muchas otras herramientas para el análisis de la práctica docente, tales como la observación por pares y los informes de examinadores externos.

f. La perspectiva de los estudiantes

Spencer y Schmelkin (2002) han presentado un estudio sobre las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación de la enseñanza, así como diversos tópicos relacionados con la efectividad de la enseñanza y los roles de los académicos. Dicho estudio señala que los estudiantes en general están dispuestos a participar en la evaluación, pero que tienen poca confianza en que la institución preste atención a sus resultados. En su opinión, la enseñanza y el asesoramiento son los roles más importantes que los profesores deben llevar a cabo, pero creen que éstos consideran a la investigación más importante que la enseñanza. Manifestaron que varios indicadores importantes de una enseñanza eficaz están presentes en la evaluación, y creían que la enseñanza en la universidad había tenido un impacto positivo sobre ellos, pero no se mostraron de acuerdo respecto del grado en que los profesores interactuaban con ellos, o se mostraban receptivos hacia sus puntos de vista. Puesto que no están seguros acerca de si su opinión será tomada en cuenta, no prestan mucha atención a la evaluación (Spencer y Schmelkin, 2002, p. 404).

La pregunta más importante es, sin embargo, si un instrumento estandarizado de fin de semestre debería ser el único mecanismo mediante el cual los estudiantes puedan expresar sus opiniones (Spencer & Schmelkin, 2002, p. 406). En tal sentido, la realización de evaluaciones *formativas* a mitad de semestre es una opción interesante, ya que en ellas los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y sugerir ajustes para el curso. En términos *formativos*, los docentes pueden trabajar con los resultados de la evaluación de un semestre a otro, basados en los comentarios de los estudiantes. Pese a ello, las evaluaciones de final de semestre son necesarias para propósitos *sumativos* de decisiones sobre la permanencia o promoción de los profesores.

Spencer & Schmelkin (2002, p. 406) señalan que es necesario realizar investigación adicional en otros dos ámbitos: *la perspectiva de los profesores* y *la perspectiva de los administradores*. Existe investigación que sugiere que muchos de los profesores desconfían de la EEE debido a que piensan que los estudiantes no están calificados para emitir juicios sobre la enseñanza, y que la evaluación pueda ser sólo un concurso de popularidad. Sin embargo, un estudio realizado por Schmelkin y otros investigadores en 1997 reveló que los académicos no presentan mucha resistencia a EEE en términos generales, ni a su uso para la evaluación *formativa* y *sumativa*. En cuanto a los administradores, es decir, aquellas personas que poseen la atribución de utilizar la evaluación *sumativa* para tomar decisiones respecto de la enseñanza, es necesario el desarrollo de investigación acerca de la forma en que hacen uso de la información que proporciona la evaluación.

Por otra parte, Delaney, Johnson, Johnson y Treslan (2010) presentan los resultados de un estudio realizado en la *Memorial University* de Canadá cuyo objetivo fue conocer las percepciones de los estudiantes acerca de qué es una enseñanza efectiva en la educación superior. Utilizando una metodología *online* que solicitaba respuestas basadas en texto en lugar de ítems de escala Likert, el estudio permitió la obtención de datos de gran riqueza, y de narrativas desde el punto de vista de los estudiantes. De sus respuestas, Delaney et al. derivaron nueve categorías de conductas que los estudiantes consideran importantes y propias de una práctica docente efectiva. Los datos indican que los estudiantes valoran esas conductas independientemente de su modalidad de entrega, ya sea presencial en el campus, o a distancia mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, existen algunas diferencias, por ejemplo los estudiantes que cursan sus estudios de manera presencial manifestaron una preocupación por una pronta retroalimentación, pero no en un nivel tan alto como los estudiantes a distancia, lo que se explica por la menor calidad de la interacción profesor-estudiante propia de la comunicación remota. Los estudiantes reconocen que un conocimiento amplio de los contenidos es propio de una enseñanza eficaz, pero no una garantía. Los profesores efectivos fueron descritos por ellos como poseedores de un amplio conocimiento del contenido, y de la capacidad de enseñar el contenido utilizando una variedad de métodos atractivos.

Las conclusiones presentadas por Delaney et al. (2010, p. 59) son las siguientes. En primer lugar, la metodología de recopilación de datos mediante preguntas abiertas otorgó a los estudiantes la posibilidad de manifestar de mejor manera sus percepciones respecto de una enseñanza eficaz en la educación superior. Las historias que ellos compartieron muestran que sus opiniones sobre este tema son similares a las existentes en la literatura y a los principios éticos de la enseñanza universitaria establecidos por Murray et al. en cooperación con la *Society for Teaching and Learning in Higher Education*. En segundo lugar, los datos indican que las características de una enseñanza eficaz trasciendan su modalidad de entrega, sea presencial o a distancia, con la única diferencia de la marcada preocupación que los estudiantes a distancia expresaron sobre la comunicación con el profesor. Tercero, los resultados evidencian la importancia del *dominio afectivo* en la enseñanza en educación superior. El énfasis que los estudiantes ponen en que los profesores sean respetuosos son una evidencia de la importancia que las relaciones desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes evalúan bien a los profesores que son conscientes y respetuosos con ellos como personas, y que respetan su individualidad. Finalmente, Delaney et al. recomiendan el desarrollo de investigación adicional acerca de las percepciones de los estudiantes sobre las características de la enseñanza universitaria efectiva. Sus resultados pueden ser útiles para

comprender de mejor forma la brecha existente entre las percepciones de los estudiantes y los profesores respecto de la enseñanza eficaz.

g. Estrategias para la evaluación de la enseñanza

Como ha sido adelantado, diversos autores recomiendan la utilización de un conjunto de metodologías para el monitoreo y la evaluación de la enseñanza en educación superior. En este sentido, Berk (2005) presenta un análisis crítico de doce estrategias que pueden ser utilizadas para tal objetivo: (a) la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, (b) la evaluación de pares, (c) la autoevaluación, (d) la grabación del trabajo en aula mediante video, (e) las entrevistas a estudiantes, (f) la evaluación del desempeño de los estudiantes, (g) la evaluación por parte de los empleadores, (h) la evaluación por parte de los administradores, (i) la profesionalización de la enseñanza, (j) la premiación de la enseñanza, (k) las medidas de logro del aprendizaje, y (l) los portafolios de la docencia. Berk presenta los estándares nacionales que deberían guiar la definición y medición de una enseñanza eficaz, y propone un marco conceptual sobre la efectividad de la enseñanza para la utilización de múltiples fuentes de evidencia en la toma de decisiones formativas y sumativas. El autor analiza las fortalezas de las diversas fuentes, y afirma que la triangulación de fuentes es necesaria debido a la complejidad de la medición de la práctica de la enseñanza.

- La *evaluación por pares* del desempeño docente es la fuente de evidencia más complementaria para la evaluación por parte de los estudiantes, ya que abarca los aspectos de la enseñanza que los estudiantes no están en condiciones de evaluar. La evaluación por parte de los estudiantes y la evaluación por parte de los pares, consideradas en conjunto, proveen un cuadro muy comprensivo de la efectividad de la enseñanza para su mejoramiento. No obstante, la evaluación por pares no debe ser utilizada para las decisiones de contratar o despedir docentes.
- La *autoevaluación* es una importante fuente de evidencia a considerar en la toma de decisiones tanto formativas como sumativas. La visión de los profesores respecto de su propia enseñanza completa la triangulación de las tres fuentes de observación directa del desempeño docente: los *estudiantes*, los *pares* y los propios *docentes*.
- La *grabación en video* del trabajo docente en aula es una de los mejores fuentes de evidencia para las decisiones formativas, interpretado ya sea a solas o, preferentemente, con retroalimentación de pares. Por otro lado, las evaluaciones realizadas por los empleadores proporcionan una fuente indirecta de evidencia para decisiones sobre la efectividad de la

enseñanza. El desempeño en el empleo, en cambio, puede ser vinculado de manera sólo limitada al desempeño docente individual.

- La *formación para la enseñanza* es una importante fuente de la evidencia para complementar las tres principales fuentes de observación directa. Permite a una institución de educación superior diferenciar fácilmente al profesor instruido y creativo del resto de los profesores para la toma de decisiones sumativas.
- Como fuente de evidencia de la efectividad de la enseñanza, los *premios a la docencia* proveen información relevante, a lo sumo, sólo sobre los nominados y, en peor de los casos, retroalimentación inexacta y poco confiable sobre candidatos cuestionables. Los méritos de los premios a la enseñanza deben ser evaluados en el contexto de la red de incentivos y recompensas para la enseñanza que existen en la institución.
- Las medidas de los *logros de aprendizaje* deben ser empleadas con extrema precaución para la evaluación de los profesores. Es más seguro utilizarlas de manera conjunta con las fuentes de datos directas antes descritas para el mejoramiento de programas.
- Como una recopilación de muchas de las fuentes anteriores, el *portafolio del docente* debería ser reservado principalmente para decisiones sumativas para obtener una visión global de la efectividad de la enseñanza.
- La evaluación de la enseñanza por parte de *los estudiantes* es una fuente necesaria de evidencia para la toma de decisiones tanto formativas como sumativas, pero no es una fuente suficiente para éstas últimas (Berk, 2005, p. 50).



III. Marco

Metodológico

III.1. Diseño Metodológico

Se presenta a continuación el *diseño metodológico* para el presente estudio. Este capítulo contiene una revisión de los métodos y técnicas de investigación utilizados para la obtención y el análisis de los datos. Específicamente, se presenta las bases teóricas y epistemológicas del enfoque de investigación cualitativa adoptado, la definición de la población de estudio, el diseño muestral, la técnica de obtención de datos utilizada, y la técnica de análisis de los datos.

a. Planteamiento metodológico y su justificación

El presente estudio tiene como objetivo central conocer la experiencia de los principales protagonistas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la Educación Superior en Chile respecto del proceso de implementación de las políticas y procesos de AC durante los últimos años, y sus percepciones respecto de dicho proceso.

El enfoque de investigación elegido es de carácter *cualitativo*. La investigación cualitativa busca conocer los significados construidos por los seres humanos para interpretar el mundo. Los seres humanos atribuyen sentido al mundo basados en sus perspectivas históricas y sociales (Creswell, 2003, p. 9). Por lo tanto, la investigación cualitativa trata de comprender el contexto o entorno de los participantes a través de visitas a dicho contexto y la recolección de información personal. También hacen una interpretación de lo que encuentran. La generación básica de significado es siempre social, emerge en la interacción con una comunidad humana. El proceso de investigación cualitativa es en gran parte inductiva, con la generación de significado por parte del investigador a partir de los datos recogidos en el campo.

El estudio se basa además en el *enfoque fenomenológico*. Los fenomenólogos sostienen que la investigación debe ser dirigida a los objetos del mundo “tal como son experimentados” (Embree, 1997, pp. 1-2). Dentro de la investigación social y educativa, el enfoque fenomenológico se basa en la identificación de un fenómeno de la realidad que es considerado relevante, y para el cual se desea conocer la forma en que determinadas personas lo han *experimentado* o vivenciado, a través de sus descripciones y construcciones personales de significado respecto de él.

Se ha estimado que el enfoque fenomenológico es útil para el estudio, pues se ha considerado como fenómeno de interés al proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la

Calidad (AC) de la Educación Superior en Chile, y se busca conocer la experiencia de las personas que han tenido la responsabilidad de diseñar e implementar sus políticas y procesos durante las dos últimas décadas, desde sus inicios a fines de la década de 1990, hasta la actualidad. Para el cumplimiento del objetivo de investigación se definió como población de estudio al conjunto de personas integrado por: las autoridades del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, expertos en educación superior de relevancia nacional, directivos de agencias privadas de acreditación, y representantes de las principales universidades del país. A partir de dicha población de estudio se obtuvo una muestra según el criterio de *representatividad estructural*, es decir, eligiendo personas de cada uno de dichos grupos relevantes.

b. Bases teóricas del diseño metodológico y justificación de su elección

El planteamiento metodológico se sustenta en los postulados y herramientas analíticas de tres corrientes teóricas y de la filosofía y las ciencias sociales:

- La teoría estructuralista

La corriente estructuralista tuvo gran influencia en la filosofía y las ciencias sociales durante las décadas de 1960 y 1970, y plantea como método de análisis de la realidad la indagación de las estructuras subyacentes a la realidad social. Una estructura social es un ordenamiento de la vida social, que puede ser más o menos evidente para los individuos que se encuentran en ella. El método estructuralista de análisis trata de identificar las posiciones sociales relevantes en una determinada situación, y a las personas que ocupan dichas posiciones. La teoría estructuralista ha sido relevante para el estudio pues es la base del muestro de carácter *estructural*.

- La fenomenología

La *fenomenología* es una corriente filosófica creada por Edmund Husserl, que se interesa en el estudio de la subjetividad y el ámbito de la conciencia. El centro del interés para la fenomenología es la manera en que los individuos experimentan un cierto fenómeno y se lo representan subjetivamente.

- La teoría fundada en los datos (*grounded theory*).

La *teoría fundada en los datos* es una corriente de investigación cualitativa que busca la producción de conocimiento teórico de manera inductiva a partir de datos obtenidos empíricamente. El enfoque de la teoría fundada en los datos ha sido elegida como técnica de análisis para el estudio debido a su afinidad con el enfoque fenomenológico: en efecto, tanto el enfoque fenomenológico como el de la teoría fundada en los datos se basan en la identificación de un fenómeno de la realidad considerado relevante, y en la indagación de la experiencia o vivencia de dicho fenómeno por parte de un conjunto de individuos, quienes se representan dicho fenómeno mediante construcciones personales y subjetivas de sentido.

III.2. La Investigación Cualitativa

El término *metodología de la investigación* designa un conjunto de criterios y procedimientos que la ciencia utiliza para conocer la realidad y los fenómenos que en ella son considerados relevantes. La metodología de la investigación incluye, por lo tanto, elementos de carácter tanto teórico como práctico para el estudio de la realidad. En el ámbito de la investigación existen dos perspectivas básicas para el estudio de la realidad socio-educativa: el *positivismo* y la *hermenéutica*.

La investigación cualitativa, entre otras, en las corrientes teóricas de la hermenéutica y el constructivismo. En comparación con la investigación cuantitativa, busca la comprensión de los fenómenos sociales antes que su explicación en términos causales, aboga por un contacto más directo entre el investigador y la situación y las personas investigadas.

Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999, p. 35) destacan una serie de *niveles de análisis* para definir las características básicas de las técnicas cualitativas. Estos niveles corresponden a los niveles ontológico, epistemológico, metodológico, técnico-instrumental y contenido. a) El nivel *ontológico* corresponde a aquél en que se especifica cuál es la forma de y la naturaleza de la realidad social y natural. En este sentido, la investigación cualitativa considera a la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma, b) El plano *epistemológico* se relaciona con el establecimiento de los criterios a través de los cuales se determina la validez y la calidad del conocimiento. Desde la perspectiva cualitativa, se asume una postura inductiva, en comparación con la postura hipotético-deductiva de la visión cuantitativa, es

decir, parte de la realidad concreta y de los datos empíricos para llegar a la construcción posterior de teorías, c) El plano *metodológico* se refiere a las distintas formas en que puede llevarse a cabo la obtención de información en torno a la realidad social. Según este criterio, la investigación cualitativa tiene un carácter emergente, construyéndose a medida que avanza el proceso de la investigación, d) Desde un punto de vista *técnico*, relacionado con las estrategias, instrumentos y procedimientos de recogida de información, la investigación cualitativa utiliza técnicas para obtener datos que informan de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación, y por último e) En el nivel de *contenido*, la investigación cualitativa abarca todas las ciencias y disciplinas, incluyendo la educación, sociología, psicología, antropología, economía, medicina, entre otras.

Según Taylor y Bogdan (1996, pp. 20-23), la investigación cualitativa posee las siguientes características: 1) *Es inductiva*: los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos, 2) *El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística*: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, 3) *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio*: interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo, tratan de no desentonar con la estructura social que estudian. Aunque no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos al mínimo, 4) *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*: para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, 5) *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones*: el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez: nada se da por sobreentendido, todo es un tema de investigación, 6) *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas*: este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se les ve como iguales, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero, 7) *Los métodos cualitativos son humanistas*: las técnicas cuantitativas presentan información respecto de las personas en términos de generalizaciones estadísticas. Las técnicas cualitativas permiten conocer a las personas en lo personal y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad, 8) *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación*: los métodos cualitativos permiten un contacto más próximo con el mundo

empírico, y un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace, 9) *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio*: ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado, 10) *La investigación cualitativa es un arte*: los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos.

Los métodos cualitativos de investigación poseen, según Ruiz Olabuénaga (1996, p. 23), las siguientes características:

1. *El objeto de la investigación*: una investigación cualitativa pretende *captar el significado* de las cosas (procesos, comportamientos, actos), antes que *describir los hechos sociales*. Su objetivo es la captación y reconstrucción del significado.
2. La investigación cualitativa utiliza primariamente el significado de los *conceptos* y las *metáforas*, antes que el de los números y los tests estadísticos, el de las viñetas, las narraciones y las descripciones antes que el de los algoritmos, las tablas y las fórmulas estadísticas. Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
3. La investigación cualitativa prefiere recoger su información a través de la observación reposada o de la entrevista en profundidad antes que a través de los experimentos o de las encuestas estructuradas y masivas. Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.
4. En vez de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas, la investigación cualitativa prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil. Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
5. La investigación cualitativa, en vez de intentar generalizar a partir de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad, pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso. La orientación no es particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora.

a. Hermenéutica y Constructivismo

La hermenéutica es una corriente importante dentro de las ciencias sociales, que se ha planteado como alternativa teórica y metodológica al positivismo. La hermenéutica se interesa en la comprensión del significado de la conducta humana, especialmente para los propios individuos que la desarrollan. Para Platón la “hermenéutica” era la explicación o interpretación del pensamiento.

Posteriormente la hermenéutica fue el método utilizado para el estudio de los textos bíblicos: hasta antes de la invención de la imprenta la Biblia era escrita a mano en diversos monasterios cristianos, pero debido a la utilización de dicha forma de escritura, a menudo los copistas introducían errores en los textos. La *hermenéutica* tenía por objetivo recuperar la versión ‘auténtica’ de los textos sagrados. Para dicho objetivo era también de utilidad conocer las experiencias del autor de un texto, y la forma en que ellos eran interpretados en la época en que fueron escritos.

En la Alemania del siglo XIX la hermenéutica conoció un importante desarrollo gracias a W. Dilthey. Este autor afirmó que existe una importante diferencia entre el estudio de la naturaleza y el estudio de la acción humana, la que, al ser una expresión de la “acción vivida”, requiere de un método de análisis específico. Dilthey proporcionó dos de esos métodos (Abercrombie, 1998, p. 126). El primero se interesaba en la relación entre el autor de un acto, libro o dibujo, con el intérprete: éste entiende cuando se pone en el lugar del primero, la comprensión es posible gracias a que ambos comparten una humanidad común. En el segundo método no se considera las características de los individuos, sino que la acción humana es comprendida en relación con alguna totalidad más amplia que le otorga sentido. Por ejemplo, un cuadro se entiende en referencia a la perspectiva o concepción del mundo que existía en la sociedad en la que fue creado. Del mismo modo, el investigador hermenéutico puede reconstruir dicha concepción del mundo a partir de diversos actos o textos individuales producidos en esa sociedad. Esta relación circular entre un todo y sus partes recibe el nombre de *círculo hermenéutico*, enfoque que ha sido defendido especialmente por el filósofo Hans Georg Gadamer.

La hermenéutica se planteó como alternativa al positivismo, pues criticó el deseo de esta corriente de encontrar leyes generales para explicar la conducta humana a partir de factores sociales y externos al individuo. La hermenéutica propuso el estudio de los fenómenos sociales como realidades particulares y únicas. Además, la hermenéutica se diferencia del positivismo en que no se interesa en buscar las causas de los fenómenos sociales, sino la forma en que los individuos las experimentan y les atribuyen significados. El sociólogo alemán Max Weber (1864-1920) recogió el aporte del historicismo de su época, que proponía como método para las ciencias sociales a la hermenéutica. Weber introduce en la sociología el concepto de *verstehen* o *comprensión*, técnica consistente en *captar el sentido subjetivo* que ha tenido una conducta para el propio individuo que la ha llevado a cabo; el científico social, el sociólogo, debe realizar un esfuerzo para captar, a través de la técnica de la *empatía*, es decir, el esfuerzo de ‘ponerse en el lugar del otro’, el significado subjetivo de la acción social.

Otra corriente relevante de las ciencias sociales que es considerada una fuente epistemológica de la metodología cualitativa es el *constructivismo*. Según Philippe Corcuff (1998, p. 19), en la perspectiva constructivista, las realidades sociales “se conciben como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos”. Este autor afirma que el “entrevesamiento de construcciones plurales, individuales y colectivas, al no surgir necesariamente de una voluntad clara, tiende a escapar del control de los diferentes actores presentes. La palabra *construcciones* remite a la vez a los productos (más o menos duraderos o temporales) de elaboraciones anteriores y a los procesos en curso de reestructuración”. El constructivismo destaca, por lo tanto, el rol que cumplen los actores sociales (individuos o grupos) en la formación de los fenómenos sociales, y en su permanencia a través del tiempo.

Según el constructivismo (Corcuff, 1998, p. 19), el mundo social se construye a partir de preconstrucciones pasadas, es decir, los individuos desarrollan su vida social en contextos y situaciones preexistentes. Por otro lado, las formas sociales pasadas son reproducidas, apropiadas, y transformadas por los actores al tiempo que inventan otras nuevas, *en la práctica y la interacción de los actores en el contexto de la vida cotidiana*. Esta herencia y este trabajo cotidiano *abren un campo de posibilidades para los actores de cara al futuro, y constituyen un espacio para el cambio social*.

El constructivismo llama la atención sobre la relación que existe, por un lado, entre la *subjetividad* de los actores, y, por el otro, las realidades externas y *objetivas* que sirven de marco a su acción. El ámbito de la subjetividad se relaciona con el individuo y los grupos humanos, su percepción de la realidad, sus emociones y sus construcciones de sentido y significados, mientras que el ámbito de lo objetivo se asocia a realidades sociales cristalizadas en objetos materiales o simbólicos, reglas, instituciones y realidades físicas. El constructivismo estudia la relación *dialéctica* que se desarrolla entre estas dos dimensiones de la realidad social, las dimensiones objetiva y subjetiva. Es lo que Hegel llamaba la *interiorización de lo exterior* y la *exteriorización de lo exterior*.

Es de gran importancia distinguir al constructivismo de las filosofías de corte *idealista*, según las cuales la realidad no sería más que una *representación*, como ocurre por ejemplo en la filosofía de Schopenhauer. Corcuff (1998) señala como una de estas corrientes dentro de las ciencias sociales a la psicología y teoría de la comunicación de Paul Watzlawick. Según Corcuff (1998, p. 20), tales escuelas teóricas “tienden a pasar por alto los mecanismos de objetivación, de materialización y de

estabilización de las realidades sociales, y especialmente la manera en que los objetos que habitan nuestro universo constituyen constreñimientos y puntos de apoyo para nuestros actos”. Los enfoques constructivistas son, por lo tanto, “nuevas formas de realismo que se distinguen de las formas clásicas de positivismo en que cuestionan lo dado y dejan margen a una diversidad de realidades cuyas relaciones deben ser objeto de reflexión”.

Las diversas corrientes constructivistas se diferencian en diversos aspectos. Corcuff señala que ellas difieren, entre otros rasgos, en: 1) el grado de importancia atribuido a la capacidad reflexiva del actor social durante el desarrollo de su actividad, 2) la visión que tienen sobre la relación entre el conocimiento científico de la realidad social y el conocimiento de sentido común que los actores utilizan en su vida cotidiana, 3) en la forma en que abordan el problema de la relación entre las dimensiones micro y macro de la realidad social, y 4) en la posición que asumen respecto al problema fundamental de la relación entre acción y estructura social.

La corriente hermenéutico-constructivista ha dado origen al enfoque de la *metodología de la investigación cualitativa* en las ciencias sociales.

b. La fenomenología

La *fenomenología* es una corriente filosófica creada por Edmund Husserl (1859-1939). La fenomenología de Husserl se propuso demostrar que ciertos actos del pensamiento como la abstracción, el juicio o la inferencia “no son actos empíricos: son actos de naturaleza intencional” que tienen correlato en la conciencia intencional. El método fenomenológico consiste en examinar los contenidos de la conciencia, sin preocuparse de si ellos son reales o imaginarios (Ferrater Mora, 2008, pp. 146-147). La característica fundamental de la fenomenología es la importancia que atribuye a la *experiencia* tal como ella es percibida por la conciencia humana, la que, según la perspectiva fenomenológica, debía ser objeto de estudio científico. La conciencia es entendida como *intencional* o *dirigida a objetos*. La fenomenología se interesa en la manera en que fenómenos se “*constituyen*” durante la experiencia. Busca estudiar y describir los fenómenos de la realidad tal como son experimentados por la conciencia. Busca conocer las estructuras esenciales de los fenómenos, a partir del estudio de casos concretos mediante el recurso a la experiencia o la imaginación (Biemel y Spiegelberg, 2010).

Alfred Schütz da origen a la *sociología fenomenológica*, y se propuso captar de qué manera los individuos entienden y dan sentido al mundo social que los rodea. Schütz se inspiró en el interés de la fenomenología de Husserl en la “actitud natural” y al conocimiento de sentido común asociado a ella (Baert, 2001, p. 105) toma como principal objetivo el análisis y la descripción de la vida cotidiana, el “mundo de la vida” y los estados de conciencia asociados a él (Abercrombie, 1998, p. 224). En la investigación fenomenológica el investigador busca conocer la forma en que las personas experimentan una determinada realidad o situación, desde la propia perspectiva de ellas. La “experiencia vivida” es el objeto de estudio de la teoría fenomenológica y del método fenomenológico. La investigación fenomenológica estudia pequeños grupos de individuos a través de un contacto extensivo y prolongado con el objetivo de obtener patrones y relaciones de significado. En este proceso, el investigador “pone entre paréntesis” su propia experiencia para comprender la de las personas que son objeto de estudio. El enfoque fenomenológico no aborda el problema de las causas o factores originados externamente o a nivel de la estructura social que permitan explicar la situación estudiada, sino que se interesa en los aspectos subjetivos de la vida social y la forma en que los actores atribuyen significados a las situaciones en las que se encuentran.

Según Schütz, hay ciertos rasgos característicos de las prácticas que utilizan las personas para dar sentido a su actividad cotidiana que destacan al ser comparadas con la visión científica del mundo que utiliza el científico social (Baert, 2001, p. 105). Por ejemplo, frente a la escasa importancia que la biografía posee para la racionalidad científica, la racionalidad de sentido común es percibida por el actor desde una perspectiva individual especial, vinculada a un espacio y un tiempo determinados. En segundo lugar, mientras la racionalidad científica duda del carácter fáctico del mundo social, la racionalidad de sentido común se basa en la actitud natural, que da por descontado dicha existencia. La suspensión de la duda está profundamente enraizada en la conciencia de los actores en su vida cotidiana. Los actores se acercan a la vida social desde la ‘familiaridad’ y el ‘conocimiento previo’, mediante el recurso a ‘reservas de conocimiento disponible’, de origen predominantemente social. Esta confianza de los individuos en la existencia del mundo exterior se expresa también en su aceptación del supuesto de la tesis general de la ‘reciprocidad de las perspectivas’. Según Schütz, los sociólogos no deberían tratar de explicar la vida social mediante la racionalidad científica, sino registrar la racionalidad práctica del sentido común con que los individuos dan sentido a lo que los rodea.

Para Van Manen (1990, citado por Rodríguez et al., 1999, p. 40), el objetivo de la investigación fenomenológica y las estrategias que utiliza son las siguientes:

- La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, según la perspectiva fenomenológica, corresponde a la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica poseer una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
- La investigación fenomenológica se interesa en la esencia o naturaleza de los fenómenos. La fenomenología es un intento de develar las estructuras significativas del mundo de la vida cotidiana.
- La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología busca explicar los significados mediante los que está organizada la vida social cotidiana.

Durante el desarrollo de la tradición fenomenológica a través del tiempo ha destacado particularmente la obra de tres autores fundamentales, que serán de interés para el presente estudio: Edmund Husserl, Martin Heidegger y Hans George Gadamer. A continuación se presenta una breve descripción de los principales aportes de estos filósofos. Una descripción más detallada de su obra y desarrollos teóricos es presentada en el capítulo correspondiente al Marco Teórico.

c. La fenomenología eidética de Husserl

La perspectiva fenomenológica de Edmund Husserl, el padre de esta corriente, ha recibido el nombre de fenomenología eidética. Según Husserl, el filósofo debe estudiar la relación existente entre la conciencia humana y los objetos del mundo exterior. La fenomenología trata de comprender la verdadera esencia de la conciencia. Los objetos de la fenomenología se constituyen en la “intuición pura e inmanente” de quien observa el mundo (Biemel y Spiegelberg, 2010). Dicha visión de la intencionalidad de la conciencia supera el dualismo de la filosofía moderna entre *interior* y *exterior*, y entre *vivir inmanente* y *realidad trascendental* (Waldenfels, 1997, p. 19). La famosa consigna de Husserl “*¡Ir a las cosas mismas!*” significa que las “cosas” no se presentan a nuestros ojos de una manera directa, sino que pueden ser conocidas solamente a través de un proceso mental de *desmantelamiento*. Según Husserl, la investigación de la realidad no debe realizarse desde algún sistema de pensamiento, sino a partir “de las cosas y de los problemas mismos”. “*Ir a las cosas mismas*” no es una invitación al realismo filosófico, sino al estudio de los actos de la conciencia y de las entidades objetivas que se constituyen en ella, cosas que forman el

reino de los *fenómenos* (Biemel y Spiegelberg, 2010). El “*regreso a las cosas mismas*” significa por lo tanto el regreso a una *conciencia trascendental* que –como su nombre lo indica- *genera toda “trascendencia”* (Waldenfels, 1997, p. 35).

Según Husserl (1927, pp. 2-3), en lugar de interesarse en las materias, valores, metas, etc., la fenomenología se preocupa de las experiencias subjetivas en las cuales ellos “aparecen”. Estas “apariencias” son “*fenómenos*”, que son “*conciencia de*” su objeto, sea éste o no real. La fenomenología toma su nombre de los *fenómenos*, con el aspecto psicológico de aquello que es objeto de la atención de la conciencia intencional. Toda conciencia es “*intencional*” (Husserl, 1927, p. 3). El fenomenólogo debe practicar una *epoche*, es decir, “*debe inhibir toda ‘posición’ objetiva ordinaria y evitar todo juicio respecto del mundo exterior*” (Husserl, 1927, p. 4). La *epoche* “*pone, por decirlo de alguna manera, ‘al mundo entre paréntesis’, excluye a ese mundo que está simplemente ahí, del ámbito de los sujetos, presentando en su utilidad el mundo experienciado, percibido, recordado, enjuiciado, pensado, valorado, etc., como tal, el mundo ‘puesto entre paréntesis’. No el mundo o alguna parte de él, sino la ‘sensación’ del mundo*”. Para llevar a cabo el análisis fenomenológico, es necesario ir desde los objetos posicionados en la ‘actitud natural’ a las múltiples modalidades de su ‘apariencia’, a los objetos ‘puestos entre paréntesis’ (Husserl, 1927, p. 4).

d. La fenomenología existencial de Heidegger

El segundo autor más influyente dentro de la tradición fenomenológica, después de Husserl, es el filósofo alemán Martin Heidegger, autor de “*Ser y Tiempo*” (1927). Heidegger buscó ir más allá de la propuesta de Husserl de estudiar la realidad fenoménica “poniendo al mundo entre paréntesis”, orientándose a una *ontología fundamental*, y al estudio del *Ser* o *Esencia (Sein)*, y de la *Existencia (Dasein)*.

Martin Heidegger describe al objeto temático de su investigación filosófica como “el sentido del ser” (Heidegger, 1927). Para este autor, la pregunta central de la filosofía existencial es la pregunta sobre *el sentido del ser*, y la forma de abordar dicha pregunta es la *fenomenología*. Heidegger explica que la fenomenología se articula en torno a la afirmación “*¡a las cosas mismas!*” de Husserl. La expresión *fenomenología* consta de dos componentes: fenómeno y logos. La fenomenología es la *ciencia de los fenómenos*.

Según Heidegger (1927) el origen etimológico del término *fenómeno*, de origen griego, significa “lo que se muestra”, “lo autoestrante”, “lo patente”. Un “fenómeno” es “*lo-que-se-muestra-en-si-mismo*” (Heidegger, 1927, p. 38). “Fenómeno”, explica Heidegger, “como manifestación ‘de algo’, *no* quiere decir mostrarse a sí mismo, sino el anunciarse de algo que no se muestra, por medio de algo que se muestra” (Heidegger, 1927, p. 39). Los ‘fenómenos’ no son *jamás* manifestaciones, pero toda manifestación está necesitada de fenómenos” (Heidegger, 1927, p. 39). El concepto de fenómeno alude entonces a “*lo-que-se-muestra-en-si-mismo*” (Heidegger, 1927, p. 40).

e. La fenomenología hermenéutica de Gadamer

El tercer autor relevante en la tradición fenomenológica es el filósofo alemán Hans George Gadamer. La *fenomenología hermenéutica* de Gadamer tiene sus bases en la fenomenología existencial de Heidegger. Según Gadamer, Heidegger señaló, en *Ser y Tiempo*, que toda la existencia humana es interpretativa, y por lo tanto el acceso a las cosas mismas sólo es posible según cómo ellas aparecen en un contexto determinado. Gadamer publicó su propuesta fenomenológica en su influyente obra “*Verdad y Método*” (1960).

Gadamer se interesó en las reflexiones de Heidegger en torno al Ser (*Sein*), y señaló que Heidegger criticó el concepto de “fenómeno”, y dio importancia al de “interpretación”. Heidegger modificó el significado que Husserl atribuyó al concepto de ‘fenómeno’, asignando a la filosofía el objetivo de ir más allá de la mera descripción de los fenómenos que proponía Husserl cuando proponía ir “hacia los fenómenos mismos”, para avanzar a su *develamiento*. Heidegger desplazó el interés por la subjetividad al interés por el *dasein*. Pero las limitaciones del planteamiento de Heidegger para el estudio de la reflexividad, llevaron a Gadamer a desarrollar su teoría hermenéutica. Según Gadamer, “darle al otro validez ante uno mismo (...) no significa sólo reconocer las limitaciones de la propia perspectiva, sino que exige también ir más allá de las propias posibilidades a través de un proceso dialógico, comunicativo y hermenéutico” (Gadamer, 1995, pp. 22-23).

Según Gadamer, (1995, p. 12), lo que imprimió su sello a la palabra ‘*subjectum*’ y al concepto de subjetividad fue que ‘*sujeto*’ quiere decir algo así como *referencia a sí mismo, reflexividad, yo*. La acepción moderna del concepto de subjetividad aparece con Descartes, y su *cogito ergo sum*, y pronto la reflexividad pasa a ocupar el lugar central de la filosofía moderna. El idealismo trascendental otorga a la subjetividad la preeminencia de lo absoluto. La filosofía de Kant funda

todo el conocimiento sobre el axioma fundamental de la conciencia de sí mismo. El concepto de conciencia empieza a acercarse al mundo de la experiencia a través de la *Fenomenología* de Hegel, quien afirma que la verdadera conciencia de sí mismo se fundamenta en el trabajo.

f. El método de la fenomenología

El método básico de la fenomenología fue desarrollado por Husserl, quien le dio el nombre de *reducción fenomenológico-trascendental*. Según Husserl, el conocimiento de la realidad y sus objetos requiere del recurso del investigador al método de la *epoche*, es decir, “*poner al mundo entre paréntesis*”. La existencia del mundo no es puesta en duda, pero el mundo no constituye la preocupación de la fenomenología. El centro del interés para la fenomenología es la manera en que el conocimiento del mundo es llevado a cabo por parte de la conciencia.

Los pasos comprendidos en el proceso de *reducción fenomenológico-trascendental* son los siguientes (Biemel y Spiegelberg, 2010):

1° Reducción fenomenológica:

A través de ella todo lo que es dado adquiere la forma de un fenómeno, es decir, es conocido por la conciencia. Este conocimiento es muy importante e incluye a toda modalidad de la conciencia, por ejemplo, la intuición, la imaginación y el juicio. Husserl dio especial importancia a la intuición, pues es el acto en el que una persona cimenta algo en su presencia corporal y en ella se funda todo lo demás. Esta reducción redirige la mirada humana desde los objetos hacia la conciencia.

2° Reducción eidética:

Pero mantenerse en la conciencia no es suficiente, pues los actos de la conciencia deben ser hechos accesibles de manera que sus *esencias*, es decir, sus estructuras universales e inmutables, puedan ser conocidas. La esencia puede ser conocida a través de la intuición, que consiste en observar una multiplicidad de variaciones de un objeto dado, y prestar atención a aquello que permanece constante en la multiplicidad, es decir, aquellos rasgos o elementos del objeto que no cambian durante el proceso de variación.

3° Reducción trascendental:

El siguiente paso en el proceso de *reducción fenomenológico-trascendental* es el de la reducción trascendental. El evento fundamental que ocurre en la conciencia es, según Husserl, la atención respecto del tiempo a través de los actos de protención (futuro) y retención (pasado), lo que da origen a algo así como una auto-constitución. Husserl situó al ego trascendental como fundamento de la constitución de todo significado.

III.3. El diseño de investigación cualitativa

Un estudio cualitativo necesita, como todo estudio, de un *diseño* o planificación de las actividades a desarrollar para la obtención y el análisis de la información buscada. Es importante señalar que el diseño de un estudio cualitativo debe necesariamente ser más *flexible* que el diseño de un estudio cuantitativo, pues no puede partir de un marco teórico-conceptual definido con precisión y en forma previa por el investigador, como ocurre en el caso de la investigación cuantitativa, pues lo que interesa es el punto de vista *de los propios actores* de la realidad a abordar.

El diseño de investigación cualitativa posee un carácter menos estructurado y más flexible que su equivalente cuantitativo. El diseño supone la definición de un conjunto de estrategias, técnicas y procedimientos a seguir para la obtención de datos y la construcción de nuevo conocimiento; sin embargo, en la investigación cualitativa dicha definición es siempre provisoria, y está sujeta a revisiones posteriores que se muestren necesarias a medida que avanza el proceso de investigación. El proceso de definición del problema de investigación no se limita, por lo tanto, a una primera etapa inicial del proceso de investigación, sino que es revisitado en varias ocasiones a través de un proceso de carácter dialéctico o circular.

El diseño de investigación cualitativa busca superar el carácter analítico atomizador que caracteriza a la investigación cuantitativa, mediante la adopción de un enfoque totalizante u *holístico*. La investigación cuantitativa a menudo *desmenuza* el problema o situación estudiada en sus características o variables componentes, con la consiguiente pérdida de perspectiva del conjunto. La investigación cualitativa busca no perder la mirada de conjunto de su objeto de estudio.

Por otro lado, la investigación cualitativa se diferencia de la investigación cuantitativa en el grado de cercanía (física y psicológica) con el objeto de estudio. En la investigación cuantitativa el investigador busca mantener una cierta distancia respecto de la situación o los individuos estudiados, bajo el supuesto de que dicha distancia permite lograr una contemplación más objetiva de la realidad; además, por ejemplo, en la investigación mediante encuesta no es el investigador quien interactúa directamente con las personas informantes, sino que dicha tarea queda a cargo de encuestadores que son contratados para tal fin. Por el contrario, el investigador cualitativo trabaja con un mayor grado de *proximidad* respecto de la situación que aborda, insertándose personalmente en dicha situación, e interrogando directamente a los individuos que componen la población estudiada. Existen razones claras para esta diferencia: en la investigación mediante encuesta el cuestionario es diseñado de manera estandarizada de manera que pueda ser aplicada de manera idéntica por encuestadores que sólo necesitan leer a los informantes de manera literal las preguntas *cerradas* y sus alternativas de respuesta y registrar sus elecciones, mientras que en la investigación cualitativa el carácter exploratorio de un estudio es posible gracias al uso de preguntas *abiertas*, las cuales otorgan a la sesión de entrevista un curso en gran medida *imprevisible*, ante el cual sólo el investigador será capaz de actuar para el logro del objetivo de obtener la información buscada.

Crotty (1998, en Creswell, 2003, pp. 4-5) plantea que un diseño de investigación requiere la consideración de cuatro preguntas:

1. ¿Cuál perspectiva epistemológica –es decir, cuál teoría del conocimiento contenida en la perspectiva teórica– apoya a la investigación (por ejemplo, objetivismo, subjetivismo, etc.)?
2. ¿Cuál perspectiva teórica –es decir, cuál teoría filosófica– subyace a la metodología utilizada (por ejemplo, positivismo y post-positivismo, interpretivismo, teoría crítica, etc.)?
3. ¿Cuál metodología –estrategia o plan de acción que vincula los métodos a los objetivos– gobierna nuestra elección y uso de los métodos (por ejemplo, investigación experimental, investigación mediante encuesta, investigación etnográfica, etc.)?
4. ¿Cuáles métodos –técnicas y procedimientos– proponemos utilizar (por ejemplo, cuestionario, entrevista, focus group, etc.)?

Estas cuatro preguntas muestran los niveles de decisión interrelacionados que intervienen en el proceso de diseño de la investigación. Más aún, explica Creswell, éstos son aspectos que sirven para la toma de decisión respecto de un enfoque investigativo, transitando desde los supuestos amplios

asumidos en un proyecto a las decisiones de orden más práctico tomadas respecto de cómo obtener y analizar los datos (Creswell, 2003, p. 5).

Creswell conceptualizó el modelo de Crotty para definir tres preguntas centrales a todo diseño de investigación:

1. ¿Cuáles supuestos acerca del conocimiento son hechos por el investigador (incluyendo una perspectiva teórica)?.
2. ¿Cuáles estrategias de investigación sustentarán los procedimientos?.
3. ¿Cuáles métodos de obtención y análisis de datos serán utilizados?.

Los tres elementos presentes en las preguntas anteriores, es decir, los supuestos acerca del conocimiento, las estrategias y los métodos pueden ser combinados para conformar diferentes enfoques de investigación. Estos enfoques, a su vez, dan origen a procesos en el diseño de investigación.

a. Estrategias de investigación cualitativa

En la investigación cualitativa los enfoques de investigación empezaron a perfilarse de manera más clara a partir de la década de 1990. Dentro de dichos enfoques es posible destacar los siguientes:

Cuadro n°9
Comparación de los principales métodos cualitativos
(Fuente: Rodríguez et al., 1999)

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas/ Instrumentos de recogida de datos	Otras fuentes de datos	Principales referencias
Cuestiones de significado: explicitar la esencia de las experiencias de los actores	Fenomenología	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura fenomenológica; reflexiones filosóficas; poesía; arte	Heshusius, 1986; Mèlich, 1994; Van Manen, 1984, 1990
Cuestiones de proceso; experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas o fases	Teoría fundamentada	Sociología (interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias; diarios	Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990.
Cuestiones descriptivo/	Etnografía	Antropología (cultura)	Entrevista no estructurada;	Documentos; registros;	Erickson, 1975; Mehan, 1978, 1980;

interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales			observación participante; notas de campo	fotografía; mapas; genealogías; diagramas de redes sociales	García Jinénez, 1991; Fetterman, 1989; Grant y Fine, 1992; Hammersley y Atkinson, 1992; Spradley, 1979; Werner y Schoepfle, 1987a y 1987b.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo	Etnometodología; análisis del discurso	Semiótica	Diálogo (registro en audio y video)	Observación (notas de campo)	Atkinson, 1992; Benson y Hughes, 1983; Cicourel et al., 1974; Coulon, 1995; Denzin, 1970, 1989; Heritage, 1984; Rogers, 1983.
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios	Kemmis, 1988; Elliot, 1991.
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología; sociología	Entrevista	Documentos, registros, diarios	Goodson, 1985, 1992; Zabalza, 1991.

b. La teoría fundamentada

La teoría fundamentada es una corriente cualitativa surgida en la década de 1970, a semejanza de otras corrientes cualitativas, como reacción a los grandes sistemas teóricos de carácter lógico-formal y abstracto, especialmente la teoría estructural-funcionalista de Talcott Parsons. La teoría fundamentada busca la producción de conocimiento teórico de manera inductiva a partir de datos obtenidos empíricamente. La teoría fundamentada, aunque trataba de distanciarse de la sociología excesivamente teórica sin contenido empírico, a la vez trató de hacerlo de la sociología excesivamente empírica sin contenido teórico. El texto pionero en el desarrollo de esta corriente fue *The Discovery of Grounded Theory*, de Glaser y Strauss (1967).

La *teoría fundamentada* fue desarrollada originalmente por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) en su libro *The Discovery of Grounded Theory*. Glaser y Strauss han expandido el desarrollo de la teoría fundamentada a través del tiempo (Glaser, 1978; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) y sus estudiantes han innovado en distintos enfoques sobre este método (por ejemplo, Charmaz, 2006, 2009; Clarke, 2005).

Según Anselm Strauss y Juliet Corbin (1990, p. 158), “la teoría fundamentada es una *metodología general* para desarrollar teoría que está fundada en datos sistemáticamente recopilados y analizados”. El desarrollo de teoría es el objetivo central de la teoría fundamentada. El desarrollo de teoría es un proceso que evoluciona durante el transcurso de la investigación, y es logrado a través

de una interacción continua entre el análisis y los datos. Debido a esto, este método es conocido a veces como el *método de comparación constante* (Strauss y Corbin, 1990, p. 159).

Desde un punto de vista epistemológico, el método de la teoría fundamentada se basa en el pragmatismo de John Dewey y George H. Mead. Según Strauss y Corbin (1990, p. 171), una teoría no es la formulación de algún aspecto de una realidad preexistente ‘allá afuera’, pues pensar de esa forma significaría adoptar una perspectiva positivista, que ellos rechazan, como lo hace la mayoría de los investigadores cualitativos. Estos autores prefieren afirmar que las teorías son interpretaciones hechas desde determinadas perspectivas por los investigadores. Sin embargo, decir que una teoría es una interpretación, y por lo tanto falible, no significa en absoluto negar que sea posible emitir juicios acerca de ella o de su eventual utilidad (Strauss y Corbin, 1990, pp. 169-171). Toda interpretación, ya sea que se atribuya o no el carácter de teoría, es temporalmente limitada, en dos sentidos. En primer lugar, ella es siempre provisional, no se establece para siempre; y en segundo lugar, como muchos otros tipos de conocimiento, toda teoría es limitada en el tiempo: los investigadores son hombres y mujeres concretos, que viven en determinadas épocas, están inmersos en determinadas sociedades, y expuestos a la inevitable influencia de ciertas ideas e ideologías. Por lo tanto, el cambio en las condiciones externas afecta la validez de las teorías, es decir, su relación con la realidad social en que se encuentra.

c. El análisis de los datos en la Teoría Fundamentada

Las entrevistas cualitativas son comúnmente registradas mediante una grabadora de audio para su posterior transcripción al papel. Un relato hablado se convierte así en información textual, la que será sometida a la técnica de análisis.

Según Strauss y Corbin (1990), en el enfoque de la teoría fundamentada la teoría puede ser *generada* inicialmente a partir de los datos, o bien, si existen teorías (fundamentadas) previas que parezcan ser apropiadas para el área investigada, ellas pueden ser elaboradas y modificadas a medida que son meticulosamente confrontados con nuevos datos.

La teoría fundamentada es un enfoque de investigación orientada a la generación de teoría a partir de datos empíricos, y sigue, por lo tanto, un método *inductivo*. En esto sigue un procedimiento radicalmente distinto al que es utilizado habitualmente en la construcción de enfoques teóricos, el que se caracteriza por la reflexión intelectual, y que corre el riesgo de no ser coherente con las evidencias entregadas por la investigación de campo. Glaser y Strauss señalaban como ejemplos de

teorías de ese tipo a las teorías estructuralistas y funcionalistas desarrolladas por Talcott Parsons, Robert K. Merton o Peter Blau, a las que calificaron como especulativas y deductivas por naturaleza.

Una *teoría* consiste en “*relaciones plausibles propuestas entre conceptos y conjuntos de conceptos*” (Strauss y Corbin, 1990, p. 168). Las teorías son grupos coherentes de proposiciones generales usados como principios descriptivos y explicativos para un determinado tipo de fenómenos. Los conceptos son la base de las teorías, y sin conceptos y relaciones entre conceptos, las teorías no son posibles.

La teoría fundamentada ha sido diseñada con el objetivo de guiar a los investigadores en la construcción de teoría “conceptualmente densa”, es decir, teoría conformada por conjuntos con cantidades significativas de relaciones entre conceptos. Estas relaciones son presentadas en la mayoría de las corrientes cualitativas en una forma *discursiva*, es decir, están imbricadas en un amplio escenario de texto escrito de carácter descriptivo o conceptual (Strauss y Corbin, 1990, p. 169). Esta forma de presentación discursiva es capaz, según Strauss y Corbin, de capturar la densidad conceptual y además alcanzar el contenido sustantivo de un estudio mucho mejor que la ciencia natural, la que habitualmente expone sus hallazgos en la forma de proposiciones que poseen una estructura del tipo “Si...Entonces...”.

La importancia que los investigadores, explican Strauss y Corbin, atribuyen a la construcción de esquemas conceptuales significa que están interesados en *patrones* de acción e interacción entre diversos tipos de “unidades sociales”, por ejemplo, entre actores. No se interesan mayormente en la construcción de teorías referidas a actores individuales como tales, sino que están preocupados de *procesos*, no en el sentido de etapas o fases, sino en el de “*cambios recíprocos en patrones de acción/interacción y en relación con cambios de las condiciones tanto internas como externas al proceso mismo*” (Strauss y Corbin, 1990, p. 169).

Es posible señalar otras dos características de las *teorías fundamentadas*. La primera es que siempre es posible seguir el rastro de la construcción de tales teorías hasta los mismos datos que les dieron origen, dentro del contexto interactivo de recopilación y análisis de datos, en el cual el investigador juega un rol crucial. Y la segunda, las teorías fundamentadas son *fluidas* (según el adjetivo utilizado por Joan Fujimura para caracterizarlas), es decir, debido a que en su construcción está involucrada la participación de múltiples actores, y porque ellos enfatizan la temporalidad y los procesos,

poseen una marcada fluidez (Strauss y Corbin, 1990, pp. 169-170). Es necesario que ellas sean sometidas a prueba para comprobar su grado de ajuste a cada nueva situación. Además exigen una actitud de apertura de parte del investigador, debido al carácter siempre provisorio de toda teoría sobre la realidad.

El término *teoría fundamentada* se refiere tanto a un método para construir teoría a partir de datos empíricos, como al producto de dicho método, siendo éste segundo sentido el que utilizaremos aquí. El método de la teoría fundamentada provee estrategias sistemáticas y sucesivas para desarrollar ideas frescas para obtener, estudiar y analizar datos empíricos (Charmaz, 2009, p. 461). La lógica de la teoría fundamentada reside en comenzar con un tratamiento inductivo de los datos, sometiéndolos a un escrutinio a través de una codificación y prácticas de análisis, a medida que ellos van siendo obtenidos. Las prácticas de codificación de la teoría fundamentada llevan a desarrollar categorías analíticas, y luego a refinar estas categorías y a verificarlas empíricamente, a medida que el análisis se hace cada vez más teórico (Charmaz, 2009, p. 462). De esta forma, la teoría fundamentada mantiene una fuerte base empírica para su trabajo, para obtener teorías abstractas de manera progresiva a partir de los datos.

A diferencia de la mayoría de los enfoques cualitativos, la teoría fundamentada proporciona estrategias explícitas para definir y estudiar procesos: este método pone énfasis en la acción (Charmaz, 2009, pp. 471-2). En sus versiones *glaserianas*, la teoría fundamentada introduce la acción en el análisis desde las primeras codificaciones. Desde el comienzo del proceso, los investigadores que utilizan este método codifican y analizan para iluminar la acción, los procesos, y los potenciales significados teóricos. Esencialmente, la teoría fundamentada entrega las siguientes directivas para las prácticas de análisis comparativo:

- a. Comparar datos con datos,
- b. Etiquetar datos con códigos activos y específicos,
- c. Elegir códigos focalizados,
- d. Comparar y ordenar datos con códigos focalizados,
- e. Elevar códigos focalizados a categorías analíticas tentativas,
- f. Comparar datos y códigos con categorías analíticas,
- g. Construir conceptos teóricos a partir de categorías abstractas,
- h. Comparar categorías con conceptos, y
- i. Comparar conceptos con conceptos.

III.4. Diseño de Investigación

A continuación se presentará una descripción de los componentes del diseño de investigación para el presente estudio.

a. La definición del problema de investigación

Un *problema de investigación* es una cierta situación o fenómeno del mundo real que es considerado relevante y cuyo estado actual de conocimiento es considerado insuficiente o insatisfactorio, por lo que se desea profundizar en su descripción y comprensión. El planteamiento del problema debe especificar el universo o población de estudio, y su cobertura espacial y temporal. Es decir, debe definir los individuos o el grupo que serán objeto de investigación, y respecto de los cuales las conclusiones finales a obtener serán aplicables.

El planteamiento de un problema de investigación debe consistir en *el desarrollo de una descripción detallada y exhaustiva de la situación o fenómeno a abordar*, la que debe analizar sus distintos elementos constitutivos y las relaciones existentes entre ellos. Es necesario en dicha descripción entregar antecedentes que permitan conocer el contexto en el que se encuentra la situación a estudiar.

La Investigación Cualitativa se interesa en conocer los *significados* que los actores sociales atribuyen a la realidad en que se desenvuelven y sus elementos componentes. Por lo tanto, será de especial interés conocer las percepciones subjetivas de dichos actores, antes que las condiciones objetivas que las originan, como ocurre en el caso de la investigación cuantitativa de orientación positivista.

Las técnicas cualitativas se diferencian de las técnicas cuantitativas en su forma de definir el **problema de investigación**. Mientras las técnicas cuantitativas definen el problema tratando de crear una situación de pureza situacional cuyo ideal es el experimento y el control de las variables intervinientes (o en su defecto, el diseño cuasi-experimental de encuesta con el control estadístico de variables), las técnicas cualitativas lo hacen en el contexto de la situación tal cual ella se presenta en la realidad, renunciando al control de las variables.

Por otro lado, la investigación cualitativa sigue una *lógica inductiva*, a diferencia de la lógica deductiva que sustenta a la investigación cuantitativa. Esto significa que la investigación cuantitativa tiene su punto de partida en un marco teórico que proporciona definiciones precisas para los conceptos relevantes para la investigación, que permitirán, entre otras cosas, definir el problema de investigación. La investigación cualitativa, en cambio, en virtud de su enfoque inductivo, busca generar construcciones conceptuales de manera *emergente* a partir de los datos, pues su objetivo no es comparar o referir casos empíricos concretos y específicos a tipos generales abstractos, sino conocer las construcciones de significado subjetivas de los propios actores. La investigación cualitativa puede trabajar con un marco teórico previamente construido, pero el objetivo de éste no será el de entregar hipótesis para su posterior contrastación empírica, sino que el de proveer de *conceptos orientadores*, que tendrán solamente el carácter de *herramientas heurísticas*, es decir, que servirán para orientar la investigación.

Otra forma de expresar lo anterior, es diferenciar las técnicas cualitativas de las técnicas cuantitativas afirmando que éstas últimas tienen un carácter *confirmatorio*, mientras que las primeras poseen carácter *exploratorio*. Es decir, en las técnicas cuantitativas posee gran importancia la confirmación de teorías, conceptos o hipótesis previamente definidas con precisión, mientras que en las técnicas cualitativas el investigador se sumerge en la situación a estudiar con menos herramientas teóricas, buscando captar a través de una actitud de “ingenuidad epistemológica” la perspectiva personal y subjetiva de sus propios protagonistas.

La definición del problema de investigación no tendrá un carácter de delimitación de sus límites teórico-conceptuales, sino de los límites de la situación concreta a estudiar, de las personas consideradas relevantes en ella, el espacio a considerar, y el período de tiempo a abordar.

Es posible señalar algunas *líneas orientadoras* para el planteamiento de un problema de investigación (Roulston, 2010, p. 75):

- Los investigadores deberían considerar los problemas clave identificados por otros investigadores en un área de interés específica. Dichos problemas pueden ser encontrados en revisiones de la literatura, ensayos de investigadores destacados, recomendaciones de temas a profundizar en estudios anteriores, y en tesis o disertaciones.
- Los investigadores frecuentemente llegan a un área de interés para investigar motivados por un interés personal.

- Los investigadores cualitativos son influenciados por propósitos de investigación que son a su vez influenciados por perspectivas teóricas respecto de la investigación social.
- Los temas de investigación con frecuencia son inspirados por la curiosidad y la observación relativa a lo que ocurre en el mundo a nuestro alrededor.

La definición del problema de investigación debe estar orientada por la definición previa del objetivo último que tendrá el estudio a realizar (Roulston, 2010, p. 75). En este sentido, el investigador debería, antes de iniciar un estudio mediante la definición del problema de investigación, decidir si mediante él desea:

- ¿Hacer predicciones?
- ¿Lograr comprensión?
- ¿Promover la transformación o el cambio social?
- ¿Asumir un compromiso a largo plazo para promover agendas de descolonización y justicia social?
- ¿Desconstruir tópicos?

En el caso del primer objetivo posible, el de hacer predicciones, el diseño más adecuado para el logro de tal fin sería un diseño de investigación cuantitativa. Los otros casos corresponden a objetivo que pueden ser perseguidos mediante la investigación cualitativa.

La elección del enfoque de investigación cualitativa será determinante sobre el tipo de problema de investigación a definir y el tipo de pregunta de investigación correspondiente a plantear. El siguiente cuadro muestra ejemplos de esta relación existente entre el enfoque de investigación, el tipo de problema de investigación y el tipo de pregunta de investigación:

Cuadro n°10

Ejemplo de un problema de investigación y las preguntas de investigación asociadas según la perspectiva teórica utilizada:

La cultura hip-hop

Perspectiva teórica	Posibles preguntas de investigación	Diseño de investigación	Métodos de generación de datos
Investigación para la comprensión: - Interaccionismo simbólico	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué elementos los participantes de la cultura hip-hop identifican como los símbolos clave de dicha cultura? - ¿Cuáles fueron las circunstancias, procesos y contextos para el desarrollo de la cultura hip-hop? - ¿Cuáles son las percepciones de los profesores de liceo respecto de la cultura hip-hop en determinadas situaciones? 	Etnografía	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas etnográficas - Observaciones - Focus groups - Documentos (p.ej., letras de canciones, noticias en la prensa, etc.)
- Fenomenología	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es la experiencia de estar en la cultura hip-hop, tal como es descrita por sus participantes? - ¿Cómo es para sus participantes el experimentar la cultura hip-hop? 	Estudio mediante Entrevista	Entrevistas fenomenológicas en profundidad
- Hermenéutica	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera las personas interpretan o entienden la cultura hip-hop? - ¿Cuáles recursos culturales, lingüísticos y sensoriales utilizan para otorgar significado a la cultura hip-hop? 	Estudio mediante Entrevista	Entrevistas Textos (p.ej., letras de canciones, noticias)
- Etnometodología	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera los grupos de pares que participan en la cultura hip-hop atribuyen significados a las afirmaciones y acciones de otros? 	Interacción desarrollada de manera natural complementada con entrevistas	Grabación en audio y/o video de presentaciones hip-hop, conversaciones desarrolladas de manera natural, entrevistas

b. El planteamiento de preguntas de investigación

En investigación cualitativa, los investigadores plantean *preguntas de investigación*, y no objetivos de investigación a lograr o hipótesis a contrastar (Creswell, 2003, p. 105). Como es habitual, estas preguntas asumen la forma de una pregunta central y varias preguntas secundarias asociadas. La

pregunta central debe ser planteada de manera amplia y enfocarse al asunto más relevante de la situación estudiada. La pregunta central debe permitir otorgar amplitud y flexibilidad al estudio desde su inicio, posibilitando que éste siga un curso libre y fluido.

El planteamiento de *preguntas de investigación* constituye un momento de gran importancia en el proceso de problematización de un estudio. De su formulación, junto con el adecuado planteamiento del problema de investigación y de los objetivos, depende en gran medida la posibilidad de realizar un buen trabajo en las etapas siguientes del proceso de investigación: la correcta elección de un marco teórico, y la definición de un marco metodológico, la obtención de datos y el análisis de éstos.

El planteamiento de las preguntas de investigación puede orientarse de acuerdo con las siguientes directrices (Creswell, 2003, pp. 106-107):

- Plantear una o dos preguntas centrales y no más de cinco a siete preguntas secundarias. Cada una de las preguntas secundarias dará origen a temas a abordar en la investigación mediante técnicas tales como la observación, la entrevista, o la revisión documental, y que guiarán el diseño y el desarrollo de estas técnicas.
- Relacionar la pregunta central con la estrategia de investigación cualitativa. Por ejemplo, la pregunta central de investigación adoptará una forma distinta según se trate de un estudio de carácter etnográfico o fenomenológico.
- Comenzar las preguntas de investigación con las palabras “¿Qué...?” o “¿Cómo...?” para lograr un diseño abierto y emergente. “¿Por qué...?” sugiere causas y efectos, y es propio de diseños de investigación *cuantitativa*.
- Enfóquese en un único fenómeno o concepto.
- Use verbos exploratorios propios de un lenguaje que permita un diseño de investigación emergente. Estos verbos sirven para mostrar al lector que el estudio busca...
 - Descubrir (como p. ej. en la *teoría fundamentada*).
 - Comprender (como p. ej. en la *etnografía*).
 - Explorar un proceso (como p. ej. en el *estudio de caso*).
 - Describir las experiencias (como p. ej. en la *fenomenología*).
 - Reportar historias (como p. ej. en la *investigación narrativa*).

- Use lenguaje no-directivo. Evite palabras que sugiera un estudio *cuantitativo*, palabras con una orientación direccional como “afecta”, “influye”, “impacta”, “determina”, “causa” o “se relaciona con”.
- Esté abierto a la posibilidad de que las preguntas de investigación evolucionen y cambien durante el estudio de una manera consistente con los supuestos de un diseño emergente. A menudo en estudios cualitativos, las preguntas de investigación están sometidas a una continua revisión y reformulación; esto a diferencia de los estudios cuantitativos, en los cuales las preguntas de investigación permanecen inalteradas durante todo el proceso de investigación.
- Use preguntas abiertas sin referencia a la literatura o la teoría existente respecto del problema de investigación abordado.

c. El Marco Teórico

El marco teórico en investigación cualitativa cumple un rol menos decisivo que en la investigación cuantitativa, debido a que en ésta es más común abordar una realidad desde un conocimiento previo más acabado y con la ayuda de conocimiento conceptual que proporciona hipótesis que serán sometidas a prueba con la realidad particular a abordar con el presente estudio, lo que contribuirá a determinar tendencias generales. En cambio, debido a que la investigación cualitativa se interesa más en el carácter irrepetible de cada fenómeno particular considerado en forma aislada, se hace menos conveniente el uso de un esquema teórico previo y de hipótesis generales a ser verificadas. La investigación cualitativa recibe entonces el nombre de *emergente*: los conceptos y la teoría “emergen” en la investigación a partir del análisis de los datos empíricos, en los cuales se deberá buscar e identificar los criterios con que los individuos clasifican la realidad que viven.

d. El rol de la perspectiva teórica

Como se ha indicado antes, la adopción de un determinado enfoque epistemológico en investigación cualitativa (etnografía, fenomenología, investigación-acción, etc.) tiene importantes consecuencias sobre el tipo de métodos y técnicas de investigación a utilizar. En este sentido, la perspectiva teórica elegida determinará el tipo específico de técnica de entrevista. Un caso particular de entrevista, bastante difundido, es el de la *entrevista fenomenológica*.

e. La investigación fenomenológica

Todo diseño metodológico de investigación en las ciencias sociales debe exponer adecuadamente la relación existente entre las técnicas y procedimientos de investigación utilizados y los elementos teórico-conceptuales que los sustentan. Dichos fundamentos teórico-conceptuales provienen de las ciencias sociales, en particular la sociología o la antropología, e incluso de la filosofía. Éste último es el caso de la corriente de investigación cualitativa que utiliza como técnica de obtención de datos la llamada *entrevista fenomenológica*. Este tipo de entrevista debe su nombre a la corriente filosófica moderna de la *fenomenología*.

f. Utilidad del enfoque fenomenológico para el presente estudio

El objetivo del presente estudio ha sido el de conocer la *experiencia de los principales protagonistas del proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación universitaria, y los significados que ellos atribuyen a dicha experiencia*.

El enfoque de investigación elegido ha sido el *enfoque fenomenológico*, pues se ha pretendido indagar en la experiencia y la subjetividad de las personas que han tenido la responsabilidad de diseñar e implementar políticas y procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC) en Chile durante las dos últimas décadas, específicamente desde la génesis del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (AC) en el país, a fines de la década de 1990. Para el cumplimiento de dicho objetivo, se diseñó una muestra que incluyera a las actuales autoridades del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, a expertos en educación superior de relevancia nacional, a representantes de las principales universidades del país, tanto estatales como privadas, y a directivos de agencias privadas de acreditación.

III.5. La población de estudio

La población de estudio corresponde al conjunto de personas que tiene relación directa con el fenómeno estudiado, ya sea porque se los desea caracterizar o porque han sido quienes han participado en las situaciones relacionadas con dicho fenómeno.

La población de estudio en esta investigación corresponde al conjunto de personas que han sido protagonistas del proceso de implementación de políticas y procesos de Aseguramiento de la

Calidad en Chile durante las dos últimas décadas. Dichas personas corresponden a personas que han ocupado cargos, por un lado, en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, o bien, por otro lado, en las universidades chilenas, ya sea como autoridades académicas o en procesos de mejoramiento de la calidad a nivel interno en dichas instituciones.

El diseño de la muestra consideró como personas a ser entrevistadas a funcionarios pertenecientes a las siguientes instituciones:

- El Consejo Nacional de Educación (CNEd), responsable del otorgamiento de la condición de autonomía a las universidades chilenas.
- La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), responsable del proceso de acreditación institucional de las universidades chilenas.
- Las 8 agencias privadas de acreditación, responsables del proceso de acreditación de programas y carreras de las universidades chilenas.
- Centros de estudio del área de la educación superior y el Aseguramiento de la Calidad de relevancia nacional.
- Universidades, en sus unidades de Rectoría, Vicerrectoría Académica, Unidades de Acreditación, Programas de Habilitación Docente, y docencia.

Se ha considerado que dicha población es representativa del estudio, pues la experiencia y visión de estos actores es fundamental para conocer la forma en que se ha desarrollado el proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, y de los sistemas internos de Aseguramiento de la Calidad al interior de las universidades chilenas.

III.6. El diseño muestral

Los estudios cuantitativos buscan la generalización de sus resultados a través de técnicas de muestreo aleatorio e inferencia estadística. Ello obliga a obtener muestras de gran tamaño, que permitan realizar análisis detallados en submuestras de un tamaño mínimo que permita la validez de los análisis. En los estudios cualitativos, en cambio, se utiliza muestras de tamaño menor, las que pueden corresponder a un conjunto de unos pocos individuos (Mejía, 2000).

El proceso de diseño de la muestra para un estudio cualitativo debe basarse en los objetivos definidos para la investigación, y en las características de la población de estudio. El presente

estudio es de carácter *fenomenológico*, y busca conocer la experiencia de los principales representantes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior chilena en la implementación de las políticas de AC durante los últimos años. Para ello se ha optado por el enfoque de *muestreo estructural*, que se basa en la *teoría estructuralista*, y que identifica la estructura social subyacente a una determinada situación o fenómeno. En este caso, la aplicación del enfoque estructural para el diseño de la muestra comienza por identificar la estructura social subyacente al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y sus instituciones relacionadas. Las instituciones que comprende dicho sistema son el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNEd), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y las agencias privadas de acreditación. A dicho conjunto de instituciones se agregan las universidades, que implementan a su vez sistemas internos de Aseguramiento de la Calidad. Según la lógica del enfoque estructural, se debe elegir para la muestra a un representante de cada una de esas instituciones. La teoría estructuralista afirma que la percepción que una persona posee de un determinado fenómeno de la realidad depende de manera directa del lugar que dicha persona ocupa dentro de la estructura social subyacente a ese fenómeno. Es decir, y en términos concretos para este estudio, la visión que los actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad perciben el proceso de implementación de las políticas y procesos de AC será distinta dependiendo del lugar o espacio social en el que cada uno de ellos se encuentra. Por ejemplo, la actitud de un académico respecto de la forma de evaluar la calidad de las universidades, o de regular las políticas de AC implementadas por ellas será distinta si dicho académico cumple funciones en un organismo de gobierno o si trabaja en una universidad; también es esperable que un académico manifieste opiniones distintas dependiendo de si desempeña un cargo en una universidad estatal o si lo hace en una universidad privada.

a. Procedimiento de obtención de la muestra

En la etapa previa a las entrevistas, se realizó esfuerzos por tomar contacto con las personas con mayor grado de responsabilidad en las instituciones seleccionadas, por ejemplo al presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd), o al presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Asimismo, se realizó gestiones para entrevistar a rectores y vicerrectores académicos de universidades. La posibilidad de conseguir dichas entrevistas era bastante incierta, debido a la gran notoriedad pública de dichas personas. El proceso llevado a cabo para conseguir las entrevistas fue bastante arduo, y demoró varios meses. Se contactó al Consejo Nacional de Educación (CNEd), y a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y después del envío de muchos correos electrónicos

y llamadas telefónicas fue posible conseguir la autorización para entrevistar a ambas autoridades, algo que a comienzos del estudio parecía casi imposible.

Los intentos por entrevistar a rectores de universidades fueron igualmente difíciles. Se contactó a varias de las universidades más importantes del país, y en varios casos no hubo respuesta, o ellas sólo consistieron en evasivas. Finalmente se obtuvo entrevistas con dos rectores. Uno de ellos respondió favorablemente a la solicitud de manera sorprendentemente rápida; la otra tomó más tiempo, pero el rector fue muy amable. Los vicerrectores académicos respondieron a la solicitud de entrevista en general con mayor prontitud, y con muy buena disposición.

La obtención de entrevistas a las principales autoridades de las agencias privadas de acreditación fue en general sencilla. Varias de ellas se mostraron muy interesadas en el estudio, y colaboraron de manera activa con él. Algunos de ellos continuaron relatando su experiencia en el área más allá del tiempo definido para la entrevista.

Las entrevistas a expertos en educación superior y Aseguramiento de la Calidad de relevancia nacional fueron conseguidas también de manera relativamente sencilla, logrando capturar el interés de ellos en el estudio.

Entrevistar a docentes universitarios experimentados resultó ser más difícil de lo pensado inicialmente. Se contactó a directores de carrera en diversas universidades, algunos de los cuales al parecer se sintieron un poco intimidados cuando se les solicitó entrevistas a “profesores experimentados que logren resultados de aprendizaje satisfactorios”. Una directora de carrera señaló que “la docencia no está tan profesionalizada aún en la carrera”, y no respondió a los mensajes de e-mail que se le envió posteriormente. Finalmente pude entrevistar a dos docentes experimentadas, de áreas muy distintas entre sí. Se entrevistó a estudiantes universitarios, pertenecientes a los niveles de pregrado y postgrado.

En síntesis, puede afirmarse que el proceso de construcción de la muestra para el estudio fue muy positivo, habiéndose logrado obtener entrevistas con varios de los principales actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, especialmente los presidentes del Consejo Nacional de Educación (CNEd) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), presidentes de la mitad de las agencias privadas de acreditación, las más altas autoridades en algunas de las principales

universidades del país, y varios de los principales expertos en educación superior del país. Tal resultado superó las propias expectativas iniciales del investigador.

b. Tamaño de la muestra

Los estudios de carácter cualitativo trabajan, como es sabido, con muestras mucho menores en tamaño que los estudios cuantitativos. Los investigadores cualitativos se interesan en la realización de análisis ricos en detalle y profundidad, antes que en la generalización a una población o universo de referencia. En el caso de la investigación cualitativa de orientación fenomenológica, como es el caso del presente estudio, se recomienda entrevistar a una cantidad de entre 5 y 25 informantes que hayan experimentado el fenómeno estudiado (Creswell, 2007, p. 61). El tamaño de la muestra de este estudio ha sido igual a **24 entrevistas**.

c. Composición de la muestra

La composición de la muestra conseguida para el estudio es la siguiente:

- El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd).
- El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Cuatro (4) Presidentes o Directores de Agencias Privadas de Acreditación.
- Cuatro (4) expertos de relevancia nacional en educación superior y procesos de AC.
- Dos (2) Rectores de universidades.
- Tres (3) Vicerrectores Académicos de universidades.
- Un Vicerrector de Pregrado de una universidad.
- Un Director de Rediseño Curricular de una universidad.
- Un Encargado de Acreditación de una universidad.
- Un Director de un Programa de Habilitación Docente de una universidad.
- Dos docentes universitarias experimentadas; una posee formación pedagógica inicial y la otra no.
- Tres estudiantes universitarios; uno cursa la etapa inicial del pregrado (2° año), otro cursa la etapa final del pregrado (7° año), y la tercera cursa un programa de postgrado.

Las características de las personas que desempeñan funciones en universidades son las siguientes:

Cargo	Tipo de universidad	Sexo
Rector	Privada tradicional laica	Masculino
Rector	Privada tradicional religiosa	Masculino
Vicerrector Académico	Estatal	Femenino
Vicerrector Académico	Privada tradicional religiosa	Masculino
Vicerrector Académico	Privada no tradicional	Femenino
Vicerrector de Pregrado	Estatal	Femenino
Director de Rediseño Curricular	Privada no tradicional	Masculino
Director de Programa de Habilitación Docente	Estatal	Masculino
Docente universitario experimentado	Estatal	Femenino
Docente universitario experimentado	Privada tradicional religiosa	Femenino
Estudiante universitario de pregrado (2° año)	Estatal	Masculino
Estudiante universitario de pregrado (7° año)	Privada tradicional religiosa	Masculino
Estudiante universitaria de postgrado	Estatal	Femenino

Los adjetivos utilizados en el cuadro anterior para caracterizar a las universidades de la muestra deben ser explicados, y adquieren significado en el contexto del desarrollo histórico de la educación superior chilena. Hasta la década de 1980 existían en Chile 8 universidades y esas universidades de mayor antigüedad son conocidas hoy en el país como las “universidades tradicionales”; algunas de ellas eran instituciones estatales y otras privadas, por lo que aquí se las identifica como “estatal” o “privada tradicional”; ésta última puede además ser una universidad “privada tradicional laica” o “privada tradicional religiosa”. Las universidades que no formaron parte del grupo de 8 universidades originales reciben aquí la denominación de universidad “privada no tradicional”.

III.7. La técnica de obtención de datos

Una de las principales técnicas de investigación cualitativa corresponde a la *entrevista*. Esta técnica puede ser definida como una *conversación* llevada a cabo entre un investigador y una persona (o varias), en el marco de un estudio analítico de la realidad social, que tiene como objetivo la obtención de información a través del relato efectuado por ésta última. La entrevista cualitativa conlleva un proceso comunicativo, durante el cual ambas personas, entrevistador y entrevistado se influyen mutuamente, a nivel tanto consciente como inconsciente (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 165).

La entrevista se lleva a cabo mediante una *sesión de entrevista*, una situación especialmente creada para un encuentro entre un investigador y una persona entrevistada. Ella consiste en una situación acordada, en la cual entrevistador y entrevistado han acordado reunirse en un lugar y momento acordados de antemano, para entablar un diálogo en torno a un tema definido por el primero. Por lo tanto, la técnica de entrevista cualitativa no estudia algún fenómeno social particular en forma directa, como es el caso de la observación participante, sino que de forma indirecta, a través del habla o *discurso* de un informante considerado relevante por el investigador, de acuerdo con el punto de vista que pueda tener al respecto, y en virtud del conocimiento que pueda poseer. Por lo tanto, una característica básica de la entrevista cualitativa, en comparación con la observación participante, es su *artificialidad*.

a. La entrevista fenomenológica

Para el presente estudio es de especial importancia la entrevista fenomenológica que se deriva de la tradición de la filosofía fenomenológica hermenéutica. La corriente fenomenológica hermenéutica centra su interés en la experiencia humana, y en los significados que los actores sociales le atribuyen a sus diversos elementos componentes. Dichos significados tienen una existencia a nivel colectivo, pero son internalizados y reproducidos de manera no siempre idéntica por los individuos. Es decir, y como afirma el sociólogo Anthony Giddens en su *teoría de la estructuración* (Giddens, 1998), la construcción de la vida humana y social es el resultado de la relación dialéctica entre los sistemas de significado culturales existentes a nivel colectivo, y las reinterpretaciones de carácter idiosincrático que de ellos realizan los individuos en su vida cotidiana.

La entrevista fenomenológica comparte muchas de las características de la entrevista cualitativa clásica, o entrevista en profundidad: consiste en un encuentro entre dos individuos, el investigador y la persona entrevistada o informante, que llevan a cabo una conversación sobre el tema que es objeto de interés para el estudio. El investigador no utiliza un cuestionario estructurado, como en el caso de la técnica de encuesta, sino una pauta de preguntas amplias o simplemente una lista de temas a abordar durante la entrevista. En términos metodológicos, la entrevista fenomenológica es una entrevista *semiestructurada*.

El propósito de la entrevista fenomenológica “*no es explicar, predecir o generar teoría, sino comprender los significados compartidos, construyendo a partir del relato del entrevistado una*

vívida imagen de la experiencia vivenciada” (Sorrell y Redmond, 1995, p. 1120). Dichos significados compartidos son intercambiados por los individuos en una cultura determinada a través del uso del lenguaje, de sus prácticas sociales y del conocimiento práctico acerca de experiencias cotidianas. Pero es también un objetivo de la entrevista fenomenológica el conocer la perspectiva personal de los individuos que experimentan determinadas fenómenos o situaciones consideradas de interés.

El enfoque fenomenológico para la técnica de entrevista cualitativa conduce a la persona entrevistada a desarrollar un proceso de reflexión retrospectiva respecto de la experiencia del *fenómeno* o situación que ha sido considerada de interés para la investigación, situación que en el presente estudio ha correspondido al *proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile*.

La entrevista fenomenológica otorga importancia a la construcción de significados asociados a la vivencia de la experiencia que el entrevistado construye durante la sesión de entrevista, y que expresa a través de un relato hablado. El entrevistador fenomenológico analiza la estructura y los componentes del relato del entrevistado para evocar el conocimiento práctico y vivencial de éste, teniendo además en cuenta el arraigo contextual de los datos (Sorrell y Redmond, 1995, p. 1120).

b. La pauta de preguntas utilizada en las entrevistas

El objetivo de la técnica de entrevista es el de conocer la visión que posee una persona, o un grupo, sobre una cierta situación o fenómeno de interés, en este caso, la visión de un conjunto de personas respecto del proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la Educación Superior en Chile durante las dos últimas décadas. La entrevista cualitativa utiliza preguntas abiertas, es decir, preguntas sin alternativas de respuesta, y ante las cuales la persona entrevistada puede responder libremente y con sus propias palabras. El diseño de las preguntas de una pauta de entrevista se ajusta a los siguientes criterios:

- Las preguntas deben producir un relato de parte de la persona entrevistada.
- Las preguntas deben ser no directivas: no deben inducir una determinada respuesta.
- Las preguntas no deben contener supuestos o valoraciones del investigador.

La pauta utilizada para realizar las entrevistas del estudio fue relativamente simple. Su diseño se orientó a obtener de parte de las personas entrevistadas un relato de su experiencia y puntos de vista respecto del fenómeno abordado, es decir, el proceso de implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile durante las últimas dos décadas. La pauta estuvo orientada a cuatro temas fundamentales:

- a. El concepto de *calidad* de la educación universitaria.
- b. Las *dimensiones* relevantes para el diseño de políticas y procesos de mejoramiento de la calidad de la educación universitaria.
- c. Los principales *avances* o *retrocesos* que ha habido en el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria en los últimos años en Chile.
- d. Los principales *desafíos* para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria en Chile.

Para cada uno de los cuatro temas anteriores se construyó una correspondiente pregunta, por lo que la pauta de entrevista estaba conformada por cuatro preguntas básicas. La pauta de entrevista utilizada es la siguiente:

PAUTA DE ENTREVISTA
GENERAL

1. ¿Según Ud., de qué manera puede ser definida la calidad de la educación universitaria?. O en otras palabras, ¿qué es una educación universitaria de calidad?.
2. ¿Cuáles son las principales *dimensiones* que en su opinión deberían ser consideradas en el diseño de políticas y procesos orientados al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria?.
3. ¿Cuáles han sido, a su juicio, los *avances* o *retrocesos* que ha tenido nuestro país durante los últimos años en el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria?.
4. ¿Cuáles son, según su opinión, los principales *desafíos que enfrenta actualmente nuestro país* para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria?

Pese a su simplicidad y brevedad, la pauta anterior funcionó bien en las entrevistas, pese a las diferencias existentes entre las personas informantes, en términos de las instituciones en que desempeñaban funciones, su cargo y su nivel de responsabilidades en ellas. Las preguntas fueron formuladas de manera textual a todos los entrevistados. Por supuesto, y como es habitual en las entrevistas cualitativas, se formuló algunas preguntas adicionales o de carácter menor, y que tienen fines de carácter instrumental, por ejemplo solicitar aclaraciones al entrevistado, solicitarle la confirmación de alguna afirmación suya importante.

Sólo hubo dos excepciones al uso de la pauta anterior, y que por las características de las personas entrevistadas exigían la formulación de preguntas más apropiadas a su ámbito de desempeño: el director de un Programa de Habilitación Docente y las docentes universitarias. Las pautas utilizadas en estos casos se presentan a continuación:

PAUTA DE ENTREVISTA
DIRECTOR DE PROGRAMA DE HABILITACIÓN DOCENTE

1. ¿Cuáles son los objetivos que persigue el “Centro para la Calidad de la Docencia (CCAD)”?
2. ¿Cuál es la concepción de CCAD respecto de qué es una docencia universitaria de calidad?
3. ¿Cuáles son las principales debilidades y fortalezas que presentan habitualmente los docentes universitarios para el desarrollo de su labor formativa con los estudiantes?
4. ¿Cuáles son las estrategias que lleva a cabo CCAD para el apoyo metodológico a los docentes?
5. ¿De qué manera evalúa CCAD la efectividad de su trabajo de apoyo a los docentes de la Universidad?
6. ¿Cuáles han sido los logros que ha obtenido CCAD y cuáles son los objetivos que espera alcanzar en el futuro?

PAUTA DE ENTREVISTA
DOCENTE UNIVERSITARIO EXPERTO

1. ¿De qué manera llegó Ud. a enseñar en la universidad? ¿Cuáles fueron sus motivaciones para enseñar en la universidad?.
2. ¿Según Ud., de qué manera puede ser definida la calidad de la enseñanza universitaria?. O en otras palabras, ¿qué es una docencia universitaria de calidad?.
3. ¿Cuáles son las *dimensiones* que en su opinión un profesor universitario debe tener en cuenta para planificar y llevar a cabo un buen trabajo docente?.
4. ¿Qué mecanismos utiliza Ud. para conocer y evaluar la efectividad de su trabajo docente sobre el aprendizaje de sus alumnos?.
5. ¿Ha cambiado a través de los años su visión de lo que Ud. considera una docencia de calidad, o su forma de hacer sus clases?. ¿De qué manera, y por qué?

PAUTA DE ENTREVISTA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

1. ¿Qué visión tienes tú acerca de qué es una buena enseñanza universitaria?.
2. ¿Cuáles son a tu juicio las técnicas de enseñanza que en mayor medida contribuyen a una buena formación de los estudiantes universitarios?.
3. ¿Cuáles son, según tu opinión, los aspectos positivos y negativos de la enseñanza que tú has conocido en la universidad?.
4. ¿Ha cambiado a través de los años tu visión acerca de lo que consideras una docencia de calidad?. ¿De qué manera, y por qué?

III.8. El análisis de los datos

Las entrevistas cualitativas son comúnmente grabadas en grabadora de audio para su transcripción al papel, la que será sometida a análisis. El análisis de datos puede ser definido como un conjunto de manipulaciones, transformaciones operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación. El análisis de datos cualitativos consistirá en la definición de *categorías* de análisis, y preservará la naturaleza textual de la información.

a. Procedimientos de codificación

El procedimiento de análisis en el enfoque de teoría fundamentada recibe el nombre de *codificación*. Según Strauss y Corbin (1990, p. 57), la codificación “*representa las operaciones mediante las cuales los datos son desagregados, conceptualizados y reunidos nuevamente en nuevas formas. Es el proceso central mediante el cual se construye teoría a partir de los datos*”.

El proceso de codificación es parte del proceso de análisis en diversos métodos de investigación cualitativa, sin embargo en el enfoque de teoría fundamentada presenta ciertas características distintivas. Como explican Strauss y Corbin (1990), su objetivo está más allá de simplemente permitir al investigador extraer unos pocos temas, o desarrollar un marco teórico descriptivo para conceptos débilmente relacionados entre sí. Según Strauss y Corbin (1990, p. 57), los procedimientos analíticos de la teoría fundamentada han sido diseñados para:

- a. Construir teoría más que someterla a prueba.
- b. Dar al proceso de investigación el rigor necesario para hacer de la teoría ciencia de calidad.
- c. Ayudar al analista a controlar los sesgos y supuestos presentes el proceso de investigación, y que pueden desarrollarse durante él.
- d. Proporcionar la base, construir la densidad, y desarrollar la sensibilidad e integración necesarias para generar una teoría explicativa rica y sólidamente estructurada que se aproxima de manera cercana a la realidad que representa.

El logro de estos objetivos requiere, según Strauss y Corbin, mantener un equilibrio entre los atributos de creatividad, rigor, persistencia y, sobre todo, sensibilidad teórica. Es una combinación difícil de alcanzar en la práctica investigativa, pero cuando lo es, es posible realizar importantes

descubrimientos y contribuciones teóricas al campo investigado. El interés de estos dos autores es entregar un conjunto de técnicas que permitan al investigador hacer uso de sus capacidades creativas, y para además desarrollar su sensibilidad teórica que puede ya estar presente en él o ella.

El análisis en teoría fundamentada está compuesto por tres tipos de procesos de codificación:

- a. Codificación abierta;
- b. Codificación axial; y
- c. Codificación selectiva.

Para este conjunto de tres tipos de codificación, Strauss y Corbin han desarrollado además una *matriz condicional*, que provee un marco analítico para la teoría fundamentada. Ambos autores ponen énfasis en que “*los límites entre cada tipo de codificación son artificiales*” (Strauss y Corbin, 1990, p. 58). Los diferentes tipos de codificación no necesariamente tienen lugar en etapas. En una determinada sesión de análisis de los datos el investigador puede transitar de manera rápida e inconsciente entre uno y otro tipo de codificación, especialmente entre la codificación abierta y la axial. Aunque estos dos tipos de codificación pueden tener lugar más probablemente en las primeras fases de un estudio, también pueden ocurrir al final de él. La razón de esto es que durante la codificación selectiva es posible encontrar conceptos que están débilmente desarrollados o integrados. En esa etapa de la investigación, sin embargo, tanto la codificación abierta como la axial son realizadas al servicio de la codificación selectiva.

En relación con el proceso de análisis de los datos, Strauss y Corbin (1990, p. 59) destacan lo siguiente:

- a. Hacer análisis significa a la vez hacer interpretaciones, pues, citando a Diesing (1971), un filósofo de la ciencia, el conocimiento científico es en gran parte un proceso de invención o desarrollo antes que una imitación: los conceptos, hipótesis y teorías no son encontrados como objetos disponibles en la realidad, sino que deben ser contruidos.
- b. Pese a entregar un conjunto de técnicas y procedimientos, Strauss y Corbin no desean imponer una adhesión rígida a ellos. Citando nuevamente a Diesing (1971), ambos autores señalan que los procedimientos no son mecánicos o automáticos, ni constituyen algoritmos que garanticen totalmente el llegar a ciertos resultados. Más bien deben ser aplicados de manera flexible de

acuerdo con las circunstancias. Su orden de aplicación puede variar, y existen varias alternativas en cada etapa.

- c. Una técnica general que es central a todo procedimiento de codificación y que ayuda a asegurar un uso flexible de esos procedimientos es el **planteamiento de preguntas**. El investigador debería formular preguntas a través del desarrollo de todo el proceso de investigación. Por ejemplo, debe formularse preguntas respecto del fenómeno estudiado, y respecto de sus diversas propiedades, dimensiones, componentes de paradigma, entre otros aspectos. Cada procedimiento de codificación en teoría fundamentada da origen a diversos tipos y rangos de preguntas. Además debido a que algunos procedimientos son más propios de fases tempranas o fases tardías de un estudio, los tipos de preguntas formuladas dependerán también de la etapa dentro en la que se encuentre el proceso de investigación.

b. La codificación abierta

Los **conceptos** son esenciales en la ciencia. El solo uso de ellos para nombrar cierto tipo de fenómenos hace que fijemos nuestra atención en ellos. Una vez que hemos hecho esto, podemos comenzar a examinar dichos fenómenos y a formular preguntas respecto de ellos. Dichas preguntas sirven no sólo para describir lo que vemos, sino que también en la forma de *proposiciones* (hipótesis) sugieren cuáles pueden ser de qué manera los fenómenos podrían estar relacionados entre sí. Las proposiciones permiten las *deducciones*, que a su vez permiten guiar la obtención de datos que lleva a su vez a procedimientos de inducción y al testeo provisional de proposiciones. Finalmente, la comunicación entre investigadores, incluyendo el necesario diálogo y discusión de argumentos necesario para el desarrollo de la ciencia es posible gracias a la especificación de conceptos y sus relaciones en términos de proposiciones (Strauss y Corbin, 1990, p. 62).

La codificación abierta es aquella parte del análisis relacionada con el procedimiento de nombrar y categorizar los fenómenos a través de una cuidadosa revisión de los datos. Durante el proceso de codificación abierta los datos son divididos en pequeñas partes, examinados cuidadosamente, comparados para buscar similitudes y diferencias entre ellos, y se formula preguntas acerca de los fenómenos como se manifiestan en los datos.

Existen dos **procedimientos** analíticos básicos en el proceso de codificación, si bien su naturaleza es distinta según sea el tipo de codificación. El primero corresponde a la **realización de**

comparaciones, y el segundo a la **formulación de preguntas** (Strauss y Corbin, 1990, pp. 62-63). En efecto, la teoría fundamentada es a veces conocida como “el método de análisis de comparaciones constantes”, como fue llamada por sus creadores Glaser y Strauss en 1967. Estos dos procedimientos permiten dar a los conceptos en la teoría fundamentada su precisión y especificidad.

c. La asignación de nombres a los fenómenos

Como se ha explicado, los conceptos son las unidades básicas en el análisis de los datos en el enfoque de la teoría fundamentada. Es posible identificar datos “en bruto”, pero no es fácil describirlos o decir algo respecto de ellos. Por lo tanto, **conceptualizar los datos se convierte en el primer paso del análisis**. Descomponer y conceptualizar los datos significa aislar una determinada observación, oración, párrafo, y dar a cada incidente, idea o evento un *nombre*, algo que denomine o represente a un fenómeno. Para hacer esto es necesario plantear preguntas respecto de él: ¿qué es esto? ¿qué representa?. En el proceso de análisis se va agrupando a fenómenos similares bajo un mismo nombre, de manera de ir reduciendo la amplitud original de los datos.

Strauss y Corbin (1990, pp. 63-64) explican esto mediante un ejemplo. Por su importancia para la descripción y comprensión del procedimiento de codificación abierta de la teoría fundamentada, lo reproducimos a continuación:

“Suponga Ud. que está en un restorán bastante caro pero popular. El restorán está construido en tres niveles: en el primero hay un bar, en el segundo un pequeño espacio para cenar, y en el tercero el área principal para cenar y la cocina. La cocina está abierta, por lo que es posible ver su interior y ver qué está ocurriendo en ella. En el tercer nivel hay además disponibles vino, licores y vasos adecuados para servirlos. Mientras espera su cena, Ud. nota que hay una persona de rojo. Ella parece simplemente estar parada en la cocina, pero su sentido común le dice que un restorán no pagaría a una mujer solamente para estar parada, especialmente en una cocina atestada de gente. Su curiosidad es estimulada, así es que Ud. decide realizar un análisis inductivo para ver si puede determinar simplemente cuál es el trabajo de la mujer.

Usted nota que ella está observando atentamente la zona de la cocina, un **lugar de trabajo**, fijando su atención aquí y luego allá, tomando nota mentalmente de lo que está ocurriendo. *Ud.*

*se pregunta: ¿qué está haciendo ella aquí?. Y entonces Ud. lo denomina **observando**. ¿Observando qué? **trabajo de cocina**.*

A continuación alguien se acerca y le hace una pregunta. Ella responde. Este acto es distinto a observar, por lo que Ud. lo denomina **entrega de información**.

Ella parece darse cuenta de todo. Ud. llama a eso **atención**. La mujer de rojo camina hacia alguien y le dice algo. Puesto que este incidente también involucra información que es traspasada, Ud. también lo denomina **entrega de información**.

Pese a que se encuentra en medio de toda esta actividad, ella no parece interrumpirla. *Para describir este fenómeno*, Ud. usa el término **no intervención**.

Ella se da vuelta y camina rápida y silenciosamente, con **eficiencia**, hasta el comedor, y procede a **observar** también la actividad que se está desarrollando ahí.

Ella parece estar siguiendo la pista a todo y a todos, **monitoreando**. Pero monitoreando ¿qué?. Siendo un astuto observador Ud. nota que ella está monitoreando la **calidad del servicio**, de qué manera el camarero interactúa con el cliente y responde sus preguntas; el **tiempo de atención**, cuánto transcurre desde que el cliente se sienta, ordena y la entrega de la comida; y la **respuesta y satisfacción del cliente** con el servicio.

Un camarero llega con una orden para un grupo grande, y ella se acerca a él, **entregando asistencia**.

La mujer parece saber lo que está haciendo, y es competente en ello, es una profesional **experimentada**.

Ella camina hacia una pared cerca de la cocina y observa lo que parece ser un programa, una **recopilación de información**.

El jefe de los camareros llega y ambos conversan por unos momentos y observan las mesas vacías y juzgan en qué punto de la cena los clientes parecen estar: ambos están **evaluando**".

Mediante este ejemplo, Strauss y Corbin muestran en qué consiste lo que ellos denominan **nombrar (o etiquetar) fenómenos**. Los investigadores principiantes, explican ambos autores, **se limitan habitualmente a reunir datos antes que a conceptualizarlos**. Es decir, simplemente repiten brevemente lo esencial de una frase, pero aún en una forma descriptiva. Por ejemplo, en vez de usar el término **evaluando**, para describir el último suceso, probablemente dirían “se sentó y le habló al jefe de los camareros”, o usarían frases tales como “leyó el programa”, “caminó hacia el comedor”, y “no interrumpió”. Pero inventar tales frases meramente descriptivas no permite definir conceptos con los cuales trabajar. Es más fácil realizar el análisis de los datos si se trabaja con términos tales como “entrega de información” en vez de “leer el programa”, porque es posible denominar o etiquetar diferentes acontecimientos como **recopilación de información**: las preguntas que formula a uno de los chefs, el chequeo de la cantidad de vasos limpios, su llamada a un proveedor, etc.

d. El descubrimiento de categorías

Durante el desarrollo del proceso de análisis de los datos de un estudio es posible obtener una gran cantidad de etiquetas conceptuales. Dicha cantidad puede alcanzar las decenas e incluso cientos de etiquetas. Sin embargo, tal cantidad es inmanejable y debe ser reducida a una cantidad menor, agrupando aquellos conceptos que pueden ser considerados similares entre sí.

Una vez que se ha identificado determinados *fenómenos* en los datos, es posible comenzar a *agrupar conceptos* alrededor de ellos. *El proceso de agrupar conceptos que parecen pertenecer al mismo fenómeno recibe el nombre de categorización* (Strauss y Corbin, 1990, p. 65). Decimos *parecen* pertenecer porque en esta etapa del proceso de análisis toda relación entre conceptos debe ser aún considerada provisional. *Se procede a asignar un nombre conceptual al fenómeno representado por una categoría*. Este nombre debe ser más abstracto que aquellos dados a los conceptos agrupados bajo él. Las categorías poseen poder conceptual debido a su capacidad de agrupar conceptos de menor amplitud o subcategorías.

Continuando con el ejemplo de la mujer de rojo en el restorán, Strauss y Corbin (1990, pp. 66-67) señalan que:

“Es necesario llegar a determinar la naturaleza del trabajo que ella realiza, mediante el trabajo con categorías conceptuales. Existen varias formas de aproximarse al trabajo de categorización. Una primera forma es tomar cada concepto a medida que se avanza en el

proceso de categorización, y preguntarse a qué clase de fenómeno está asociado, y si es similar o diferente al concepto anterior o al siguiente. Una segunda forma es observar el conjunto de concepto y preguntarse: ¿de qué parece tratarse esto? ¿con qué está relacionado?. Usando cada uno de estos *debería llegarse a la misma conclusión*".

Por ejemplo, explican Strauss y Corbin, si se sigue el segundo procedimiento, podría tomarse el concepto **monitoreando** y formularse la pregunta: "¿por qué ella se encuentra monitoreando el **flujo de tráfico**? ¿y la **satisfacción de los clientes**? ¿y la **calidad de servicio**? ¿y el **tiempo de atención**? ¿es por la misma razón o por otra distinta que la **observación** que ella realiza en la cocina? ¿o la **evaluación** que ella se encuentra realizando con el jefe de los camareros? ¿qué relación tiene el ser **experimentada** con el monitoreo? Aquí podría concluirse que monitorear, evaluar y observar pertenecen a la misma cosa: el **trabajo** que ella realiza para **evaluar y mantener el flujo de trabajo**. Es un trabajo de características particulares, que consiste en preparar y traer comida a una mesa en un restorán. Puede agruparse todos los conceptos relacionados con trabajo con la etiqueta: **tipos de trabajo para evaluar y mantener el flujo de trabajo**. Pero el concepto **experiencia** no se ajusta bien a esta definición. Si se lo compara con los conceptos de **no intervención** y **atención**, es similar a ellos. Por lo tanto los tres conceptos pueden ser agrupados bajo el término de *atributos* o cualidades. Pero ¿atributos y cualidades de qué? La respuesta es: una persona buena en la evaluación y mantención del flujo de trabajo. Pero esta frase no es óptima, y debe darse al trabajo de ella un mejor nombre. Puesto que su trabajo parece tener que ver con mantener el flujo de trabajo en un restorán, podría recibir el nombre de **directora del servicio de alimentación**. Así, la atención, no intervención y experiencia se convierten en *atributos de* o *condiciones* para un buen director del servicio de alimentación de un restorán. Los atributos o condiciones se refieren a una clase distinta pero relacionada de fenómenos. Así, se tiene ahora una categoría (*Director del servicio de alimentación*) y dos subcategorías (*Tipos de trabajo para mantener el flujo de trabajo en un restorán*, y *Condiciones para ser un buen Director del servicio de alimentación*)".

El nombre real del trabajo de la mujer de rojo del restorán no será, con una alta probabilidad, "directora del servicio de alimentación", pero dicho nombre es útil para efectos de la investigación realizada sobre el fenómeno abordado, y para la adecuada comprensión de éste. Ella ya no es "la misteriosa mujer de rojo del restorán". Gracias a la cuidadosa observación de sus acciones y a la asignación de etiquetas conceptuales que llevó mediante un proceso inductivo a la definición de

categorías a partir de conceptos de menor amplitud que fueron consideradas sus subcategorías, ha sido posible conocer en mayor grado la naturaleza del trabajo que ella realiza.

e. Síntesis y agrupamiento

Ante la gran cantidad de datos con que habitualmente se obtiene del análisis de entrevistas cualitativas, es necesario realizar procedimientos que permitan sintetizar dicha información, y que hagan posible realizar una lectura más amplia y general de los mismos.

Existen dos procedimientos de gran utilidad para llevar adelante el trabajo de síntesis de la información cualitativa: las matrices de análisis y los diagramas conceptuales:

- Las matrices de análisis:

Las matrices consisten en tablas o cuadros en cuyas celdas se procede a clasificar la información de que se dispone, siguiendo, por ejemplo, el siguiente esquema de ordenamiento:

Categorías	Pasajes de texto

En el análisis de los datos de entrevista del presente estudio, se utilizó una matriz de análisis coherente con la técnica de análisis de datos utilizada, a saber, la teoría fundada en los datos (grounded theory). Dicha matriz es más compleja que la matriz habitualmente utilizada en el análisis de contenido cualitativo, y está compuesta por las siguientes columnas:

- Texto : Pasajes de textos representativos de las categorías identificadas en el relato de los entrevistados.
- Fenómeno : Evento, idea o situación central hacia el cual está referido un conjunto de acciones o interacciones.
- Sub-categoría : Evento, idea o situación de menor amplitud dentro del fenómeno.
- Actor : Individuo o grupo que desarrolla acciones frente al fenómeno.

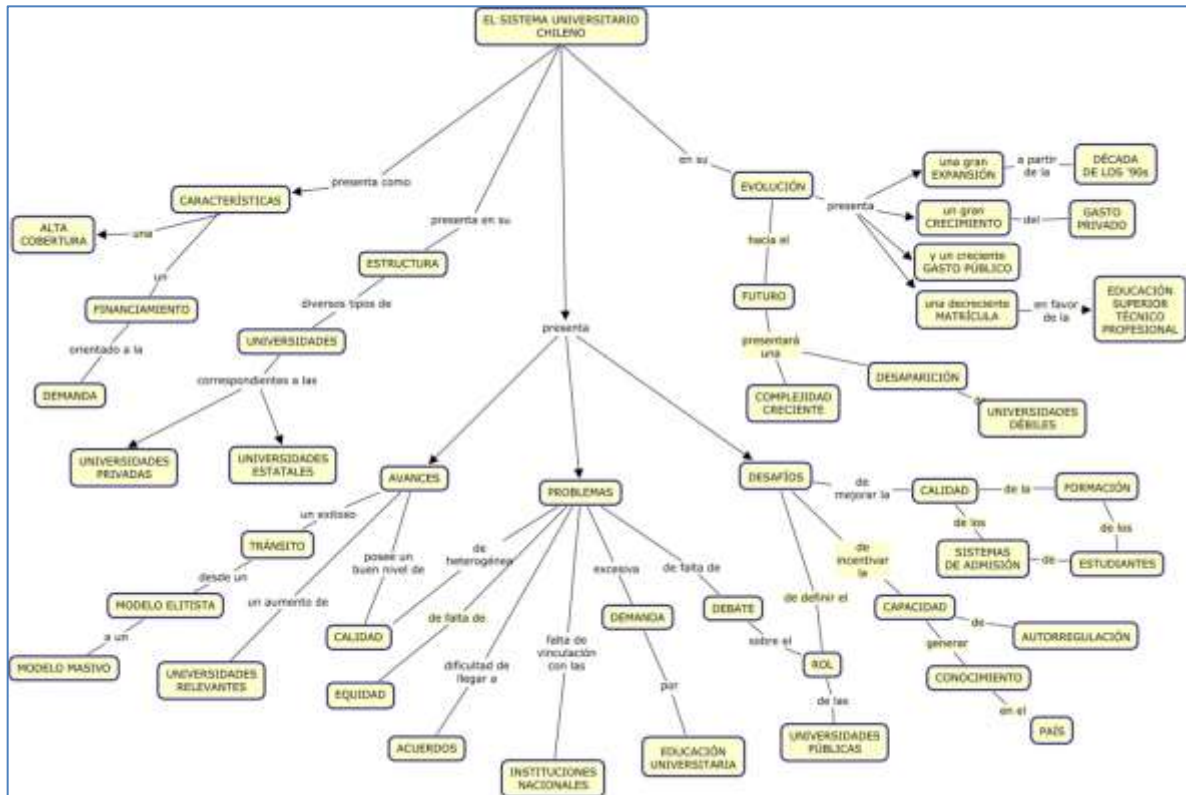
- Actitud del actor : Disposición del actor a actuar de determinada manera frente al fenómeno.
- Estrategias de acción : Conducta del actor dirigida hacia el fenómeno, en un contexto y bajo ciertas condiciones.
- Condiciones causales : Eventos o incidentes que conducen a la ocurrencia o desarrollo de un fenómeno.
- Condiciones intervinientes : Condiciones amplias en que se enmarcan las estrategias de acción.
- Consecuencias : Resultados o consecuencias de la acción / interacción realizada en respuesta al fenómeno.

Ejemplo:

TEXTO	FENÓMENO (CATEGORÍA)	SUB-CATEGORÍA	ACTOR	ACTITUD O DISPOSICIÓN del Actor hacia el Fenómeno	ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	CONDICIONES CAUSALES	CONDICIONES INTERVINIENTES tiempo, espacio, la cultura, status económico, historia, biografía individual	CONSECUENCIAS
En un sentido amplio, una educación universitaria de calidad es aquella que es capaz de formar integralmente a los estudiantes. Y para mí, 'formar integralmente a los estudiantes' significa entregarles el conjunto de experiencias académicas que, por una parte, detonan sus potencialidades, como personas y sujetos educativos, y por otra parte los ponen en contacto con las fuentes de conocimiento, experiencia, <i>expertise</i> necesarios para la formación que ellos han escogido.	La calidad de la educación universitaria	Concepto de calidad: La educación universitaria de calidad: - formación integral. - entrega de experiencias académicas de calidad. - eso implica: proporcionarles 1) herramientas para su profesión.	Presidente de Agencia Privada de Acreditación	Reflexiona sobre la calidad de la educación universitaria	Explica que una educación universitaria de calidad es aquella que es capaz de formar integralmente a los estudiantes. - Eso significa entregarles de experiencias académicas que detonan sus potencialidades.. - Eso implica: proporcionarles herramientas para su profesión, en un nivel satisfactorio.	Su experiencia como académico universitario.	Su interés en el área del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria.	Considera esos criterios para su trabajo en una agencia privada de acreditación.

- Los mapas conceptuales:

Los diagramas conceptuales pueden ser definidos como *representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones existentes entre un grupo de conceptos*. A través de este importante tipo de herramientas es posible representar gráficamente los conceptos y sus series de categorías, entregando una visión sintetizada y de conjunto para la información disponible. Por ejemplo:





IV. Análisis de Datos

ANÁLISIS DE DATOS

IV.1. El Sistema de Educación Superior chileno

a. Fortaleza del sistema de educación superior chileno

El sistema de educación superior chileno está compuesto actualmente por 155 instituciones educativas, las que corresponden a 60 Universidades, 39 Institutos Profesionales, y 56 Centros de Formación Técnica.

A juicio de uno de los expertos entrevistados, el sistema de educación superior presenta un buen grado de desarrollo institucional y es bastante sólido:

Yo creo que en su mayor parte esta es una institucionalidad bastante sólida.

Experto n°1

b. Positivo avance del sistema de educación superior chileno

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que el sistema de educación superior chileno ha tenido un gran progreso en términos cuantitativos durante los últimos años:

El sistema de educación superior chileno ha progresado cuantitativamente en forma fantástica. Casi cualquier indicador cuantitativo de cobertura, de publicaciones... va a mostrar un progreso notable.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Según lo expresa dicha autoridad, la libertad de enseñanza existente en el sistema de educación superior chileno ha permitido el logro de una gran cobertura en la oferta educativa, y el surgimiento de instituciones educativas de calidad:

(...) hemos tenido un progreso fantástico, esta autonomía, esta libertad ha permitido, primero, darle una cobertura enorme al sistema de educación superior; segundo, generar nuevas instituciones educacionales de gran calidad.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

c. Debilidades y problemas del sistema de educación superior chileno

Pese a la señalada solidez del sistema de educación superior chileno, uno de los expertos entrevistados señala que él presenta algunos problemas en su gobierno, y a nivel de su base en algunas universidades:

Tenemos un sistema bastante sólido en lo nuclear, con problemas de conducción por un lado, y con problemas en la base en algunas instituciones [universidades] tanto públicas como privadas.

Experto n°1

Insuficiente calidad de la educación superior chilena

El sistema de educación superior chileno enfrenta el importante desafío del mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En palabras del Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

El sistema de educación superior chileno (...) [enfrenta] desafíos cualitativos, en calidad de educación, de investigación, de vinculación con el medio. Y en eso el proceso de acreditación es crucial, porque permite indicarle a las instituciones cuáles pueden ser sus falencias, y qué deben hacer para mejorarlas.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Existencia de universidades de mala calidad

Uno de los expertos señala que el sistema de educación superior chileno no tiene problemas serios, pero que existen algunas universidades de muy débil calidad, las que en el futuro deberían tender a desaparecer. Algunas instituciones han incluso incurrido en hechos ilícitos. Pese a ellos, el experto opina que se trata de hechos aislados y que el sistema goza de buena salud:

No creo que el sistema tenga problemas [importantes], (...) pero en el margen tiene problemas, hay en el sector privado (...) universidades muy débiles (...) Peor aún, [ellas] corren siempre el riesgo de estar incurriendo en estafas a sus alumnos... [Las universidades] públicas también (...) y eso no se ha resuelto (...) hay algunas muy débiles. Pero a mí me parece que eso es más bien el anillo débil del sistema, [que] es más bien pequeño.

Experto n°1

Exceso de demanda por educación universitaria en Chile

La gran oferta de educación universitaria en Chile se debe al atractivo que ella ejerce sobre la población, que la considera un importante mecanismo de movilidad social. En palabras de uno de los vicerrectores académicos entrevistados:

Está instalado en la población que todos quieren ir a la universidad, porque ella es un tremendo motor de movilidad social.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Altas tasas de reprobación de los estudiantes universitarios

Un problema existente en el país, y destacado por otro vicerrector académico, es el de las altas tasas de reprobación de asignaturas que presentan los estudiantes en su primer año en la universidad. Ello se debe, según afirma, a que muchos de los jóvenes que ingresan a la universidad no cuentan con las condiciones necesarias:

El problema mortal acá [en Chile] es que los alumnos se demoran más [en titularse] (...) En Chile es muy raro que un alumno no quede en la universidad. [Pero] reprueba tres ramos el primer semestre, y ¡se atrasó un año!. ¿Y por qué? Quizás no tenía las condiciones. Entonces al hablar de calidad hay que preguntarse cuál es la base de la selección, son cosas que no pueden estar separadas.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Ante tal situación, el entrevistado señala que es necesario fortalecer la educación terciaria de carácter técnico-profesional, para aumentar la cantidad de alumnos que ingresen a ella:

¿Cómo tú abor das eso? Por un lado, potenciando fuertemente la educación terciaria técnico-profesional (...) [y así] atraer [a ella] a alumnos egresados de enseñanza media a educación técnico-profesional de buen nivel que los prepare para un buen trabajo.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Necesidad de sistemas de nivelación de competencias

El presidente de una Agencia Privada de Acreditación señala que existen bajas tasas de titulación en algunas universidades debido a la facilidad para ingresar a ellas, y que pese a ello, las instituciones no cuentan con **sistemas de nivelación de competencias** para los estudiantes que presentan competencias de entrada deficitarias:

Lo que yo creo que es difícil que el mercado arregle es este exceso de oferta académica con baja titulación... en eso el incentivo para el mercado es perverso, de decirle “oiga, admita [muchos estudiantes] (...) van a fracasar, pero la universidad va a tener dos años de ingreso (...) la universidad para esos estudiantes que van a abandonar al segundo año, no tiene un sistema para llevarlos hasta el quinto año.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Excesiva concentración de la oferta educativa

Un fenómeno llamativo dentro de la evolución del sistema de educación superior chileno ha sido el surgimiento de grandes instituciones educativas, que incluyen a la vez universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Uno de los expertos consultados manifiesta una actitud crítica respecto de dicho fenómeno, y señala que se trata de instituciones que entregan educación masiva que no está sujeta a controles respecto de su calidad:

En Chile se desarrollaron megauniversidades... [las] cuatro o cinco instituciones más grandes, que poseen Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades (...) concentran el 18% de toda la matrícula del sistema (...) El poder de ese puñado de instituciones dentro de nuestro sistema es dramático (...) es muy difícil ofrecer una educación de calidad pertinente (...) [con una] educación masiva.

Experto n°4

Problemas que ocasiona el mercado como agente regulador

La crítica al rol que desempeña el mercado como agente regulador del sistema de educación superior es planteada por uno de los rectores entrevistados, quien señala que el sistema no funciona como un mercado, debido a que las personas no siempre eligen una universidad para estudiar sobre la base de motivos puramente racionales:

En educación superior el mercado no funciona (...) porque a las personas no le interesa andar haciendo comparaciones entre instituciones ni cambiarse de una institución a otra, la gente va a la institución que le da confianza, y a veces va a la institución que tiene al lado, porque no tiene otra posibilidad.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Otro de los expertos entrevistados también critica la lógica de mercado existente hoy en el país, en particular la idea de que un conjunto de decisiones individuales va a generar gobernanza en el campo de la educación superior:

En Chile (...) funcionamos con una lógica de mercado en que suponemos que la agregación de un montón de decisiones individuales va a generar una gran decisión nacional, pero es mentira. Y la única prioridad de los últimos años ha sido aumentar el acceso, sin mirar las consecuencias.

Experto n°2

d. Desafíos del sistema de educación superior chileno

Mejorar la arquitectura del sistema de educación superior

Un primer desafío, señala uno de los expertos, es generar una *arquitectura* para el sistema de educación superior chileno que distinga entre tipos de certificaciones, es decir, educación universitaria por un lado, y educación técnico-profesional por el otro, y que plantee exigencias a cada uno de esos dos ámbitos:

[Es necesaria] una arquitectura vinculada a los títulos, y darle forma a instituciones: no es sensato seguir funcionando en torno a instituciones que la ley reconoce como iguales, las 60 universidades, [pero que son] distintas a los CFTs e IPs, y que entregan títulos que aparentemente son equivalentes, pero que no lo son...

Experto n°4

Dotar al sistema de educación superior de un gobierno adecuado

Un segundo desafío del sistema de educación superior es, a juicio de los entrevistados, proveer al sistema de un gobierno:

[Uno de] los temas fundamentales tiene que ver con un gobierno [para el sistema de educación superior], que hoy día no existe (...)

Experto n°4

Mejorar la función de control de la calidad del sistema

Un tercer desafío es, a juicio de este experto, el mejoramiento del ejercicio de la función de *control burocrático de la calidad*, es decir, del cumplimiento de mínimos de calidad, tarea que debe ser llevada a cabo por el Estado, las agencias privadas de acreditación y, eventualmente, una nueva Superintendencia de Educación Superior:

3) control de la calidad, burocrático, y fiscalización central por parte del gobierno: (...) las agencias del gobierno tienen que estar en eso, y una Superintendencia [de Educación Superior] ...

Experto n°4

Mejorar el sistema de financiamiento de la educación superior

Y un cuarto desafío según este experto es el de perfeccionar el sistema de financiamiento de la educación superior, la que no debería basarse en instrumentos de carácter puramente competitivo como concursos:

[Se debe] estructurar un financiamiento, pero lo que hay hoy día es un financiamiento de orden fundamentalmente competitivo (...) se debería financiar según funciones. Cuando los rectores de las universidades públicas se quejan de que no reciben plata, en parte se debe a que no se diferencian de otras instituciones.

Experto n°4

Facilitar la movilidad de los estudiantes entre las universidades

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) destaca la necesidad de facilitar la movilidad de los estudiantes entre las universidades, mediante el diseño e implementación de sistemas de reconocimiento de créditos entre ellas:

[Se debe avanzar en] el reconocimiento de los créditos entre universidades: cada vez más hay rotación de personas [entre universidades]. Yo creo que vamos a ir, y espero, hacia un estilo norteamericano (...) cómo yo empiezo a estudiar una Ingeniería en Talca, y, por [razones de]

mi familia termino viviendo en Antofagasta, cómo retomo mis estudios (...) sin tener que empezar de nuevo.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Fortalecer la situación de las universidades claves para el desarrollo nacional

Uno de los expertos entrevistados destaca la existencia en el país de un grupo de universidades de prestigio que cumplen funciones claves para el desarrollo del país, que están en situación de privilegio, y que se han librado de la competencia de otros sectores y concentra los recursos. Defiende tal situación de privilegio, afirmando que ello les ha permitido avanzar a nivel internacional:

Hay [en Chile] un grupo de instituciones de alto prestigio que tiende a concentrar los recursos, que se ha librado de la competencia de otros sectores, y en situación de privilegio. Muchos dicen “ellas deberían competir más”, pero es gracias a esa situación de privilegio que han logrado desarrollarse a un nivel internacional importante.

Experto n°4

El experto plantea que se debe fortalecer la situación de las universidades públicas, entregándoles ciertas garantías para que contribuyan al desarrollo nacional, y que la exigencia de competir por fondos puede tener consecuencias negativas para ellas:

Las funciones no [pueden ser] iguales [para todas las universidades] (...) se las hace competir [a todas por igual], y yo creo que lo peor que le ha ocurrido a [por ejemplo] la Universidad de Chile es que esté permanentemente compitiendo. Ha sido exitosa (...) pero ¿quiénes han perdido dentro de ella?: ¡las Artes, las Humanidades!... (...) [ella] es clave en nuestro país y debería tener una línea de financiamiento permanente.

Experto n°4

Plantea que el Estado debe exigir ciertas funciones a las universidades estatales para que cumplan su misión de contribuir al desarrollo nacional, como se hace en otros países:

Si las universidades son públicas (...) la autoridad del país es la que debe definir sus funciones. Esto que es tan evidente en Europa, en el mundo anglosajón... yo estudié en una universidad pública en EEUU (...) tenía un gobierno central de 12 miembros, 9 de los cuales eran designados por el gobernador... los otros eran [representantes de] la comunidad (...) y aquí nuestras universidades públicas se mandan solas.

Experto n°4

Mejorar la calidad de los cuerpos docentes de las universidades.

El Presidente de CNA destaca como principal desafío de la educación universitaria a la profesionalización de los cuerpos docentes, de manera de que puedan cumplir con tan importante labor de manera satisfactoria:

Ciertamente el desafío número uno es el capital humano. Los cuerpos docentes de las universidades chilenas tienen porcentajes muy insuficientes de personas formadas para hacer eso.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

IV.2. El Sistema Universitario chileno

a. Positiva situación del Sistema Universitario chileno

El sistema universitario chileno se encuentra actualmente en una favorable situación, con un alto grado de cobertura de oferta educativa, similar a la de los países de la OCDE. A nivel de América Latina, el sistema universitario chileno se encuentra en una posición privilegiada: evaluaciones realizadas para los sistemas universitarios de la región sitúa al sistema universitario chileno en el primer lugar. En palabras de uno de los expertos:

En general este es un sistema que tiene un desarrollo positivo (...) yo conozco bastante bien América Latina, trabajo en muchas universidades, recorro por mi trabajo muchísimo las universidades latinoamericanas, [y] no tengo dudas... las evaluaciones que existen, como las

que hace este famoso grupo que se llama Universitas, que es el único que hace una evaluación de sistemas completos (...) pone entre los [sistemas] latinoamericanos al chileno como primero.

Experto n°1

b. El sistema universitario chileno posee un buen nivel de calidad

El experto manifiesta una actitud positiva respecto del sistema universitario chileno, y afirma que, pese a lo que algunos analistas chilenos erróneamente suponen, el sistema universitario chileno posee un buen nivel de calidad:

A diferencia de lo que le pasaría a cientos de colegas chilenos que dirían “¡yo pensé que teníamos el peor sistema...!” (...) no tienen un buen conocimiento de lo que está ocurriendo con el sistema [de educación superior chileno], ni tampoco conocen mucho de los problemas que hay en los países vecinos, o los países del mundo en general. (...) a mí no me llama la atención cuando dicen que el sistema chileno [de educación superior] está en este nivel, que es un nivel razonable.

Experto n°1

c. El sistema universitario chileno posee un alto nivel de eficiencia

Un positivo aspecto del sistema universitario chileno es su alto grado de *eficiencia*, lo que significa que pese a no contar con la cantidad de recursos con que cuentan los sistemas universitario de los países más avanzados, es capaz de alcanzar logros destacados. A modo de ejemplo, el experto explica cuál es la magnitud de los recursos con que cuentan las universidades de países como Estados Unidos: el presupuesto de la Universidad de Michigan equivale al gasto chileno público y privado en toda la educación superior, que incluye a cerca de 200 instituciones, correspondientes a universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica:

Hoy día yo tuve una conferencia en una universidad, y estuvo un grupo de profesores de la Universidad de Michigan (...) y dijeron: “el presupuesto de este año de la Universidad de Michigan, que debe tener 45 mil ó 50 mil alumnos, es 5.500 millones de dólares. Entonces yo

dije, “¡qué interesante!”, porque esa cifra (...) es exactamente lo que Chile gasta para un millón 100 mil alumnos en 200 instituciones. ¡El gasto público y privado chileno equivale al gasto de la Universidad de Michigan!.

Experto n°1

El académico destaca que pese a que la universidad latinoamericana mejor posicionada en los rankings internacionales de calidad es una institución brasileña, la universidad de Sao Paulo, es más relevante evaluar la calidad de los sistemas universitarios en su conjunto, y la productividad académica per cápita, dimensiones en la que Chile lidera en la región:

¿Hay acá alguna universidad tan buena como la de Sao Paulo?. No, no tenemos ninguna universidad como la de Sao Paulo, pero el sistema brasileño es muchísimo más complicado, con zonas de debilidad muchísimo mayores.

La universidad de Chile, o la Católica, que son los dos ‘buques insignes’ chilenos, a nivel latinoamericano no son lo mismo que la Universidad de Sao Paulo, pero ésta debe tener cinco veces el presupuesto de la Universidad de Chile. Si se evalúa [las universidades], no por el volumen de las cosas, sino por la productividad, por ejemplo, “se publica tanto con tantos profesores y con tantos dólares”, otra vez Chile [es el más destacado], no hay universidades en América Latina que nos compitan.

Experto n°1

d. El sistema universitario chileno entrega una formación de buena calidad a sus estudiantes

Una evidencia del buen nivel de formación existente en las universidades chilenas es el positivo desempeño que muestran los profesionales egresados de ellas en universidades extranjeras, en particular las mejores universidades del mundo, tales como las de Harvard o de Oxford:

Universidades como éstas [la Universidad de Chile y la Universidad Católica] son (...) buenas universidades. Y cuando van alumnos chilenos a estudiar a universidades cúlmines en el mundo [como] Harvard u Oxford, te dicen “oye, acá llegan estudiantes que son exactamente iguales que cualquier muy buen estudiante”, nunca han dicho “oye, estamos mandando de vuelta a los estudiantes chilenos porque son malos”, todo lo contrario (...) [y respecto de] los economistas chilenos que llegaron a la Universidad de Chicago (...) te dicen, “ nunca

habíamos visto una generación de estudiantes tan brillantes” (...) [También] en Harvard (...) te dicen, “son muy buenos”.

Experto n°1

e. El sistema universitario chileno es el mejor de América Latina

El experto entrega otro antecedente sobre el sistema universitario chileno y destaca que ha sido elegido el mejor de América Latina por un reciente estudio realizado a nivel global:

Un procedimiento aplicado que clasificó como a 50 sistemas [de ES] en el mundo, pone al chileno primero entre esos 5 latinoamericanos (...) [eso] no me sorprende.

Experto n°1

IV.3. La expansión del sistema universitario chileno a partir de la década de 1990

El sistema universitario chileno realizó a partir de la década de 1990 una exitosa transición desde un sistema de carácter selectivo y elitista a otro de corte masivo, y lo hizo en apenas dos décadas. Dicha evolución es destacada positivamente por varios de los entrevistados: uno de ellos señala que no ha existido un fenómeno similar en América Latina:

Haber pasado de ser un sistema elitista a un sistema de amplia y diversificada base (...) y haber hecho todo eso en 20 años [es positivo] (...) haber pasado de 250 mil alumnos a 1 millón y tanto, y que el sistema haya resistido perfectamente bien (...) es una obra que han hecho pocos países en tan poco tiempo (...)

Experto n°1

La expansión del sistema universitario chileno se desarrolló rápidamente, pasando de tener 8 universidades en la década de 1980 a 60 en la actualidad. Pese a que un crecimiento tan significativo ha despertado cierta inquietud en algunos sectores del país, uno de los expertos entrevistados señala que esa expansión era necesaria, y que el proceso ha sido muy positivo:

(...) la masificación de la educación superior no viene sin problemas (...) a veces uno piensa que hay gente que quiere volver a la Universidad de Chile de los años '60. Podrías tener una cosa distinta de la que tienes ahora, sí, pero va a ser una enseñanza masificada (...) Si volviésemos atrás sabiendo lo que sabemos hoy día, capaz que hubiésemos decidido hacer lo mismo.

Experto n°3

El experto reflexiona acerca de las opciones que había a inicios de los años '90s para ampliar el sistema universitario chileno, y señala que ellas eran: 1) expandir el sistema privado, 2) expandir el sistema público, y 3) crear un sistema de dos niveles: un nivel universitario selectivo y minoritario, y otro técnico poco selectivo y más amplio:

Suponte tú que [hoy] hubiese habido menos universidades, por ejemplo 30 en vez de 60... habría el problema (...) de una expansión fenomenal de la demanda por la educación superior. ¿Qué se podría haber hecho para canalizar esa demanda? Hay varias maneras (...) una era abrir indiscriminadamente oportunidades de enseñanza privada. La otra era expandir el sistema público (...) y haber tenido una Universidad de Chile con 300 mil alumnos (...). Y otra opción era crear un sistema de dos niveles, uno técnico grandote, y otro universitario más selectivo.

Experto n°3

La encargada de Acreditación de una universidad tradicional señala que la escasa regulación del sistema de educación superior durante las últimas tres décadas fue una condición necesaria para aumentar la oferta educativa universitaria en el país:

Para romper el hecho de que sólo fuera una elite, en los años '60, la que fuera a la universidad, que se respondiera a la demanda creciente, efectivamente había que soltar [las exigencias].

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Señala que el interés por aumentar la oferta educativa universitaria en el país hizo que la calidad de ella no fuese considerada un problema central.

Al principio, cuando recién se creó los temas de aseguramiento de la calidad, era la Universidad de Chile [la institución] que iba a hacer exámenes a las otras universidades y luego se tuvo que complejizar [el sistema universitario], entonces yo podría decir que el crecimiento fue inorgánico, no fue planificado, no fue regulado, no fue [planteado] desde la calidad', sino sobre la masificación, y hacerlo expedito, que funcionara.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados, perteneciente a una universidad privada, destaca la resistencia que la idea de una educación universitaria masificada generaba en algunas de las universidades tradicionales, y que eso constituía un obstáculo para los cambios que se introdujo en el sistema universitario en Chile durante la década de 1990:

Hubo una concepción conservadora, en el sentido más radical del término: preservar privilegios para profesores y alumnos (...). Ha habido mucha resistencia (...) a la democratización. Es una cuestión feroz. ¿Por qué?. Porque ser abogado [hoy] ya no es propio de una elite... toda persona que se lo propone lo puede llegar a ser.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El vicerrector académico cree que fue un error de parte de las universidades tradicionales el no haber ampliado la cobertura educativa universitaria:

El mayor déficit de las universidades tradicionales fue no haber ampliado la cobertura. Si hubiésemos seguido con la tendencia que traíamos nos habríamos demorados 150 años en tener cobertura de país desarrollado (...) no hacerse cargo de que la educación superior había dejado de ser de las elites y que era un bien que debía estar disponible para niveles crecientes de la población.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

IV.4. Avances del sistema universitario chileno

Se solicitó a los entrevistados indicar los que a su juicio son los principales avances que ha experimentado el sistema universitario chileno durante los últimos años, obteniendo los siguientes resultados.

a. Importante aumento de la oferta educativa universitaria

Uno de los rectores entrevistados destaca como un avance importante en el país durante las últimas décadas al significativo aumento que ha experimentado la oferta educativa en el nivel universitario:

Ha habido avances (...) En 1980 en Chile había sólo ocho universidades, dos estatales, tres católicas, y tres 'laicas' (...) Ese era el sistema de universidades. Ese año se abren las puertas para crear nuevas instituciones, y hoy día hay una situación [distinta] (...) Hay [en Chile] más de 60 universidades.

Rector de Universidad privada tradicional laica

b. Ha aumentado el gasto en educación universitaria

Uno de los expertos explica los efectos que ha tenido el sistema de financiamiento sobre las universidades chilenas: las universidades compiten y crecen captando estudiantes a través de becas y préstamos. En Chile se apoya a las universidades a través del financiamiento de la demanda, lo que ha permitido el crecimiento de universidades inicialmente pequeñas:

Las señales de política muestran un aumento del financiamiento a la demanda (...) hay un acceso a becas y créditos nunca antes visto. Ello (...) mueve a las universidades a conseguir más estudiantes. (...) cierta universidad pequeña (...) ¿Cómo funciona eso? [ofreciendo] becas, créditos a los estudiantes.

Experto n°4

c. La infraestructura de las universidades ha mejorado

El vicerrector académico de universidad privada destaca el importante aumento de inversión de recursos en la educación universitaria chilena realizado durante la década de 1990, especialmente en

los ámbitos de infraestructura y equipamiento de las universidades, gracias al aporte de los instrumentos tales como los proyectos MECESUP:

Nosotros [en el gobierno de esa época] le inyectamos 250 millones de dólares al sistema de educación tradicional chileno, lo que significó subir, primero que nada, la calidad de la infraestructura. Y eso generó un cambio de estándares de la calidad de la infraestructura (...) bibliotecas, laboratorios de calidad, que antes no existían.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

d. Las universidades chilenas realizan esfuerzos por mejorar su calidad

El presidente de una agencia privada de acreditación valora positivamente el trabajo de las universidades chilenas, en particular de las escuelas de arquitectura, y destaca los esfuerzos que ellas realizan por mejorar su calidad:

Yo estoy en este momento dirigiendo una tesis de una estudiante de doctorado que está estudiando la introducción de la tecnología digital en la enseñanza de la Arquitectura, y eso la ha hecho visitar muchas escuelas en Chile, cerca de treinta (...) ella se ha sorprendido de los múltiples esfuerzos que las más diversas escuelas [del país] hacen por mejorar su infraestructura, por incorporar tecnología... no se ve como un ambiente descuidado, al contrario, cada escuela con las limitaciones que pueda tener [hace un esfuerzo importante]...

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

e. Ha aumentado la cantidad de universidades relevantes

Otro de los expertos entrevistados destaca el crecimiento del sistema universitario chileno durante las últimas décadas, en términos del aumento de la cantidad de universidades relevantes, lo que ha permitido al país haber ampliado la base de producción de conocimiento:

Debido a que en menos de 20 años se han incorporado 5 ó 6 universidades privadas día compitiendo muy bien, existe hoy una base de producción de conocimiento bastante más amplia que la que existía antes, compuesta por las universidades tradicionales como la

[Universidad de] Chile, la [Universidad] Católica, la [Universidad] Austral, la [Universidad] de Concepción, la [Universidad] Santa María... Y se están incorporando nuevos actores: la Universidad de Talca, la Universidad de Valparaíso, la Universidad Nacional Andrés Bello, la [Universidad] Diego Portales, que están empezando en serio a apuntar a materias de generación de conocimiento.

Experto n°1

f. Se consolida un grupo de universidades prestigiosas

En el país se ha producido, según lo explica uno de los expertos entrevistados, la consolidación de un grupo de universidades prestigiosas, que presenta un desarrollo inédito en su historia, con niveles de investigación y producción de conocimientos sin precedentes, y que ha avanzado en calidad y competitividad a nivel internacional:

Yo creo que [el sistema de educación universitaria de Chile] tiene espacios de desarrollo interesante, de fortalecimiento de algunas instituciones, las de mayor prestigio, que se han ido posicionando sistemáticamente en los mejores lugares [de los rankings] y son razonablemente competitivas a nivel mundial (...) no porque hayan existido toneladas de recursos por parte del gobierno, sino porque son buenas instituciones.

Hay un avance en ese estrato de universidades que se ha logrado destacar como nunca antes. Si tú miras lo que Chile produce, publica, investiga, nunca antes había tenido estos niveles (...) en el mundo [las universidades] han ido creciendo, pero en Chile se han ido poniendo a nivel, lo que es muy saludable.

Experto n°4

Uno de los rectores entrevistados también destaca los avances que han experimentado las universidades chilenas, y su ascenso en los rankings internacionales de la educación superior:

Chile está dentro del ranking de las 100, 200 ó 300 mejores universidades del mundo. ¡Eso antes no estaba!.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

g. Hay progresos en las universidades privadas no tradicionales

Uno de los representantes de las Agencias Privadas de Acreditación destaca el avance en calidad que presentan algunas de las universidades privadas no tradicionales, las que, según señala, requieren aún de tiempo para su desarrollo:

Hoy día hay universidades que llamamos 'nuevas', privadas, como la Universidad Adolfo Ibáñez, por ejemplo, que también tienen tradición... la Universidad Adolfo Ibáñez empezó como escuela de negocios hace muchos años, y es una universidad que uno ve cómo va escalando en la selección de alumnos, y cómo el mercado está recibiendo a sus titulados. Y estas cosas son una función del tiempo.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación - I

IV.5. Problemas de las universidades chilenas

Los entrevistados manifiestan una positiva opinión general respecto del sistema universitario chileno y su evolución, pero a la vez manifiestan su preocupación respecto de diversos problemas que lo afectan:

a. Insuficiente discusión sobre temas de relevancia nacional

Uno de los rectores entrevistados manifiesta su preocupación respecto del actual debate acerca de las universidades en el país, y señala que un problema actualmente es que ha estado centrado más bien en los aspectos económicos de la educación superior, y no en el aporte de la universidad a la sociedad. La causa última de esta situación es, asegura, el condicionamiento que existe de la entrega de recursos fiscales a los resultados de la acreditación:

Todos los avances y retrocesos van unidos de la mano. Hemos avanzado mucho, pero por una sola vía, la vía más bien económica, todo se traduce a recursos, pero también tenemos que hablar del 'recurso hombre', del recurso 'tiempo libre', 'cultural', [y eso] ha perdido peso respecto del 'recurso económico'. Parece como si vale más [la universidad] que logra mejores índices, pero eso no habla del impacto que [la universidad] tiene sobre la persona o sobre la sociedad.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

b. Debilitamiento del sentido de lo público

A juicio de uno de los entrevistados, el sistema universitario chileno enfrenta el problema del debilitamiento del sentido de lo público, lo que se manifiesta en la existencia de una mentalidad de carácter individualista en algunos profesionales y en el carácter demasiado estrecho de los proyectos institucionales de algunas universidades:

Otro [problema es la actitud de algunos profesionales de] decir “no me importa lo público” y “me voy a estudiar al exterior”, o a una empresa privada (...) ahí yo creo que hay una debilidad, porque hay un deterioro al final de lo público (...) [la educación superior] no se sustenta en un proyecto país, sino que cada universidad ‘busca su parcela’ (...) los proyectos de las universidades se han atomizado mucho.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

c. Problemas de gobernanza en el sistema universitario chileno

El sistema universitario chileno presenta, en opinión de uno de los expertos entrevistados, problemas de gobernanza, específicamente en términos de las dificultades que han mostrado las universidades para llegar a acuerdos sobre asuntos de relevancia:

Hay un serio problema de gobierno: no parece difícil que las universidades se pongan de acuerdo acerca de sus procesos, pero eso no ha sido posible.

Experto n°4

d. Débil relación entre las universidades y las instituciones nacionales

Uno de los rectores entrevistados manifiesta su preocupación respecto de la débil vinculación entre las universidades y las instituciones a nivel nacional, y de la escasa participación de las universidades en los procesos de provisión de conocimiento para la toma de decisiones a nivel nacional:

Si uno mira cuando los parlamentarios incorporan leyes, muchas veces lo hacen en función de sus propios estudios, o de los vínculos que ellos tengan, pero no todos responden a elementos

serios de reflexión, asociados a la investigación, o a algo más transversal. Entonces yo creo que es una situación que no es menor, que tiene grados de dificultad.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

e. Baja representación de la comunidad en los gobiernos de las universidades

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala como un hecho preocupante el que en los gobiernos de las universidades chilenas exista una baja participación de representantes de la comunidad:

No hay representación de la comunidad, de ningún tipo. O sea, anda a mirar la junta directiva de la Universidad de La Frontera, y mira cuántos mapuches hay, no existen. La comunidad no existe dentro de la universidad.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

f. Excesiva demanda por educación universitaria

El sistema universitario enfrenta, según uno de los entrevistados, la presión que ejerce la gran demanda por educación universitaria existente en el país, situación que lo lleva a hablar de un “sobrecalentamiento” del sistema de educación superior:

Lo que hace mucho tiempo se dice es que el ingreso de las personas que tienen educación superior es ocho veces el de las personas que no la tienen (...). [debido a eso] existe un sobrecalentamiento [del sistema de educación superior].

Encargado de Acreditación, universidad estatal

g. Presión de la sociedad sobre el sistema universitario

Una situación reciente ha sido la presión que ejercen desde el año 2011 los movimientos de estudiantes universitarios, y que constituye un desafío importante para el sistema universitario chileno. Dichos movimientos se orientan, no obstante, a poner en discusión problemas principalmente relacionados con

el financiamiento de la educación universitaria, específicamente el costo de estudiar una carrera universitaria, antes que el problema de la calidad:

Y un desafío importante está por el lado de la contingencia. Yo creo que el primer desafío importante es ver cómo van decantando estos movimientos que se han generado al interior de las universidades.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

IV.6. Problemas de las universidades chilenas

Por otra parte, los entrevistados destacan la existencia de un conjunto de dificultades que afectan a las universidades chilenas:

a. Heterogéneo nivel de calidad de las universidades

El sistema universitario chileno es, como ha sido dicho, un sistema bastante sólido y de un buen nivel de desarrollo. No obstante, presenta en su composición un nivel de calidad heterogénea, con universidades de buena calidad, y otras más débiles:

¿Cómo ve a la educación superior chilena comparada con el nivel internacional? No conozco mucho. He estado conociendo un poquito Latinoamérica, muy poco (...) creo que tenemos un buen desarrollo, en general, comparativamente... [Pero] nuestro sistema es muy heterogéneo, hay universidades muy malas, y hay unas muy buenas...

Director de Agencia Privada de Acreditación

En el mismo sentido, uno de los rectores entrevistados señala que algunos segmentos del sistema universitario muestran avances, en particular las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), y que en el resto de las universidades hay menores niveles de calidad:

Además de haber una diferencia en la propiedad, es decir, si se trata de universidades del Estado o de la Iglesia, o de las comunidades, hay también diferencias en calidad, en tamaño, en complejidad, en ubicación geográfica... o sea, hay ahí una tremenda diversidad. Pero yo

creo que en esas universidades [del CRUCh], en esas 25, [pese a] todas estas diferencias, se ha hecho un avance importante en lo que es la calidad, a nivel de país, en el sistema CRUCh. Pero [en el] resto de las universidades, se está en deuda.

Rector de universidad privada laica tradicional

b. Mala calidad de algunas universidades

En relación con el problema de la mala calidad de algunas universidades chilenas, uno de los expertos reflexiona respecto de las posibles causas, y señala que en el período de implantación del sistema nacional de AC, a principios de la década de 1990, se otorgó autonomía a más universidades que lo hubiese sido conveniente. La razón es que era difícil no dar autonomía a universidades que se encontraban ya en funcionamiento:

Yo creo que en su momento se otorgó más autonomías [a universidades] que las que se debería haber dado. Era muy difícil no dar autonomía a instituciones que estaban funcionando, con alumnos que estaban más o menos contentos donde estaban... y estamos hablando del año 1990, todavía no se sabía cómo iba a evolucionar [el sistema]... Es fácil criticar ahora, pero era difícil en su momento no dar autonomía...

Experto n°3

c. Problemas de las universidades más débiles

Los problemas que enfrentan las universidades más débiles del sistema de educación superior chileno tienen relación con las dificultades que experimentan para atraer a buenos docentes y conformar cuerpos académicos de un alto nivel de calificación, y que se deben, a juicio de uno de los entrevistados, a que no realizan suficientes esfuerzos por generar una cultura institucional en torno a la calidad y no enfrentan adecuadamente los desafíos que se les presentan, como por ejemplo las débiles competencias de entrada de muchos de sus estudiantes, mediante la implementación de sistemas de nivelación de competencias:

Yo tengo ingenieros amigos que han hecho clases en universidades en que les han dicho “no puedes exigir lo mismo que en la Universidad Católica o en la Universidad de Chile”.... Entonces ahí viene el conflicto, [esos profesores abandonan esas universidades], y las

universidades que están en el nivel bajo pierden a esos buenos profesores, por entender mal el problema. Y en vez de pensar que tienen que gastar más recursos en los dos primeros años con el potencial [de los estudiantes] que pueden desarrollar, siguen aplicando su sistema.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

d. Problemas de las universidades selectivas

Las universidades más aventajadas también enfrentan problemas. Uno de los vicerrectores académicos entrevistados reflexiona acerca de las exigencias y desafíos que enfrentan las universidades selectivas, y explica que ellas deben realizar grandes inversiones para lograr atraer a los mejores estudiantes. La educación universitaria de calidad requiere importantes inversiones en capital humano y en equipamiento:

La selectividad es muy cara: para poder elegir a los mejores alumnos del sistema, tienes que hacer un esfuerzo de inversión enorme. Por eso cuando tú le pides a un profesor “usted se tiene que ganar un proyecto FONDECYT” no es un capricho para nadie. Porque cuando tú ganas un proyecto FONDECYT vas a tener ayudantes, laboratorios, entras al ruedo. Y si eso lo multiplicas por ‘n’ vas a tener una universidad moviéndose en investigación. Vas a tener impacto en la discusión pública... Pero para estar en esas ligas necesitas treinta, cuarenta años de inversión. No puedes hacerlo en cinco años...

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

IV.7. Desafíos del sistema universitario

a. Las universidades deben mejorar su calidad

El sistema de educación superior chileno enfrenta como uno de sus principales desafíos el mejoramiento de la calidad de sus universidades y de la formación que en ella se entrega a los futuros profesionales. Para el cumplimiento satisfactorio de tal objetivo existe, en opinión de los entrevistados, un conjunto de aspectos que debe ser abordado.

b. Se debe mejorar los sistemas de admisión de estudiantes

Un primer aspecto a considerar en el esfuerzo por el mejoramiento de la calidad de las universidades chilenas tiene relación con los estudiantes. Como ha sido expuesto anteriormente, un porcentaje importante de jóvenes chilenos ingresan a la universidad con déficits en sus capacidades para cursar estudios superiores, debido a debilidades de la educación en los niveles primario y secundario en el país. La consecuencia de tal situación es la existencia de altas tasas de deserción estudiantil en las universidades chilenas y los negativos efectos que ello tiene. En tal sentido, uno de los vicerrectores académicos entrevistados destaca la necesidad de mejorar los sistemas de admisión de las universidades de manera de seleccionar a aquellos estudiantes que posean las condiciones necesarias:

Tiene que haber mecanismos que hagan más selectiva la admisión al sistema universitario, en vez de este sistema hoy día tan asimétrico, en que hay universidades que no ocupan ningún instrumento [de selección] (...) hay alumnos que están entrando a Ingeniería con 300 puntos [en la Prueba de Selección Universitaria, PSU]. Y hay varias universidades que no piden la PSU. Y cuando la mitad [de los estudiantes] deserta el primer año (...) es necesario tener instrumentos que ayuden a diferenciar de manera más nítida eso [quiénes tienen las condiciones para estudiar en la universidad].

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

De manera similar opina uno de los expertos consultados, quien afirma que es necesario que las universidades implementen sistemas de mejoramiento de competencias básicas dirigidos a estudiantes con déficits en su formación previa:

Es [necesario] tener mecanismos para compensar deficiencias que los estudiantes traen de la secundaria. En la medida que tenemos cada vez más estudiantes que provienen de los tres quintiles de menores ingresos, que vienen de débiles trayectorias escolares, necesitamos tener algo que no necesita ni Holanda ni Finlandia, que son programas docentes diseñados para compensar debilidades o déficits formativos de nuestros estudiantes.

Experto n°1

c. Es necesario aumentar la generación de conocimiento nacional

Un importante desafío que enfrenta el sistema universitario chileno es mejorar el nivel de la innovación y aumentar la generación de conocimiento nacional, contribuyendo de esa manera a que el país se convierta en un país creador, y no sólo imitador:

[El sistema universitario chileno debe] aumentar la productividad en investigación, generar más conocimiento chileno... que haya más patentes, no sólo publicaciones de impacto, sino también patentes, desarrollo, innovaciones (...) dejar de ser un país que copia, y pasar a ser un país que crea.

Director de Agencia Privada de Acreditación

d. Se debe mejorar el nivel de calificación de los cuerpos académicos

El nivel de calificación de los docentes es señalado en varias ocasiones por los entrevistados como uno de los factores de mayor incidencia sobre la calidad de la educación universitaria. Uno de los expertos consultados destaca que un alto nivel de calificación de los cuerpos académicos es una condición para el desarrollo del sistema universitario chileno, y afirma que el principal desafío es mejorar dicho nivel, privilegiando la contratación de académicos con el grado de doctor:

El principal desafío es la consolidación de los cuerpos académicos, es decir, el contar con mucha más gente bien entrenada en sus respectivas disciplinas, probablemente [exigiendo el] nivel del doctorado para empezar la carrera académica. [Pero] eso no se puede imponer hoy, como tratan de hacer algunos países latinoamericanos (...) Lo que se debe tener es un desarrollo como el que está teniendo Chile, donde hay cada vez más con gente con su doctorado, volviendo de buenas universidades, hay 2.000 [estudiantes chilenos de doctorado] formándose afuera. Hay [también] la posibilidad, como han hecho algunas universidades, de salir al mercado internacional y traer buenos doctores y postdoctores de España... Entonces yo creo que ése es el desafío principal, que de eso depende que se desarrolle la calidad.

Experto n°1

e. Se debe avanzar en los mecanismos internos de control de la calidad

El mejoramiento de la calidad de la educación universitaria chilena depende directamente de la implementación y desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad al interior de las universidades:

Lo tercero tiene que ver con mecanismos internos de control y gestión de la calidad (...) es lo esencial de cualquier sistema general de AC.

Experto n°1

f. Es necesario fortalecer los gobiernos de las universidades

Un desafío importante para las universidades chilenas tiene relación con su diseño institucional, en particular el tipo de gobierno que ellas poseen. La cuestión acerca de los gobiernos de las universidades chilenas es abordada por el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quien explica que ellos son frágiles en las universidades chilenas porque caen fácilmente en manos de personas que hacen un mal uso de su cargo:

[Se debe] mejorar los 'gobiernos corporativos': los gobiernos de las universidades chilenas son frágiles y poco exigentes. Frágiles porque caen fácilmente en manos de oportunistas, de gente que se enquistan en las universidades (...) los rectores de las universidades chilenas (...) se eternizan. Mira el caso de la [Universidad de] Chile: no hay rector de la [Universidad de] Chile que no dure dos períodos. Y cada período son seis años. Por lo tanto se termina teniendo a una persona como rector durante doce años... Y se crean camarillas (...) Y después las juntas directivas no funcionan, están llenas de gente que son amigos del rector.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Uno de los expertos tiene una actitud crítica respecto del modelo de gobierno de tipo *corporativo* existente en las universidades chilenas, y señala que dicho modelo debe ser reemplazado por otro en el que dichas instituciones respondan a las necesidades de la sociedad y del Estado:

¿Las universidades en Chile deberían tener cierto tipo de diseño institucional? No, prefiero que cada una se organice como le funciona mejor, no creo [en un diseño único]... salvo en un punto, [de carácter] político, y respecto de las universidades del Estado, y quizás también de

las privadas, es que la estructura de gobierno corporativo no responde al estado de desarrollo de la democracia chilena. Hoy día no es posible tener universidades que respondan sólo a sus profesores (...) Las que son 'de dueños' responden a sus dueños, las otras responden a la comunidad de los profesores (...) en Chile las universidades están en una situación de independencia respecto de lo público y las prioridades de la sociedad y los gobiernos (...) En relación con la interacción entre [el gobierno] y las universidades... hay que moverse hacia [lo que ha hecho] Europa.

Experto n°3

El experto señala que si las universidades estatales quieren un nuevo trato y mayor financiamiento de parte del Estado, éste debe intervenir en su conducción, a través de juntas directivas y directorios, con representantes del interés nacional:

En Chile se da una situación paradójica, porque el gobierno no interviene en la conducción estratégica de las universidades, y tampoco la financia. Pero si las universidades, sobre todo estatales, quieren un nuevo trato y mayor financiamiento del Estado (...) deben tener junta directiva. La [U. de] Chile no tiene junta directiva... [Debe haber] directorios, con gente que represente el interés nacional, y no sólo profesores.

Experto n°3

Señala además que las universidades estatales deberían tener juntas directivas con mayoría de miembros externos a la institución, y con responsabilidades fiduciarias.

Eso funciona muy mal, y yo lo corregiría en las instituciones mediante juntas directivas con mayoría de miembros externos a la institución. Y con responsabilidades fiduciarias, no como hoy que no tienen ninguna, a los miembros de la junta directiva no se les paga por lo que hacen, y por lo tanto no tienen ninguna responsabilidad por meter la pata.

Experto n°3

Plantea que las universidades presentan problemas de gestión interna debido a divisiones en el profesorado causadas por motivos políticos:

De los profesores uno puede esperar que contravengan al rector, porque usualmente ocurre que el rector y los profesores son elegidos sobre la misma base política, y los rectores se preocupan de que los miembros de la junta directiva, o los consejos superiores, les sean afines. Entonces queda otro grupo desvinculado de la gestión de la institución.

Experto n°3

Señala además que las universidades enfrentan restricciones para su gestión, pero eliminarlas exige realizar cambios que ellas resisten.

Ahí hay un problema, con varias dimensiones... no solamente la del gobierno, también hay cuestiones de gestión. En las universidades públicas [está la] Contraloría, Chilecompra, las gestiones para endeudarse, hay restricciones administrativas importantes que les quitan competitividad. Eso se puede [cambiar], pero las universidades no van a querer hacerlo.

Experto n°3

El experto reflexiona respecto de los mecanismos que permitan avanzar hacia el mejoramiento de los gobiernos universitarios, y plantea que el Estado debe implementar mediante la ley gobiernos universitarios con representantes del interés nacional.

Esto lo hablé con los rectores de las universidades del Estado en una reunión del Consorcio de Universidades Estatales. Y con todo lo que reclaman de la burocracia, prefieren esto [el gobierno corporativo], antes que lo que yo te estoy describiendo. Incluso si les ponen más plata. Están cómodas con su estructura política. Entonces esta cosa hay que hacerla por ley, no va a surgir de [las universidades]

Experto n°3

Señala que los esfuerzos que han realizado las universidades chilenas para avanzar hacia el mejoramiento de sus gobiernos universitarios no han tenido buenos resultados:

Y cuando hacen su propio estatuto, como hizo la U. de Chile, o la USACH, salen para atrás. El estatuto nuevo de la U. de Chile es peor que el antiguo. Y el de la USACH, no ha sido lo esperado, es asambleísta, con los vicios de la organización tradicional latinoamericana que busca representar el equilibrio político de la organización interna de la universidad y sus grandes facultades: Medicina, Derecho, Ingeniería.... Y después está la cuestión política propiamente tal, que en las universidades públicas [chilenas] es poco relevante.

Experto n°3

Señala que dos ex rectores de universidades tradicionales chilenas propusieron una nueva forma jurídica para las universidades estatales, según la cual dejarían de ser servicios públicos y serían semejantes a empresas estatales. Pero un cambio de esa naturaleza despierta muchas resistencias entre las universidades estatales:

*Hay una propuesta de Juan Antonio Rock, que fue rector de la U. de Talca, con Rojas, no Álvaro Rojas, sino que el otro Rojas que fue rector de la U. Católica del Maule, tienen un paper sobre “Cambio del gobierno de las universidades estatales”, en que proponen cambiarles la cáscara jurídica, que dejen de ser servicios públicos y sean empresas del Estado, con una configuración como la de CODELCO, no llamarlo así, por supuesto... Que puede ser, ¿ah?... pero éste es el tipo de cosas que les da alergia a las universidades estatales. Pero se podría hacer. **¿Qué nombre le darían a esa forma jurídica?** [Busca en textos antes de responder...] [Los autores] describen cómo debería ser, pero no le ponen nombre... [lee en voz alta:] Consejo Directivo... Rector... Senado Académico... No... [no encuentra el nombre]...*

Experto n°3

El entrevistado continúa explicando que dos expertos chilenos propusieron una nueva forma jurídica para las universidades, consistente en fundaciones de derecho privado, algo atípico. Dichas fundaciones estarían controladas por el Estado en el caso de las universidades estatales, y por privados en el caso de las universidades privadas:

Y la otra propuesta es la de Brünner con Peña, que es la de fundaciones que son jurídicamente privadas, una cosa rara, fundaciones privadas. Controladas por el Estado, las universidades

públicas, y por los privados, las universidades privadas. Pero tendrían un estatuto... operarían como entidades de derecho privado. Y eso además resuelve el tema del lucro, es un avance en esa dirección. Esas son las dos propuestas... pero esta de Peña y de Brunner es para todas [las universidades], no solamente las estatales. Sería una estructura común ad hoc, o sea se crearía un tipo de persona jurídica específico para las universidades, que no existe ahora.

Experto n°3

A juicio del experto, la causa de las dificultades de las universidades públicas se deben a que operan como servicios públicos y bajo esas reglas. No es un cambio indispensable, pero ayudaría a la gestión de las universidades:

¿Disminuirían las diferencias entre las universidades estatales y las privadas?. Si tú haces eso, sí. En cualquiera de los dos escenarios, sí. Hoy día lo que dificulta el quehacer de las [universidades] públicas es que operan como servicios públicos, bajo esas reglas. Una universidad estatal es como CONICYT o como la JUNJI, que son personas jurídicas que tienen Rut propio, no son [parte] del Ministerio de Educación, pero que en todo lo demás operan como un servicio público cualquiera. Están descentralizados pero son [como un servicio público]... Eso ayudaría, no es crucial, digamos, no es de vida o muerte para una universidad del Estado, pero ayudaría a darle un poquito más de agilidad de gestión.

Experto n°3

g. Las universidades deben contribuir a la reflexión sobre los problemas del país

Uno de los rectores entrevistados reflexiona acerca del rol que deben cumplir las universidades dentro de la sociedad chilena, y señala que ellas deben contribuir a una reflexión sobre problemas actuales de carácter valórico de la sociedad:

Debemos (...) abordar la dimensión valórica del país, y no solamente la dimensión funcional o económica. [Es necesario que las universidades chilenas], contribuyan a que seamos más personas, que dialoguemos más (...) hoy la violencia ha crecido [en la sociedad chilena], también la delincuencia... La crítica va por ese lado, debemos tener la capacidad de generar

una forma distinta, epistemológica distinta, de evaluar el proceso en el cual estamos [como sociedad].

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

En concordancia con lo anterior, el otro rector entrevistado señala que un desafío central para el sistema universitario chileno es la adecuada definición del rol que deben cumplir las universidades públicas:

Las universidades del CRUCH son universidades de carácter público. Y aquí aparece la discusión acerca de qué significa que una universidad sea de carácter público, o de vocación pública (...) En primer lugar, son universidades sin fines de lucro. Aunque sean [privadas] católicas, son sin fines de lucro (...) Juegan un rol social importante: [por ejemplo] la Universidad Católica de la Santísima Concepción recibe jóvenes de muy bajos recursos...

Rector de Universidad privada tradicional laica

h. Se debe asegurar el financiamiento del sistema universitario

Los desafíos del sistema universitario incluyen el asegurar un adecuado financiamiento para su desarrollo futuro. Uno de los expertos destaca que si bien ha habido un desequilibrio entre el aporte privado y el aporte público a la educación superior, la brecha existente entre ellos ha ido disminuyendo:

Ha habido un desequilibrio enorme entre cuánto aportaban los privados y cuánto aportaba el gasto público al financiamiento general de la educación superior que en parte explotó en las calles entre el [año] 2006 y el [año] 2012 (...) pero eso va en camino de [mejorar] (...) el gasto público se ha acercado al gasto privado.

Experto n°1

i. Es necesaria una mayor autorregulación del sistema universitario

El sistema universitario chileno ha experimentado un desarrollo importante en las tres últimas décadas, y presenta una gran oferta educativa. El presidente de una agencia de acreditación manifiesta su deseo

de que el sistema universitario chileno se autorregule, aunque no es claro, señala, que para ello deba disminuir la cantidad de universidades:

Yo espero que el sistema universitario chileno se empiece a autodepurar, que el mercado realmente opere, si es que el mercado es tan sabio... Yo no sé, de las 60 universidades que hay hoy día [en Chile] cuáles realmente [son de buen nivel], a lo mejor es la mitad. ¿Cómo se va a producir ese ordenamiento? No lo sé. Porque todavía para el chileno un grado universitario (...) tiene mucho valor, valor económico, y sobre todo, valor social.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El entrevistado destaca como un problema del sistema universitario chileno la existencia de un exceso de oferta educativa universitaria acompañada de una baja tasa de titulación de estudiantes:

Lo que yo creo que es difícil que el mercado arregle es este exceso de oferta académica con baja titulación... en eso el incentivo para el mercado es perverso, de decirle “oiga, admita [muchos estudiantes], si son dos años para el egreso”... “recíbalos... van a fracasar, pero la universidad va a tener dos años de ingreso y el otro 20% sigue, y el 80% dejó esos recursos en la institución de educación superior”.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

IV.8. Posible evolución futura del sistema universitario chileno

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) manifiesta una actitud positiva respecto de las posibilidades de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria chilena. Destaca que las universidades están elevando la calidad de sus cuerpos académicos, y además los estudiantes universitarios están ingresando con mejores condiciones de entrada:

Es posible avanzar... [Por ejemplo] en la [Universidad] Católica partieron hace 40 años con la idea de que los profesores debían contar con doctorado, y están avanzando: ya casi todas las facultades están llegando a porcentajes del orden de dos tercios de gente con

doctorado...[Por otro lado,] que nuestros alumnos de secundaria aprendan a sumar y a restar, y a leer y a escribir va a tomar por lo menos 10 años. Pero lo vamos a conseguir.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

a. El sistema universitario seguirá siendo diverso

El presidente de una agencia privada de acreditación afirma que es muy difícil que todas las universidades lleguen a tener el mismo nivel de calidad:

Como Chile es hoy un país muy abierto en todas sus actividades económicas, y sociales, la educación superior sigue siendo considerada un elemento de mercado, en que hay una gran participación del privado [las familias] en costear la educación de los hijos, por lo tanto yo creo que va a ser imposible que exista un solo estrato, y que las universidades sean todas del mismo nivel y todas buenas. Siempre va a existir un ranking, un ordenamiento.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

b. Es probable que algunas universidades desaparezcan

En relación con la posible evolución futura del sistema universitario chileno, el presidente de una agencia de acreditación señala que es probable que se produzca una selección natural entre las universidades:

Creo que se va a producir una selección natural, en la medida que el sistema de AC sea más exigente. Más exigente significa, por ejemplo, que sea obligatorio. Bueno, de hecho hay algunas obligaciones ya, para tener aportes del Estado las universidades tienen que cumplir algunos requisitos, y algunas no los están cumpliendo, y van a dejar de tener estudiantes con recursos, y... yo creo que ahí se va a producir una decantación.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

De manera similar opina el presidente de una agencia privada de acreditación, quien señala que es probable que se produzca más adelante un ajuste del sistema universitario chileno, y que algunas universidades terminen por desaparecer:

Va a tener que haber un ajuste, yo creo que se va a demostrar que quizás el crecimiento fue excesivo, y quizás de cuarenta y tantas escuelas de Arquitectura vamos a llegar a una cantidad menor de ellas que persista en el tiempo, pero con una calidad mayor.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

c. Las universidades podrían tender hacia el modelo sin fines de lucro

En relación también con la posible evolución futura del sistema de educación superior chileno, este entrevistado plantea que es probable un cambio o tendencia en el sistema, consistente en que más universidades se orienten hacia el modelo de institución sin fines de lucro, que es el que predomina entre las universidades de mayor calidad a nivel internacional:

Tengo la impresión, además, de que las últimas discusiones y polémicas alrededor de este tema han hecho que quizás (...) más instituciones universitarias tiendan hacia el modelo de institución sin fines de lucro... que a mí me parece el más adecuado y el que generalmente predomina entre las instituciones universitarias de calidad a nivel institucional.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

d. La matrícula en la educación superior técnica está aumentando

El Pdte. Agencia de Acreditación Reflexiona respecto de los cambios en el sistema de educación superior chileno, y destaca como un hecho positivo el aumento de la matrícula en la educación superior técnica:

Hay ya más aspiración al nivel técnico que al nivel profesional, eso se está empezando a notar, lo cual es lógico... y eso lo maneja el mercado, porque llega el momento en que el mercado dice “yo no necesito tantos ingenieros civiles, necesito ingenieros de nivel técnico”.

Y el ingeniero civil ve que su remuneración empieza a bajar, y el otro ingeniero [de nivel técnico] que su remuneración empieza a subir.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

IV.9. La Educación Universitaria

La educación universitaria según la ley chilena

En el debate acerca de la educación universitaria y su calidad un antecedente importante de considerar es la definición que establece la ley chilena respecto de las características que debe poseer una universidad como institución educativa y cuáles son sus objetivos básicos. Como explica uno de los vicerrectores académicos entrevistados, la ley chilena define como única función irrenunciable de una universidad el realizar docencia conducente a licenciatura:

En la legislación chilena se ha entendido que la única función irrenunciable [de una universidad] es la docencia. O sea, las universidades a lo menos tienen que hacer docencia de pregrado, y están habilitadas para entregar estudios conducentes a licenciatura (...) desde el punto de vista de la legislación chilena, lo que define a una universidad es la docencia de pregrado conducente a licenciatura.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

IV.10. Debilidades y problemas de la educación universitaria chilena

a. Débiles competencias de entrada de los estudiantes

Un problema que ya ha sido mencionado es el de las débiles competencias de entrada que presenta un porcentaje importante de los jóvenes que ingresan a cursar la educación universitaria. El presidente de una agencia acreditadora señala que dicha situación es un importante obstáculo para la calidad de la educación universitaria:

Probablemente algunas de las mayores limitaciones que puedan tener algunas escuelas tienen en parte que ver con la formación previa de sus estudiantes, e impone limitaciones a la calidad que se puede alcanzar.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) también manifiesta su preocupación respecto de este problema:

El alumno que entra a las universidades [chilenas] de elite (...) posee un bagaje cultural equivalente al promedio norteamericano o europeo, y prueba de ello es que cuando sale al extranjero le va bien. Pero hay un problema grande en instituciones que reciben alumnos de menores ingresos, y que (...) no poseen competencias básicas. Esas instituciones poseen tasas de retención muy bajas (...) y tasas de graduación irrisorias... Por ejemplo [en la CNA] rechazamos la acreditación a una universidad en la que dos de cada tres alumnos no llegaban a tercer año... y se titulaba uno de cada cinco. Cuando existe ese tipo de indicadores, significa que la capacidad de esos alumnos para cursar estudios superiores es muy baja.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

b. Falta de cuerpos académicos más calificados

Otro problema que también ha sido ya mencionado anteriormente por varios de los entrevistados es el insuficiente nivel de calificación de los cuerpos académicos de las universidades chilenas, lo que constituye un obstáculo para un mayor desarrollo de dichas instituciones:

Si tú miras de manera global la educación superior chilena, hay una falta de masa crítica (...) las universidades en países que han logrado mayores niveles de desarrollo, tienen una masa crítica desde la cual sustentan sus avances.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

c. Excesiva demanda por la educación universitaria

Un problema también ya antes mencionado es la excesiva demanda por educación universitaria existente en Chile, debido a las expectativas de movilidad social de amplios segmentos de la población. Uno de los vicerrectores académicos señala que es necesario que el país haga más atractiva la educación técnico-profesional para los jóvenes, con el objetivo de hacer disminuir la demanda por educación universitaria, y de esa manera permitir un mayor grado de selectividad en el ingreso a las universidades:

Si en Chile hay una muy atractiva oferta en la educación técnico-profesional, vas a hacer que esos chiquillos transiten para allá. Estamos actualmente en un punto de quiebre, [a partir del cual] va a haber más alumnos en educación terciaria técnico-profesional. Y con todas las becas que tú vas a poner ahí vas a poder descomprimir el sistema de educación superior.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El académico destaca la necesidad de implementar sistemas adecuados de selección para los jóvenes que postulan a ingresar a las universidades chilenas:

Todos tienen la expectativa de que su hijo sea ingeniero, pero la carrera de ingeniería no está hecha para toda la población. Y en ninguna parte del mundo (...) Los sistemas tienen que ser selectivos. Porque la educación superior es de mayor complejidad. Hay que equilibrar el sistema de educación superior: quiénes entran, quiénes salen, cuáles son las exigencias.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

IV.11. Desafíos de la educación universitaria

a. Se debe mejorar el nivel de calificación de los cuerpos académicos:

Entre los principales desafíos de la educación universitaria chilena se encuentra el mejoramiento de los cuerpos académicos. Uno de los rectores entrevistados señala que las universidades deben avanzar en el desarrollo de la formación de sus docentes e investigadores:

Para ese objetivo existen datos, ¡claro!, esos índices o indicadores que ya se utilizan son datos, pero la pregunta es cómo se incorpora otro tipo de índices. Y eso se relaciona con todo lo que es la formación docente, por ejemplo. O la formación del investigador.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

De manera similar opina el presidente de una de las agencias acreditadoras entrevistados, quien destaca como un problema el hecho de que el país no cuenta actualmente con la cantidad suficiente de académicos calificados para completar los cuerpos académicos de todas las universidades del país:

El crecimiento del sistema universitario ha significado una posibilidad de dar más trabajo a profesionales, por ejemplo arquitectos, la cantidad de arquitectos que enseña hoy día [en las universidades] es muchísima, pero no estoy seguro de que seamos capaces de generar los docentes que cuarenta escuelas de Arquitectura requerirían si quisiéramos formar a los estudiantes a una real calidad de nivel internacional.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

En el mismo sentido, uno de los vicerrectores académicos destaca que las universidades deben aspirar a contar con una mayor proporción de académicos con doctorado, pero que ello impone exigencias importantes a estas instituciones, la de crear condiciones para atraer a esos académicos:

Toma las diez mejores universidades del país [o] las del CRUCh (...) [son] 25 universidades [en ellas] la proporción de académicos con grado de doctor, es muy variada. Cuando tú tienes ese grado de formación en tus profesores, subes el nivel institucional. Eso permite hacer transformaciones en la formación que tú entregas.

Una universidad puede tomar una decisión y decir, “mire, yo no voy a contratar a nadie en la planta que no tenga doctorado”. Pero la universidad tiene que hacer cambios y crear condiciones para hacer atractivo eso.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

b. Se debe mejorar el nivel de calidad de los programas de doctorado en el país.

Según uno de los vicerrectores académicos, si el país desea avanzar hacia el desarrollo, debe realizar un esfuerzo por aumentar la cantidad de académicos con grado de doctor. Para ello existen diversos mecanismos posibles, y uno de ellos es mejorar la calidad de los programas de doctorado en el país, cuyo nivel es actualmente heterogéneo:

El sistema de educación superior chileno es muy heterogéneo en la calidad de sus doctorados. Todo lo que avance en ese sistema es crítico. Hay muchos alumnos formándose en el extranjero, [pero] estamos esperando que el Estado también ponga foco en la formación de estudiantes de postgrado en Chile (...) [hay] muy buenos programas de doctorado en Chile que están desprovistos, porque no competimos de igual a igual (...) En Chile hay una enorme necesidad de masa crítica.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

c. Se debe generar las condiciones para que los doctores realicen investigación

El vicerrector académico señala también que el país debe crear las condiciones para que los profesionales que se encuentran cursando estudios de doctorado en el extranjero encuentren aquí las condiciones para desarrollar investigación:

Para empujar el sistema de educación superior tenemos que tener programas que capitalicen esta masa crítica. Hay muchos estudiando doctorado que están afuera [del país] que tienen que volver, y tienen que insertarse.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

d. Las universidades deben implementar sistemas de nivelación para sus estudiantes

Las carencias que muchos jóvenes muestran en su formación al momento de ingresar a la educación superior imponen a las universidades el desafío de ser capaces de diseñar e implementar sistemas de nivelación de competencias que les permitan avanzar a un ritmo similar al del resto de los estudiantes:

Y yo creo que ese sistema no puede ser así. A un estudiante que lo recibo con 500 puntos en la prueba de Matemáticas tengo que gastarme un semestre completo en prepararlo en matemática y física. Y para la universidad es muy buen negocio (...) A lo menor no va a egresar en cinco años, va a egresar en seis, ¡pero egresa!

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El presidente de una de las agencias acreditadoras entrevistado también destaca la necesidad de que las universidades, tanto las de carácter selectivo como las masivas, implementen dichos programas:

Otra alternativa es que la universidad genere sistemas de puesta al día (...) en lo que sea posible, porque no creo que sea posible totalmente (...) no depende sólo de nuestra voluntad. Pero parte de ese daño sí es posible de reparar, y especialmente en alumnos talentosos, que quizás no tienen una formación muy buena, todavía están en condiciones de 'ponerse al día'. Y ese tipo de programas son muy necesarios si universidades prestigiadas como la nuestra [la Universidad Católica de Chile] y otras quieren abrirse a (...) alumnos de estratos inferiores de estudiantes.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

e. Se debe avanzar en la actualización de los currículos de las universidades

El mejoramiento de la calidad universitaria tiene como requisito básico la revisión y actualización de sus currículos, y las universidades deben introducir en ellos los cambios que se requiere para enfrentar las nuevas demandas de la sociedad:

[También es una debilidad] el tema de la actualización curricular (...) hay que hacer cambios curriculares. (...) debe haber una visión bien sintonizada con la realidad que hay en Chile.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

f. Es necesario el desarrollo de una Cultura de la Calidad

Por último, y desde una perspectiva más amplia, los entrevistados señalan como un requisito para que el sistema educativo universitario chileno avance en el mejoramiento de su calidad a la necesidad de consolidar una *cultura de la evaluación* y una *cultura de la calidad* en el país:

Yo creo que [se debe] introducir una cultura de exigencia y la evaluación, dentro de la cual un sistema de acreditación juega un rol.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Yo creo que el gran desafío (...) es generar una cultura del trabajo bien hecho (...) el trabajo en perfeccionamiento constante (...) la crítica constante, la autorregulación, la reflexión que me permita decir que lo que yo hice ayer, puede ser perfeccionado hoy día y mañana. Por lo tanto es el trabajo continuo de crecimiento.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

g. Se debe mejorar la calidad del sistema educativo general

Las universidades chilenas reciben a muchos estudiantes con debilidades en las capacidades necesarias para la educación superior, por lo que un desafío obvio para mejorar la calidad de la educación universitaria es mejorar la calidad del sistema educativo general, como lo destaca el presidente de la agencia acreditadora:

Hay una dependencia del sistema universitario del sistema educacional en general (...) no se puede hacer universidad de gran calidad sin alumnos de razonable calidad, y para eso se requiere formar a esos alumnos (...) Si no tenemos un buen sistema educacional general, el sistema universitario va a acusar siempre esos golpes. Por lo tanto, una alternativa es mejorar el sistema educativo previo.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

IV.12. La reforma educativa en el nivel universitario: El caso de la Universidad de Talca

La Universidad de Talca inició en el año 2002 una profunda reforma curricular consistente en la implantación de un modelo formativo basado en competencias. Dicho proceso ha tenido un carácter pionero a nivel nacional, y ha sido seguido con atención por el resto de las universidades del país interesadas en llevar a cabo procesos similares. La experiencia de cambio institucional de la Universidad de Talca ha debido enfrentar, no obstante, diversas dificultades, específicamente la resistencia de parte del cuerpo académico, como lo explica el Director de Programa de Habilitación Docente (CICAD) de dicha universidad:

Aquí en CICAD me toca enfrentar a detractores del modelo de competencias (...) Vienen obligados a las reuniones y dicen “no creo en nada de lo que vas a decir”.

Director de Programa de Habilitación Docente

El director de CICAD destaca los avances que ha experimentado el Programa de Habilitación Docente que dirige en la universidad. Explica que un avance ha sido la evolución de los docentes más críticos que participan en el programa, quienes paulatinamente han aceptado el nuevo modelo de enseñanza basado en competencias:

A los anteriores detractores, ¡ya no los veo!. O a veces hacen alguna crítica, pero ya no a viva voz. ¿Ha habido un cambio de actitud...? Sí. ¿De los más críticos? Exacto.

Director de Programa de Habilitación Docente

El entrevistado reflexiona acerca de los obstáculos que ha enfrentado la implementación del nuevo modelo educativo en la universidad y destaca la importancia que tiene para el éxito de un proceso de reforma curricular el que el proceso tenga un carácter sistémico y estructural, y que comprometa a las distintas unidades de la institución:

Ha costado realizar algunos cambios porque no han sido realizados a nivel estructural. Se ha predicado mucho que, por ejemplo, un enfoque basado en competencias necesita de otros recursos para que las metodologías puedan utilizarse de mejor manera para lograr un mejor aprendizaje.

Director de Programa de Habilitación Docente

IV.13. El concepto de Calidad de la Educación Universitaria

a. El concepto de Calidad de la Educación Universitaria

La pregunta fundamental acerca de cómo puede ser definida la *calidad* de la educación universitaria fue respondida de distinta manera por los entrevistados, lo que es una señal clara de la complejidad de tal tarea.

Dificultad de definir el concepto de calidad

Existe un consenso entre los entrevistados respecto de la dificultad de definir el concepto de calidad de la educación universitaria:

Bueno (...) la pregunta es compleja [sobre qué es la calidad de la educación universitaria] (...) En términos generales, a mí me parece que una educación de calidad es un concepto muy difícil de establecer.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Es una pregunta compleja. Es posible definir el concepto de calidad [de distintas formas].

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Ha habido varias nociones de calidad, y es muy difícil ponerse de acuerdo respecto de cuál es “la” definición. Es un concepto muy controvertido, que “se escurre”, no es tangible, a veces lo asimilo al de la belleza, [ríe], todos podemos tener una idea acerca de qué es algo bello, pero es muy difícil ponernos de acuerdo acerca de la definición de belleza. Algo parecido ocurre con la calidad.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Imposibilidad de una definición única del concepto de calidad

Además de la dificultad de su definición, los entrevistados ponen énfasis en la imposibilidad de la existencia de una definición única del concepto de calidad:

La verdad es que no existe una definición única y objetiva, respetable por todos (...) de lo que es la calidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

No hay una definición universal de calidad, ni una manera consensuada de construir lo que sería el constructo de la 'calidad' en distintos ámbitos, y mucho menos de la calidad universitaria.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

[El concepto de la calidad] puede definirse de muy variadas maneras

Experto n°1

Es un concepto súper amplio, multifacético, y varía según el punto de vista (...). Hay una larga evolución y marcos teóricos.

Experto n°4

El director de Rediseño Curricular de una universidad privada también afirma que no existe una definición universal del concepto de calidad de la educación universitaria. Señala que ella educación superior relativa al contexto, considera aspectos políticos e ideológicos, y requiere de una definición previa del concepto de universidad:

No hay una definición universal de calidad (...) y mucho menos de la calidad universitaria (...) [ella] se debe construir a partir de una serie de variables, que van a tener distinta relevancia según el contexto [y] tomando en consideración también aspectos políticos, ideológicos, que yo creo que eso es algo que no siempre se hace de manera explícita (...) partiendo fundamentalmente de qué se entiende por universidad.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

El representante de una agencia de acreditación señala que la diversidad de definiciones del concepto de calidad evidencia la dificultad de plantear una de carácter universal:

Hay muchos elementos que se puede asociar a la [idea de] calidad de una organización educativa, y van desde (...) el grado de transformación de un joven, hasta aquel de cómo se utiliza mejor los recursos (...) Eso refleja (...) que [calidad] es un concepto difícil de abordar, y más difícil de consensuar.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Necesidad de un marco de referencia para la definición del concepto de Calidad

El director de Rediseño Curricular de una universidad privada señala que la discusión sobre la calidad de la educación universitaria requiere comenzar por debatir acerca de qué es educación y qué es una universidad en el mundo actual, y eso permitirá debatir acerca del problema de la calidad de la educación desde una visión compleja:

Lo que debe estar en la base es discutir qué vamos a entender por educación, y eso lleva a qué vamos a entender por universidad (...) a partir de la cual podríamos tratar de [visualizar de] qué manera podemos definir la calidad en educación superior (...) yo partiría por identificar cuáles son aquellos aspectos de los distintos ámbitos del quehacer humano (...) que van a ir sustentando para entender cuál es el rol que debería tener la universidad hoy en nuestra realidad.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Uno de los vicerrectores entrevistados señala que no existe una definición universal del concepto de calidad, y que ella necesita un marco de referencia previo:

La pregunta es compleja (...) una educación de calidad es un concepto muy difícil de establecer (...) es un concepto que necesita un marco de referencia preestablecido si uno quiere ser práctico y poder escalar un proceso de gestión de la calidad, o de AC en términos educacionales (...) no creo yo que la calidad sea una cuestión genérica, en que uno diga “esto es de calidad, y es de calidad aquí y en todas partes, o aquí y en cualquier región”.

Origen del concepto de Calidad

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) explica que el concepto de calidad de la educación universitaria se ha basado en la definición de calidad utilizada en el ámbito empresarial:

El concepto de calidad proviene del mundo de la empresa (...) y a mediados de los '90s (...) llega al mundo educacional a través de algo que se llamó en ese entonces el 'total quality management', que era la administración de los procesos de calidad. Por lo tanto (...) calidad es responder a las expectativas de la persona que recibe la educación.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El representante de una agencia de acreditación también destaca que el concepto de calidad proviene del ámbito de las organizaciones y las empresas:

Hay muchas nociones de calidad. Las universidades, y en general las instituciones de educación superior, no han asumido una definición propia, sino que fueron pidiendo prestadas definiciones de otro tipo de organizaciones (...) organizaciones empresariales, productivas (...), que sí se han preocupado de manera más efectiva del mejoramiento de la calidad (...)

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Inexistencia de una 'definición oficial' del concepto de Calidad en Chile

A juicio de otro de los entrevistados, no existe lo que se podría ser considerado una definición "oficial" en Chile de calidad de la educación:

¿Existe lo que se podría llamar una definición "oficial" en Chile de calidad de la educación, que haya sido definida por alguna institución y que esté contenida en algún documento oficial? No que yo conozca. Excepto que está asociado con los procesos de acreditación, que de alguna forma la CNAP, a la que yo pertenecí... [en] la CNAP (...) empezamos a hablar de la

consistencia, y en la medida en que esa consistencia se daba en alto grado, era una certificación de la calidad de esa institución, o de una carrera o programa. Es lo que más se acerca a algo “oficial”, pero que no fue consensuada de ninguna manera, fue aceptada no más por las instituciones que se someten a estos procesos. No conozco de una definición en otro ámbito, más oficial.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Definiciones amplias del concepto de Calidad

La definición más general del concepto de calidad la entregó un académico, que preside una agencia acreditadora, quien destaca que una educación universitaria de calidad debe proporcionar una formación integral a los estudiantes, con experiencias académicas enriquecedoras, y que permita que ellos desarrollen sus capacidades:

En un sentido amplio, una educación universitaria de calidad es aquella que es capaz de formar integralmente a los estudiantes. Y [eso] significa entregarles el conjunto de experiencias académicas que, por una parte, detonan sus potencialidades, como personas y sujetos educativos, y por otra parte los ponen en contacto con las fuentes de conocimiento, experiencia, expertise necesarios para la formación que ellos han escogido.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El entrevistado explica que dichas experiencias deben proporcionarles: 1) herramientas para su profesión, en un nivel satisfactorio, 2) flexibilidad para seguir aprendiendo, y 3): una experiencia integral personal:

Esto implica (...) tres aspectos importantes: el más obvio es proporcionarles las herramientas necesarias para ejercer la profesión que han escogido (...) en un nivel satisfactorio para la sociedad y para los estándares internacionalmente establecidos.

En segundo lugar, proporcionarles la formación necesaria para actualizar esos conocimientos (...) en el mundo contemporáneo, teniendo la posibilidad de darle un manejo flexible, porque las disciplinas y los mercados de trabajo tienen gran movilidad (...).

En tercer lugar, una experiencia integral personal, es decir, que la persona tenga la posibilidad de desarrollarse como persona y tener una experiencia marcante (...) en las grandes universidades los ex alumnos mantienen una vinculación y un recuerdo de los años que pasaron allí, porque el grupo social con que se enfrentaron, las actividades que se ofrecieron, el ambiente físico en que se movieron, todo eso constituye una [experiencia] memorable.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El encargado de acreditación de una universidad estatal plantea también una definición amplia del concepto de calidad de la educación universitaria:

Como tema amplio... [la educación superior de calidad] es una educación que sea profunda, reflexiva, que habilite a los estudiantes para ser ciudadanos, que los integre a la vida social (...) que los empodere en sus conocimientos, que a través de su conocimiento profesional o académico les permita desarrollarse en lo personal y también en lo profesional (...).

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Una tercera definición amplia del concepto de calidad de la educación universitaria es entregada por uno de los expertos entrevistados:

¿se puede definir el concepto de calidad a nivel teórico? Creo que sí, ha habido muchos ejercicios: o bien la calidad tiene que ver con estándares, o bien con ‘fitness for purpose’, como dicen los ingleses (...) o con ciertos mínimos que la institución debe cumplir para poder ser reconocida por el sistema nacional y entonces [en este caso] es ‘acreditación de mínimos’, o la calidad equivale a ‘excelencia’, y entonces es una suerte de reconocimiento del máximo nivel de desarrollo que puede alcanzar [una institución]. De definiciones está llena la literatura...

Experto n°1

Críticas a las definiciones sustantivas del concepto de calidad

Uno de los expertos destaca que en la práctica es aconsejable el uso de definiciones menos abstractas y más funcionales:

Hay definiciones sustantivas de educación superior como ‘mecanismo de transformación’, de la sociedad (...) [Pero] eso no se puede operacionalizar (...) es preferible una definición menos ambiciosa en lo filosófico, y más útil para orientar la acción de las instituciones.

Se habla de ‘excelencia’, pero eso no tiene sentido en la educación superior: ‘excelencia’ por definición es excluyente (...) Cuando se está educando al 60% de la población que puede acceder a la educación superior, ¿cómo se va a medir excelencia?

En este momento no tiene sentido [una definición de calidad de tipo sustantiva]. Porque la diversidad de la educación superior es gigantesca.

Experto n°2

Otro de los expertos también destaca la inconveniencia de una definición sustantiva para el concepto de calidad

Más que la preocupación teórica [acerca] del concepto más apropiado que existe, que no existe, creo yo, lo apropiado es lo que una comunidad humana, de variadas instituciones, determina lo que va a considerar, en un momento histórico, y por un determinado tiempo, calidad de sus instituciones, o de la docencia, o de la investigación en la universidad.

Experto n°1

Uno de los vicerrectores académicos plantea su reticencia a establecer una definición única de calidad de la educación universitaria.

[La definición de calidad] depende de la promesa, porque ella podría (...) decir que “voy a formar profesores cuyo objetivo sea hacer un país mejor” (...) O “yo formo profesionales para el desarrollo de Chile en un cierto modelo de sociedad”.

Noción de calidad de la educación superior a nivel de la opinión pública

El encargado de acreditación de una universidad estatal reflexiona respecto de la noción de calidad de la educación superior existente a nivel de la opinión pública, y señala que ella ve la educación superior asociada más bien a aspectos externos o de imagen de las universidades, presentes en la información publicitaria y tales como su infraestructura. A la vez manifiesta su preocupación por el insuficiente desarrollo de un sistema de información acerca de las instituciones de educación superior y sus características:

Lo que creo que da vueltas [en el ambiente] como concepto general de calidad cuando uno ve folletos [de publicidad], está súper asociado con (...) la infraestructura, con seguir modelos como americanos, fotos de las universidades, de estas súper grandes, que parecen como sacadas de otra parte...

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Carácter relativo del concepto de calidad

La entrevistada continúa destacando que la definición del concepto de calidad debe ser realizada teniendo en cuenta el tipo de universidad según su nivel de complejidad, distinguiendo, por ejemplo, entre universidades complejas y universidades docentes:

creo que la educación de calidad en educación superior no es una definición única, tendríamos que hacer distinciones entre universidades complejas, universidades docentes...

Encargado de Acreditación, universidad estatal

A continuación afirma que la concepción respecto de la calidad de la educación universitaria debe tener en cuenta el proyecto educativo de cada universidad:

[se debe] considerar (...) cuáles son los proyectos educativos.

Destaca también la necesidad de definir el concepto de calidad en cada uno de los niveles de la educación superior: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Una dificultad es que un sistema de educación superior como el chileno, y en todo el mundo pasa lo mismo, tiene una oferta híbrida, con universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (...) y esa era una de las dificultades que tenía la CNA, se debe explicitar qué significa calidad para cada uno de esos niveles. Porque se le puede pedir investigación a una universidad, pero no a un centro de formación técnica (...) Nosotros [en la CNA] estamos trabajando en eso.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Otro de los entrevistados, el director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada, destaca la necesidad de definir criterios de calidad según el *tipo de universidad*, y que para ello se debe distinguir entre tipos de universidades: a) universidad compleja, b) universidad pedagógica, y c) universidad con enfoque tecnológico:

[Se habla] de una ‘universidad compleja’, de una ‘universidad pedagógica’, o de una ‘universidad con un enfoque tecnológico’ (...) Pueden ser ‘educación de calidad’ la universidad pedagógica, la ‘técnica’, y la ‘compleja’, pero no hay una definición para cada una de ellas, sino que habría que construirla (...) [y decir] “una universidad compleja de calidad tiene tales características”, o bien “una universidad pedagógica tiene tales características”.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Definiciones operativas del concepto de Calidad

Uno de los entrevistados señala que el proceso de acreditación hizo necesaria en Chile la búsqueda de una definición operacional del concepto de calidad:

Debido a la fuerte presión de los últimos años en Chile por la calidad de la educación superior, específicamente a través del mecanismo de la acreditación, surgió la necesidad de tener una noción que permitiera aterrizar las mediciones de lo que íbamos a considerar como calidad.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

La mayoría de los entrevistados manifiesta preferir, entonces, una definición del concepto de calidad de la educación universitaria de carácter no sustantiva e instrumental, que pueda ser utilizada en la práctica.

Una de las entrevistadas plantea abiertamente su reticencia a establecer una definición abstracta de calidad de la educación universitaria.

Creo en las definiciones operacionales de calidad... No creo en una definición en abstracto para todas las universidades porque hay una variedad gigantesca [de ellas], una expansión de instituciones impresionante, [hoy existe] más de un millón de universidades en el mundo. Y las misiones (...) son tan diversas como las instituciones. Y toda visión reduccionista lo único que hace es perpetuar una situación cómoda para el mundo académico, pero que no es a lo que el mundo va. En eso yo soy claramente instrumental.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

b. Definiciones instrumentales del concepto de calidad

Calidad como una adecuada formación profesional

Una primera aproximación práctica al concepto de concepto de calidad de la educación universitaria consiste en definirlo en términos del logro de una adecuada formación profesional:

Una educación [universitaria] de calidad es aquella que (...) asegure que la persona que se está formando como profesional universitario desarrolla las habilidades, adquiere los conocimientos, y los logros de aprendizaje que se supone que debe tener un profesional con esas características.

Director de Agencia Privada de Acreditación

La noción de calidad educativa que prefiere otro de los entrevistados es la de *evolución* del estudiante en su formación. Pero destaca que es una definición más difícil de operacionalizar:

Desde un punto de vista educativo (...) la noción de calidad que más me atrae es la de cambio, la capacidad de transformación que tiene una institución desde que recibe a un joven y hasta que ese joven egresa (...) ese cambio puede ser considerado una medida de calidad... pero [es una definición] más difícil de operacionalizar.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Importancia del aprendizaje en la definición de calidad

El director de una de las agencias de acreditación destaca que la definición del concepto de calidad de la educación universitaria debe basarse en la noción de aprendizaje:

Una educación [universitaria] de calidad es aquella que, en términos de la formación de personas, garantiza el logro de los aprendizajes (...) que se supone que debe tener un profesional con esas características. Entonces una educación de calidad en el área de la formación pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Uno de los rectores entrevistados señala que la calidad de la educación universitaria puede ser definida como el logro de objetivos de aprendizaje a través de la docencia:

Cuando hablamos de educación universitaria podemos referirnos a los niveles de pregrado y de postgrado (...) una docencia universitaria de calidad podría definirse como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los elementos que intervienen, que fundamentalmente son el profesor y los alumnos, logran los objetivos aprendizaje para los alumnos a través de ese proceso. Y esos objetivos deben estar primero definidos en una malla curricular, y los objetivos cognitivos que se pretende lograr deben ser medidos a través de procesos de evaluación también adecuados.

Rector de Universidad privada tradicional laica

El rector señala a continuación que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende del trabajo que realice el docente:

Entonces la calidad tiene que ver con la forma en que ese profesor entrega esos contenidos y logra los objetivos. Y para eso tiene que poseer, primero, los conocimientos específicos de la disciplina, en segundo lugar, algo que a veces es más complejo en las universidades, los aspectos pedagógicos (...)

Rector de Universidad privada tradicional laica

La calidad en el contexto de los procesos de AC

La mayoría de los entrevistados prefiere, por lo tanto, una definición operativa e instrumental del concepto de calidad, al estilo de las definiciones que se utilizan en el diseño y la implementación de políticas y procesos de AC. Uno de los expertos entrevistados señala que la definición predominante en Chile es una combinación entre dos elementos: criterios definidos por comunidades académicas, y ajuste a propósitos institucionales (*fitness for purpose*):

En el caso chileno, el concepto de calidad que ha ido tomando más presencia en las políticas públicas, tiene que ver con calidad fijada a partir de criterios de comunidades académicas, niveles razonables acerca de que es lo que debiera tener una institución de educación superior, y luego un ajuste a propósitos [institucionales] que tiene que ver con las misiones [de] las instituciones.

Experto n°4

Otro de los expertos explicó que la búsqueda de una definición operativa y utilizable en términos prácticos para el concepto de calidad de la educación universitaria fue realizada en Chile durante la década de 2000, y planteó la importancia de considerar como unidad de referencia a la institución educativa, la universidad, y dos dimensiones de su realidad: la dimensión interna, y la dimensión contextual:

[La definición del concepto de calidad de la educación universitaria] es un tema que se ha discutido largamente (...). En el campo del AC (...) la definición más habitual es la de 'fitness for purpose' o de 'ajuste a los propósitos declarados' en que se supone que la institución ofrece algo y tiene que hacer eso que ofrece.

Experto n°2

El experto señala a continuación que la definición del concepto de calidad no puede ser realizada solamente en términos internos a la universidad, de ajuste a su misión y a sus propósitos institucionales, sino que es necesario tener en cuenta exigencias externas:

En principio es una definición razonable, [pero] el problema que tiene eso es que cuando empieza a diversificarse la oferta, lo que las instituciones ofrecen no es necesariamente de calidad. Como me dijo a mí un rector cuando yo trabajaba en el Consejo Superior de Educación: "Ud. me está diciendo que tengo que ofrecer poquito. Porque si ofrezco poquito, hago poquito y Ud. lo encuentra estupendo". Y sí, esa definición tiene ese problema.

Experto n°2

En el mismo sentido, otro de los expertos explica que una definición de calidad de la educación universitaria basada exclusivamente en la noción de 'fitness for purpose' no es satisfactoria, y que debe considerar las demandas del entorno plasmadas en estándares externamente determinados.

El problema de 'fitness for purpose' es que es una definición como que la universidad fuera una institución en que sólo los actores internos -los estudiantes, los académicos, los órganos colegiales, la junta directiva de la universidad-, son los que determinan [los estándares]... No, también hay demandas externas (...) que no deben imponerse a la universidad de manera burocrática, [de manera] que les estreche su autonomía, y libertad, pero que tienen que ser [consideradas].

Experto n°1

Coexistencia de distintas concepciones sobre calidad

Uno de los entrevistados señala que las nociones de calidad de la educación superior existente a nivel de las instituciones del Estado y de la academia no siempre son coincidentes.

Plantea además que los recientes ministros de educación en Chile no han hablado acerca de la calidad con un discurso teórico sólido:

¿Cuál es la idea sobre la educación superior en Chile de las autoridades o de los expertos? Yo hago la distinción entre las autoridades y los expertos, porque no necesariamente [sus visiones] son [coincidentes]. (...) últimamente han pasado varios ministros de educación y nunca han hablado desde la 'expertise'.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

¿Y cuál es la idea de calidad de la educación superior que existe a nivel de las instituciones del Estado? A nivel centralizado (...) o de instituciones del Estado, hay un foco muy importante en la progresión de los estudiantes, en la titulación oportuna, en las tasas de deserción (...) en lo que se llama la integridad, en la capacidad de que si tú ofreces un título, un grado, seas capaz de entregarle a ese estudiante las capacidades para que desarrolle una trayectoria que determine que pueda lograr ese grado.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Las dimensiones interna y externa a la universidad

La definición del concepto de Calidad debe tener en cuenta, por lo tanto, las dimensiones interna y externa a la universidad. En cada una de esas dos dimensiones existen criterios orientadores de calidad, que deben relacionarse entre sí de manera coherente. En el ámbito interno, cada universidad define para sí una determinada misión, es decir, un proyecto de carácter amplio acorde con su propia identidad y con el rol que busca cumplir dentro de la sociedad; un criterio de calidad en el ámbito interno será, por lo tanto, el grado en que la universidad cumple su misión. Por otro lado, en el ámbito externo se encuentran las demandas y los desafíos que la sociedad y la comunidad científica o

profesional plantean a las universidades, tales como la formación de profesionales y su contribución al desarrollo del país.

La dimensión *interna* a la universidad

La dimensión interna de la calidad educativa consiste en la definición de la misión de la universidad, y los propósitos institucionales que ella se define para el logro de su misión. Esta dimensión se sustenta en la identidad de la institución y en su búsqueda de sus objetivos más preciados:

la calidad de una universidad tiene que ver con sus referentes propios, con su proyecto, y (...) a la disminución de brecha entre lo que prometió hacer y lo que hace

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Hay definiciones que son bien estándares (...) conseguir los propósitos que la institución se ha propuesto sobre sí misma, a partir de su proyecto institucional (...) la calidad es algo que cada proyecto institucional se da a sí misma (...) asumiendo que tiene capacidad de autorregularse (...) y que da fe pública de lo que desarrolla en su interior, como proyecto educativo.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

[La calidad] responde (...) en esta universidad (...) al sentido de su misión. Y por lo tanto su concepto de calidad consiste en el grado de acercamiento que se tienen con ese ideal. El servicio tiene una condición que es ponerse humildemente en paralelo con [la sociedad]. Y aquello que se logre generar a nivel de conocimiento (...) está al servicio de la sociedad.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

No existe una definición única y objetiva, respetable por todos (...) de lo que es la calidad. Yo siempre he entendido la calidad como (...) hacer bien lo que uno ha prometido hacer. Y hacerlo crecientemente mejor. (...) lo que se ha entendido por calidad, es el cumplimiento de las promesas que las instituciones le hacen a la sociedad, más que una definición objetiva.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Otro de los vicerrectores afirma de manera similar que la definición del concepto de calidad corresponde al logro de lo comprometido en la misión de la universidad:

Nosotros [en la Vicerrectoría Académica] la vemos como un logro de lo comprometido en la misión de la universidad. Y así en los distintos objetivos que la universidad ha propuesto en el plan estratégico (...) El logro de esos objetivos, dentro de un marco valórico de acuerdo a la concepción que tiene la universidad (...) Por supuesto mediante mecanismos de AC, con distintas revisiones, con autorregulación, en todos los ámbitos.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

La dimensión externa a la universidad

Dentro de la dimensión externa del concepto de calidad de la educación universitaria se encuentra el contexto en que se inserta la universidad, y con el cual ésta debe relacionarse de manera adecuada, y cumpliendo de manera equilibrada tanto sus fines institucionales básicos como las expectativas de la comunidad nacional y local:

La calidad para mí tiene que ver con eso, que sea algo sustentable, que responda a las necesidades de desarrollo del país... que ayude a cimentar una sociedad, a construir las bases sobre ellas, a escala humana.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Aquí debe haber elementos asociados. Uno es el aporte significativo que la universidad pueda hacer a su entorno. Y con eso no me refiero sólo a la cantidad de publicaciones, a su impacto, a la cantidad de doctores... sino a la manera en cómo participa en la resolución de los problemas de la población (...) Y esto [tanto] a nivel local, como nacional y mundial (...) y no en términos paternalistas, sino de colaboración y servicio.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Uno de los expertos destaca que el concepto de calidad de la educación universitaria es definido por una comunidad nacional:

[El concepto de la calidad] puede definirse de muy variadas maneras, y [debido a eso] un sistema de AC y sus organismos principales existe (...) para generar en la comunidad nacional un cierto consenso respecto de qué es lo que se va a considerar calidad de las universidades y sus funciones, y cómo se va a proceder para tener pruebas e indicadores sobre esa calidad.

Experto n°1

Dentro de la comunidad nacional que fija los criterios externos de calidad para las universidades se encuentran la comunidad académica, los usuarios y el gobierno:

Yo creo que al final de cuentas lo que importa es efectivamente el procedimiento y los acuerdos nacionales. O sea, estos son típicamente perfiles que tienen que ser elaborados intersubjetivamente por la propia comunidad académica, (...) con la participación de usuarios de los servicios (...) del gobierno, que tiene mucho que decir desde el momento en que financia una buena parte de la educación superior

Experto n°1

La definición de criterios también comienza a ser preocupación por la comunidad internacional, y existe un creciente consenso respecto de la necesidad de una institucionalidad que asegure la calidad y que ello debe ser realizado través de un procedimiento casi universal:

Crecientemente el problema de las misiones [de las universidades], de qué es el concepto de calidad deja de ser un problema puramente local y empieza a haber estándares internacionales, no tan fuertes como en el caso del sistema escolar (...) pero crecientemente hay el reconocimiento de [la necesidad de] una institucionalidad que asegure la calidad y que ello debe hacerse de una cierta forma a través de un procedimiento casi universal, [los procesos de acreditación].

Experto n°1

Calidad de la educación como calidad de un servicio educativo

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) explica que una educación de calidad es, básicamente, aquella que responde a las expectativas de los usuarios:

La calidad se define por la consistencia entre las expectativas de la persona que consume un 'servicio o producto' y lo que ese servicio o producto entrega (...) calidad es responder a las expectativas de la persona que recibe la educación.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Consistencia interna y consistencia externa

El representante de una agencia de acreditación explica que la noción de calidad adoptada en Chile tiene su origen en EEUU, y se basa en la idea de consistencia interna y externa.

El sistema chileno de acreditación tomó prestado [una definición de calidad] de Estados Unidos, país que tal vez tiene la más larga experiencia y tradición en medición de calidad en general. Se asimiló (...) una noción de calidad basada en consistencia, es decir, la consistencia que presenta la institución con sus propios propósitos declarados, su promesa educativa (...), y la consistencia con otros aspectos definidos de manera transversal [o externa a] la institución.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Uno de los expertos entrevistados explica que la definición de calidad que prefiere es la de una combinación entre consistencia interna y consistencia externa.

Nosotros (...) llegamos a una definición [operacional] que combina dos elementos: consistencia externa y consistencia interna.

La consistencia externa significa que una formación de calidad es aquella que responde adecuadamente a las demandas del medio significativo: (...) al entorno social, laboral, normativo (...) a la disciplina (...) las demandas [externas] (...) tienen que ser traducidas a partir de la misión institucional (...) y eso es lo que llamamos consistencia interna.

Una vez definidos los propósitos, satisfaciendo los requerimientos externos e internos, entonces (...) calidad es cumplir con esos propósitos.

Experto n°2

Otro de los expertos señala también que la definición más adecuada del concepto de calidad de la educación universitaria debe ser una combinación de ‘fitness for purpose’, y estándares externamente determinados.

[El concepto de calidad] se puede definir, [entonces,] de distintas maneras. A mí me parece que [lo más adecuado es] una mezcla entre ‘fitness for purpose’, preparación para el cumplimiento de los propios objetivos que se ha propuesto la institución (...) combinado con una consideración de estándares externamente determinados, externas a la institución...

Experto n°1

En síntesis, la noción de calidad utilizada en Chile se basa en la combinación de consistencia interna y consistencia externa.

[Por lo tanto] lo que se está aplicando hoy en día [en la educación superior chilena] es la consistencia con la [dimensión] interna, es decir con mis propios propósitos, y la con [dimensión] externa, con aquellos otros aspectos que en conjunto conforman lo que puede llamarse criterios para evaluar o estándares.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

IV.14. Calidad de la Educación Universitaria

a. La demanda por calidad

El presidente de una de las agencias acreditadoras destaca la tendencia actualmente existente a nivel internacional de imponer exigencias de *accountability* en los sistemas de educación superior, y señala que ello es necesario debido a los enormes recursos que se invierte en la formación de personas:

Accountability (...) ¡Rendir cuentas!, decir: “Bueno, yo le doy a Ud. estos recursos, ¿qué me dice Ud. que está haciendo con ellos? (...) cuántos alumnos recibió, cuántos formó (...) qué hizo con lo que yo le di. Lo cual tiene sus peligros (...) porque la universidad requiere un espacio de libertad (...) pero entiendo que (...) los enormes montos involucrados en la formación de personas hagan que instituciones públicas y privadas (...) vigilen qué está haciendo la universidad con los fondos.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

b. Factores que inciden en la calidad: Los docentes

Existe unanimidad entre los entrevistados respecto de que uno de los principales factores de los que depende la calidad de la educación universitaria son los docentes y sus capacidades:

Para que haya una educación de calidad tiene que haber calidad de los docentes, y cantidad de docentes.

Director de Agencia Privada de Acreditación

c. Factores que inciden en la calidad: Las autoridades y la academia

El encargado de acreditación de una universidad estatal plantea una visión crítica respecto del grado de interés que las autoridades y la academia han demostrado en el problema de la calidad de la educación superior durante las últimas décadas en el país. Señala que el crecimiento que ha experimentado la oferta educativa universitaria durante las últimas décadas ha sido amplio, pero inorgánico.

Yo no sé si necesariamente los expertos y las autoridades se cuestionan o les importa la calidad (...) Porque si uno analiza el crecimiento que ha tenido la educación superior desde los años '80 [ha sido] bien inorgánico... se permitió para aumentar la oferta, pero la desregulación ha sido tal (...) que uno podría pensar que el interés no era necesariamente la calidad sino la cobertura.

d. Factores que inciden en la calidad: Inversión de recursos

Otro de los recursos destacados por los entrevistados son los recursos financieros. El presidente de una agencia privada de acreditación destaca que el desarrollo de universidades de alta calidad requiere de grandes inversiones económicas:

Cuando yo estuve en Harvard el año 1990, la Faculty of Liberal Arts (...) tenía un endowment que superaba los ¡dos mil millones de dólares!

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

e. Factores que inciden en la calidad: Duración de las carreras

En relación con los factores a considerar por su incidencia en la calidad de la educación superior se encuentra la duración de las carreras. Uno de los entrevistados señala que la calidad de la formación universitaria depende de manera directa de ello:

[La extensión de la] formación que recibe una persona no es tan fácil (...) reducirla a pocos años, el tiempo da un peso distinto a los procesos reflexivos (...) me cuesta compartir la idea de acortarlos para optimizar (...)

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El presidente de una de las agencias privadas de acreditación manifiesta también su preocupación respecto de la idea de reducir la duración de las carreras, pues piensa que ello podría afectar la calidad de la educación universitaria chilena:

Temo que reducir la duración de las carreras, que es una tendencia que busca que sea más económica la carrera, pueda afectar la calidad. Lo estoy mirando por el otro lado: ¿qué cosas podrían afectar la calidad?. Creo que las cosas que podrían afectar la calidad son... reducir las mallas de Ingeniería civil, por ejemplo, afecta la calidad.

f. Rol de las universidades en el mejoramiento de la calidad

Uno de los expertos reflexiona señala que las universidades son las principales responsables del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria, y que sólo ellas pueden hacerlo:

Los únicos que pueden mejorar la calidad de la educación superior son las universidades. Nadie las puede obligar a hacer las cosas bien (...) Las agencias de acreditación hacen urgente lo importante, le ponen plazos (...) El gobierno presta apoyo y debería financiar cosas (...) Pero si las instituciones no asumen el compromiso de la calidad, no pasa nada.

Experto n°2

Otro de los expertos entrevistados opina de manera similar, y también señala que los principales responsables de la calidad de la educación universitaria son las universidades:

Pese a la importancia que se le atribuye a los procedimientos de mejoramiento de la calidad (...) no creo que la calidad dependa del control externo, [sino] de la autoproducción interna en las instituciones de la calidad. Si llegamos a pensar que la calidad va a depender nada más de reglas externas, controles burocráticos (...) estamos perdidos. La calidad... el primer responsable de mejorarla (...) es la propia institución [la universidad].

Experto n°1

g. Rol del Sistema Nacional de AC en el mejoramiento de la calidad

El experto continúa señalando que en segundo lugar son responsables por la calidad de la educación universitaria instituciones tales como la CNA, el CNEd, las agencias de acreditación y mecanismos tales como los programas MECESUP, los programas del Ministerio de Educación, y los programas de apoyo a la investigación en CONICYT, entre otros:

La calidad [depende] (...) en segundo lugar [de] las agencias especializadas que se crean para controlar y apoyar la calidad: la Comisión Nacional de Acreditación, el Consejo

Nacional de Educación, que tiene todavía algunas atribuciones en ese plano, pero también las agencias de fomento, los programas MECESUP, los programas del Ministerio de Educación, programas de apoyo a la investigación en CONICYT, etc., etc. O sea, todo lo que contribuye al fomento del mejoramiento.

Experto n°1

Sin embargo, finaliza el experto, el principal impulso para el cambio educativo sólo puede provenir de la propia institución universitaria y de su fuerza interna:

[Pero] si tú me preguntas: “académicamente a la larga, ¿qué es lo que va a hacer mejor a una universidad?” [la respuesta es:] lo que sus académicos hagan, lo que su gobierno [universitario] conduzca, y lo que su fuerza interna sea capaz de producir en términos de artículos, de clases ... Para el mejoramiento [de la calidad, lo que importa] es lo que haga adentro.

Experto n°1

h. Calidad de la Educación Universitaria

Tendencias a nivel internacional

Uno de los expertos reflexiona acerca de las recientes tendencias en educación superior, y destaca que la tendencia internacional ha sido la de aumentar la base de conocimientos de las universidades, mejorando la docencia, la investigación, y la producción de conocimientos y su impacto en la sociedad:

La tendencia general ha sido aumentar y volver más compleja la base de conocimientos de las universidades, abrir el acceso a una mucho mayor variedad de demanda, y responder a ésta con una oferta de mejor calidad desde el punto de vista docente, y de investigación. Diversos países han introducido mejoramientos importantes en su capacidad de producir conocimientos (...)

Experto n°1

Experiencias exitosas

Consultado respecto de experiencias exitosas en educación superior, el experto destaca como experiencias exitosas a los sistemas de educación superior de los países nórdicos de Europa y de países tales como Corea, Japón, Singapur, Australia, Nueva Zelandia, y Canadá.

Una parte importante de los sistemas de educación superior ha tenido mejoras en el sentido más general durante los últimos treinta años, la educación superior en los países europeos en general, particularmente Holanda, los países nórdicos, [la educación superior] se ha masificado conjuntamente con mejorar su calidad (...) también en países como Corea, Japón, Singapur, en Australia, Nueva Zelandia, y Canadá (...) no diría ninguno particularmente en América Latina porque son muy heterogéneas las instituciones (...)

Experto nº1

Uno de los vicerrectores académicos señala a los países anglosajones entre aquellos que poseen experiencias exitosas en educación superior, y señala que las causas del éxito del sistema de educación superior de Estados Unidos se basan en su credibilidad:

*[En el Consejo Superior de Educación] miramos bastante a los americanos, a los ingleses... Y en realidad todos los modelos se parecen harto (...) no son muy diferentes. **Estados Unidos, ¿Por qué es un sistema exitoso? ¿Por qué? En el fondo porque tiene credibilidad. El éxito de un modelo no tiene que ver con el diseño, sino con la credibilidad.***

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Las mejores universidades del mundo

Uno de los representantes de las agencias acreditadoras señala que las mejores universidades del mundo poseen escasa rentabilidad económica y que sus motivaciones últimas no son de orden económico. Dichas universidades, más que generar recursos, los absorben, y los devuelven en forma de capital humano. Según el entrevistado, una universidad de calidad no es un buen negocio financiero, y las mejores universidad tienen motivaciones de otro orden: religioso, político, científico, etc.:

En Harvard el año 1990, la Faculty of Liberal Arts (...) tenía un endowment que superaba los ¡dos mil millones de dólares! (...) ¿cómo funciona eso? (...) [se] le inyecta dinero al sistema, [pero] nadie está ganando [y] cada vez que se requiere [fondos] (...) ¿qué se hace?: fund tracing, 'ir a buscar dinero' (...)

Una universidad de esa calidad no es un buen negocio monetario. Puede ser un negocio de poder, o influir sobre el país, o sobre la economía (...) pero un negocio [financiero, no].

Eso resulta sólo con muy acotadas formas de teaching universities (...) las universidades que van a persistir en Chile y eventualmente a ser de calidad (...) [tienen] motivaciones de otro orden: religiosas, políticas, científicas.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Las mejores universidades del mundo se caracterizan además, según el entrevistado, por una sólida cultura institucional, la que genera una gran adhesión de sus estudiantes y ex – estudiantes:

Está el prestigio y la cultura [institucional] (...) una profesora de una universidad muy prestigiosa en los Estados Unidos (...) me contaba que en un terremoto esa universidad sufrió algunos daños (...) y [organizó] una campaña de recolección de fondos, porque un gasto como ése no lo puede hacer con fondos ordinarios. Y fue tal la solidaridad de los ex alumnos, que recibieron una cantidad enorme de fondos.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Otra característica de las mejores universidades del mundo es, según el representante de una agencia de acreditación, su solidez institucional. En efecto, dichas instituciones poseen mecanismos de control interno de su situación financiera, lo que genera confianza entre sus inversionistas y *mecenas*:

Esas personas tienen una enorme confianza en que sus fondos van a ser bien utilizados. Y eso exige también (...) mecanismos de control interno, los trustees, personas que forman un comité de vigilancia que no está presente en la vida cotidiana de la universidad (...) sino que está

mirando desde otro lugar la sanidad general del sistema, y de manera muy importante del sistema económico.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Chile: Un caso exitoso

Uno de los expertos entrevistados señala que Chile se encuentra entre los países que en el último tiempo han realizado progresos importantes en el ámbito de la investigación en educación superior:

Yo creo que eso ha ocurrido en Estados Unidos, [en] investigación (...) en Japón, en Corea, a nivel latinoamericano ha ocurrido en Brasil, ha ocurrido en Chile (...) Hay una buena cantidad de estudios externos que dicen que Chile ha dado saltos importantes, dentro del tamaño relativamente menor de su comunidad [científica].

Experto n°1

La calidad de las universidades chilenas

El presidente de una de las agencia de acreditación se refiere a las diferencias en nivel de calidad y prestigio que ostentan las universidades chilenas. Señala que los empleadores en el mercado prefieren a profesionales universitarios egresados de las principales universidades tradicionales, debido a su mayor nivel de prestigio. Existen otras universidades que realizan actualmente importantes esfuerzos por mejorar la calidad de la formación que realizan, pero el entrevistado destaca que dichos procesos de mejoramiento requieren tiempo, una cultura de la calidad, y cuerpos académicos de buena calidad:

Creo [que] el mercado prefiere a un ingeniero de la Universidad Católica o de la Universidad de Chile frente al resto de las universidades (...) Y hay otras universidades nacionales (...) que no tienen la tradición (...) o la cultura de las universidades [tradicionales, y] su aspiración es ponerse a ese nivel... y eso significa tiempo, significa cultura, profesorado.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Buena calidad de la formación en las universidades chilenas

La educación universitaria chilena posee un buen nivel de calidad a juicio de varios de los entrevistados. El representante de una de las agencias de acreditación así lo afirma:

Yo me circunscribo a la Ingeniería (...) la calidad de la educación de la Ingeniería en Chile es de muy buen nivel, en el contexto internacional (...) A mí me ha tocado, por razones de mi trabajo (...) ver el resto de Latinoamérica, y a nivel latinoamericano, yo creo que Chile tiene una formación de profesionales ingenieros top.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El entrevistado destaca la buena calidad de los ingenieros chilenos queda en evidencia por el hecho de que por lo general les va bien en el extranjero:

Yo creo que en Ingeniería Civil la calidad de los profesionales que se titulan [en Chile] es muy buena. (...) Colegas de mi época [que] salieron del país, a Canadá, les ha ido muy bien. (...) hay muchos que han ido a otras partes de Latinoamérica y les ha ido muy bien. En Estados Unidos son pocos los casos que conozco, pero tengo entendido que la mayoría entra en oficinas de ingeniería, y generalmente son bien calificados. Sobre ingenieros chilenos en Europa tengo menos información.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El logro de la calidad requiere tiempo

El presidente de una de las agencias de acreditación destaca que el logro de la calidad en una universidad requiere tiempo:

Ninguna universidad, por más rápido que haga las transformaciones más maravillosas, va a tener [resultados importantes] antes de dos o tres generaciones de egresados. Es cosa de tiempo.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

i. Problemas de calidad en la educación universitaria chilena

Heterogénea calidad de la educación universitaria

El sistema de educación universitario chileno es considerado de buen nivel por los entrevistados, pero varios de ellos destacan su heterogeneidad en términos de la calidad de sus instituciones. En tal sentido, el director de una de las agencias acreditadoras señala que existen universidades de buena calidad y otras de mala calidad:

¿Cómo ve a la educación superior chilena comparada con el nivel internacional? No conozco mucho. He estado conociendo un poquito Latinoamérica, muy poco (...) creo que tenemos un buen desarrollo, en general, comparativamente... [Pero] nuestro sistema es muy heterogéneo, hay universidades muy malas, y hay unas muy buenas...

Director de Agencia Privada de Acreditación

Universidades de mala calidad

El encargado de Acreditación de una Universidad estatal reflexiona acerca del desempeño de algunas universidades chilenas, y señala que algunas universidades, especialmente en el sector privado, no desempeñan adecuadamente su función educativa:

Las instituciones deben entregar educación, [pero algunas] lo ven como un servicio más. [Hay un problema] en cómo se está concibiendo la educación. Por ejemplo (...) una universidad que daba la carrera de medicina y el campus clínico que tenían para los estudiantes era un hospital [en que] veían puros viejitos (...) [o] la Universidad del Desarrollo, que presenta como campus clínico a la [Clínica Alemana], donde hay gente que ha tenido la mejor salud en su vida.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

j. Causas de la existencia de universidades de mala calidad en Chile

Falta de regulación

Entre las causas para la existencia de universidades de mala calidad en el país, uno de los vicerrectores académicos entrevistados señala a la insuficiente regulación que ha existido en el sistema de educación superior:

Yo creo que hubo durante muchos años en Chile una desregulación completa del sistema [universitario], una hipertrofia del concepto de autonomía.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Falta de interés en mejorar la calidad

Otra de las causas señaladas por los entrevistados corresponde a la falta de interés real en el mejoramiento de la calidad de la educación por parte de las autoridades de algunas universidades, quienes están más preocupados de afianzar posiciones de poder. Así lo expresa el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Las universidades no tienen realmente una dirección que esté demasiado preocupada de la calidad de lo que pasa adentro. Es gente más bien que está preocupada del poder, de administrar lo que hay... Es un tema pendiente, que por supuesto nadie lo menciona, porque a nadie le conviene.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Algunas universidades tienen un interés sólo comercial

Consultado sobre las causas de la mala calidad de algunas universidades en el país, el presidente de una de las agencias privadas de acreditación explica que ello se debe a que dichas instituciones consideran a la educación como un negocio y sólo buscan obtener ganancias, y que algunas de ellas no evolucionan y se estancan, por lo que no atraen buenos estudiantes:

Y hay otras [universidades] que no tienen vuelta (...) Porque han mirado la educación como un posible negocio. (...) Lo voy a ejemplificar (...) Yo puedo crear una universidad con [apenas] una carrera, entregando licenciatura (...) Muchas universidades partieron así. Pero en los veinte años transcurridos desde sus inicios, cambiaron. Pero hay otras que han cambiado muy poco (...) [y] los mejores estudiantes no van a ir a esas universidades, por mucho que le ofrezcan (...) incentivos económicos.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

k. El debate sobre la calidad y los distintos tipos de universidades

Universidades complejas y universidades docentes

Existen en Chile dos tipos básicos de universidades: las *universidades complejas* y las *universidades docentes*. Las primeras se caracterizan por realizar investigación básica en distintas áreas del conocimiento, mientras que las segundas no lo hacen, y sólo se dedican a la formación de profesionales.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) destaca que una universidad puede ser de buena calidad independientemente de si es una universidad compleja o una universidad de docencia:

Hay gente [en algunas universidades] que dice “nosotros queremos universidades completas y complejas”, a lo mejor puede ser una buena apuesta, pero como te digo, en Estados Unidos hay muy buenos colleges, que hacen muy bien su trabajo, y no tienen postgrado, y no tienen investigación, y forman muy bien a profesionales. Entonces yo no soy de los que creen (...) que todas las universidades tienen que ser complejas y completas.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Universidades sin fines de lucro y universidades con fines de lucro

Otra distinción relevante en el sistema universitario chileno es aquella existente entre universidades sin fines de lucro y universidades con fines de lucro. El representante de una de las agencias acreditadoras

señala que las mejores universidades a nivel internacional son instituciones sin fines de lucro, por ejemplo las universidades de Harvard, Oxford, Cambridge, Stanford, Yale, o el MIT:

Puede que exista buenas universidades docentes pagadas cuyo fin sea ser una buena empresa educativa, pero si se mira los rankings (...) se comprueba que las top universities no tienen fines de lucro: Harvard, Oxford, Cambridge, Stanford, Yale, el MIT... todas tienen ese esquema. ¿Cuál es la razón? (...) Es porque ¡una universidad más que producir ganancias tiende a producir pérdidas!. Las universidades de calidad exigen ¡gigantescas! inversiones, que en general provienen de algún tipo de mecenazgo o inversión pública o privada.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Una consecuencia de lo anterior es la incompatibilidad básica que existiría entre el carácter de universidad compleja y la obtención de ganancias económicas. En efecto, el entrevistado anterior piensa que una universidad docente no puede avanzar al nivel de universidad compleja sin renunciar a obtener ganancias económicas.

Entonces según Ud. plantea, sería difícil que una universidad se convierta en una universidad compleja y genere muchas ganancias... Lo veo altamente difícil. Yo he sido Decano de la Facultad, he estado en el Consejo Superior de la Universidad Católica y he dirigido una escuela de Arquitectura, antes de dirigir este pequeño programa [de Doctorado], y tengo un hábito de ver los números de las universidades y tiendo a pensar, exactamente, que una universidad docente no se va a convertir en una universidad compleja sin renunciar a obtener ganancias. El peligro de las universidades siempre es la bancarrota. [A nivel] internacional (...) las reducciones de los presupuestos universitarios en Europa hoy día, sobre todo en las que dependen del Estado, son gigantescos, porque los costos de esas universidades tendieron a subir exponencialmente. Y (...) se ha puesto un enorme énfasis en la accountability.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El carácter mixto estatal-privado del sistema universitario en Chile es fuente de tensiones, y de un encendido debate acerca del rol que deben cumplir las universidades, especialmente las estatales, y el trato que deben recibir de parte del Estado.

Uno de los rectores destaca que la asignación de recursos fiscales no debe ser llevada a cabo sobre la base de la distinción entre universidades estatales y privadas, sino a partir de aquella entre universidades públicas y universidades con fines de lucro. El rector identifica las características de las universidades públicas: 1) no deben tener fines de lucro, 2) su misión debe incluir la educación de jóvenes de escasos recursos, y 3) deben producir bienes públicos en general: culturales, de investigación, o de conocimiento:

Yo le puedo dar varias características de las universidades de carácter público. Primero, que no tengan fines de lucro. Segundo, que sean universidades que dentro de su misión esté el objetivo de educar, y especialmente a los jóvenes que lo necesiten y de bajos recursos –que es el caso de ésta universidad. [Tercero,] que produzcan bienes públicos: culturales, de investigación, de conocimiento.

Rector de Universidad privada tradicional laica

La opinión pública tiende a pensar en las universidades públicas como si fuesen universidades estatales, sin embargo, ello no es así en todos los casos. En efecto, varias de las universidades consideradas universidades públicas son en realidad instituciones privadas.

El entrevistado destaca además que todas las universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCh), cumplen con el perfil de una universidad pública:

Las 25 universidades del Consejo de Rectores cumplen esos requisitos [de universidad pública], independientemente de si son de la Iglesia, o si no es del Estado como ésta, y yo considero que [la] discusión hay que llevarla a otro [plano] (...)

Y quizás dentro de las otras 35 universidades podría haber algunas [públicas] (...) Pero cuando discute si las universidades [públicas] son estatales o no son estatales, [es un error]. [Por ejemplo] la mayoría de la gente cree que esta universidad es estatal, pero es una corporación de derecho privado. Y tiene todas las características de una universidad estatal, [excepto] estar bajo la mirada de la Contraloría.

Rector de Universidad privada tradicional laica

De manera similar, pero desde otro ámbito, uno de los vicerrectores académicos entrevistados, que desempeña funciones en una universidad privada no tradicional, manifiesta su rechazo respecto de los prejuicios a los que se ven enfrentadas las universidades privadas en Chile, de las cuales se piensa que son de menor calidad que las universidades estatales:

[Hay] un prejuicio de que todo lo público es bueno y todo lo privado es malo (...) [No obstante,] si yo pongo en una balanza universidades [privadas] como la UDP, o la Adolfo Ibáñez, que son buenas universidades (...) y algunas estatales, [ellas salen bien paradas]. Nosotros [en el CSE] tuvimos dificultades serias para acreditar a la U. Arturo Prat [que es estatal]. Pero está instalada la idea de que las estatales son buenas [y] las privadas (...) “son malas” (...) Es un debate absurdo.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El vicerrector académico continúa señalando que en Chile las exigencias de calidad no son iguales para universidades públicas y privadas, y que existe un trato privilegiado para las primeras por parte del Estado:

Yo te digo, ¡las presiones que hay cuando tú quieres aplicar una acreditación a una universidad pública (...) los cabros salen a gritar como locos porque no les van a acreditar su universidad!. (...) [aunque la universidad sea mala] (...) Si tú no acreditas la U. Bernardo O’Higgins [una universidad privada] no pasa nada, [pero] si no acreditas la U. de Playa Ancha [una universidad estatal] hay un drama nacional. Hay mucho prejuicio (...) hay un debate ideológico que impide (...) que avancemos (...)

Debido a lo anterior, señala que la discusión sobre la calidad de las universidades no debería centrarse en el carácter público o privado de una universidad, sino en la medida en que cumple su misión.

El punto es si el objetivo que se ha propuesto la institución se cumple adecuadamente o no, no si es pública o privada

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El vicerrector señalando que el recelo que existe hacia las universidades privadas no tiene justificación actualmente en el país, y que su expansión es necesaria e inevitable debido a la necesidad de aumentar la cobertura de la educación superior en la población para responder a los desafíos del desarrollo:

En un mundo donde claramente el conocimiento se convierte en la gran herramienta de progreso social, cultural, pretender mantenerlo por una especie de definición decimonónica, atado a un cierto nivel de instituciones, que por lo demás llegaron antes, el único gran mérito [de las universidades tradicionales] es que partieron antes, no me parece...

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

IV.15. La Evaluación de la Calidad de la Educación Universitaria

a. La evaluación de la calidad

La instalación de una cultura de la evaluación en Chile

La instalación de una *cultura de la evaluación de la calidad* ha sido uno de los principales avances que ha experimentado el sistema de la educación universitaria en Chile durante los últimos años.

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados valora la existencia en el país de dicha cultura, y señala que ella comenzó con la implementación del sistema de acreditación. Un factor importante para tal desarrollo ha sido el condicionamiento de la entrega a las universidades de recursos fiscales a la obtención de la acreditación:

¿Y cuándo se instala eso en Chile [una cultura de la evaluación]? Desde que empezó la acreditación, [de forma] experimental primero. Lo que hicimos con el MECE, en los '90s, parte eso que primero fue enteramente voluntario, y después lo hicimos obligatorio porque lo ligamos con el CAE, o sea, hoy día no es voluntario.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El entrevistado señala que la instalación en el país de una cultura nacional de la evaluación ha sido un avance muy importante para el país, y que ello se logró pese a la resistencia inicial de algunas universidades:

La posibilidad de que te vengan a evaluar [es algo importante], que venga un ente externo con pares evaluadores. Nosotros [en esta universidad] este mes tenemos visita de evaluadores de acreditación institucional. ¡Es la séptima visita este año!. (...) ¡Tú no te puedes imaginar eso hace diez años, que la U. de Chile permitiera que fuera gente de la [U.] Católica (...) a mirarle sus procesos!. ¡Todo esto es notable!. Y le hace muy bien a la universidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Formas de medición de la calidad

Uno de los expertos entrevistados explica que la calidad de la educación universitaria puede ser medida en términos de: 1) estándares; 2) ajuste a los propósitos de la institución; y 3) excelencia, definida mediante un benchmarking.

[Se puede definir] calidad referida a estándares (...) con referencia a una institución; puedes medir la calidad respecto a la adecuación a propósitos de la institución, la institución dice que va a hacer “esto” y se mide si lo está haciendo o no, a diferencia de los estándares que tienden a ser más rígidos, y homogéneos.

Puedes tener [evaluación] respecto de excelencia, que pueden estar dados por benchmarking: por benchmarking interno, como cuando la gente dice “la Universidad de Chile es el modelo de la universidad estatal”, o sea, “hay que ser como la U. de Chile para ser bueno”, o puede ser benchmark externo, con rankings basados en productividad científica.

Experto n°3

La medición de la calidad en términos del logro del perfil profesional

El presidente de una agencia de acreditación define el concepto de calidad como el cumplimiento por parte de una universidad del perfil de egreso previamente definido para un profesional.

La manera [de] que la calidad tenga una medición objetiva, [es medir] el cumplimiento de perfiles de egreso de los profesionales, y de competencias. En la medida en que las instituciones de educación superior [formen] profesionales con los perfiles de egreso (...) y las competencias de ese perfil de egreso se cumplan, se está cumpliendo con la calidad.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Génesis de los criterios de calidad en Chile

Los criterios que se utiliza en el país para la evaluación de la calidad de la educación universitaria tienen su origen en el trabajo que realizó a fines de la década de 1990 la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP. Uno de los representantes de las agencias acreditadoras explica que la actual Comisión Nacional de Acreditación, CNA, institución que continuó y amplió la labor de la CNAP, siguió utilizando los mismos estándares, criterios y procedimientos de la primera:

La CNAP después dio origen a la CNA... Claro, y la CNA siguió utilizando exactamente los mismos estándares, criterios y procedimientos. No ha habido un cambio de fondo (...) Excepto en el nivel de postgrado, donde recientemente ha habido nuevos estándares, muy recientes.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Dimensiones de evaluación de la calidad de las universidades

Uno de los expertos reflexiona respecto de los criterios de evaluación de la calidad a nivel de cada universidad, y enumera las dimensiones de evaluación de la calidad existentes para las universidades: gestión, académicos, estudiantes, procesos, enseñanza-aprendizaje, investigación, mecanismos internos, uso de recursos, resultados:

Al nivel de la institución, las cosas que se mira en AC son las mismas en todas partes. Se mira la gestión, los actores, académicos, estudiantes, los procesos, enseñanza-aprendizaje, el proceso de investigación, los mecanismos internos, cómo se usa los recursos, los resultados. Eso no dice mucho tampoco, pero son las dimensiones que se usan.

Experto n°2

Inconveniencia de exigencias excesivas

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados manifiesta también su preocupación respecto de la forma de evaluar la calidad de las universidades en Chile, y señala que excesivas exigencias habrían impedido la importante expansión de la oferta universitaria.

Si fuera así, no tendríamos la expansión de instituciones, y la expansión de la oferta que hoy día tenemos. El ejemplo más claro de eso es esta universidad: mientras todo el mundo dice cosas espantosas [de ella], nosotros tuvimos el año pasado 12.500 estudiantes nuevos. No están todos locos (...). No, hicieron una elección racional, respecto de una universidad que les ofrece un modelo de educación, un valor, es una universidad que pueden pagar (...) y dentro de un marco de calidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Se debe considerar el nivel de complejidad de la institución

La medición de la calidad de las universidades despierta diversas opiniones entre los entrevistados. Uno de los vicerrectores académicos manifiesta su preocupación al respecto, y señala que los criterios e indicadores a utilizar deben ajustarse al objetivo a medir, y dependen de la complejidad de la institución. Afirma que no se puede evaluar con los mismos criterios a universidades de trayectoria y a universidades emergentes:

Los indicadores tienen que estar ajustados al objetivo que tú buscas medir. Y en ese sentido dependerá de la complejidad de la institución y de su misión, el tipo de indicadores que tú le apliques (...) es absurdo comparar instituciones con ciento y tantos años de historia [con otras más jóvenes].

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

En el mismo sentido, el Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) piensa que no se debe exigir a todas las universidades hacer investigación, y respeta la decisión de algunas de ser universidades docentes:

Yo no le exigiría [a toda universidad] necesariamente que tenga capacidad de investigación. De hecho la ley en el proceso de acreditación institucional no le exige investigación, pero que sí tenga capacidad de docencia... en fin, o sea, hay un tema de la definición de universidad que es un tema bien crítico.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

b. Problemas de la evaluación de la calidad

Necesidad de actualización de los criterios de evaluación

Uno de los representantes de las agencias acreditadoras señala que los criterios utilizados en Chile para la evaluación de la calidad de la educación universitaria son insuficientes, y que es necesario modificarlos:

Los criterios que se usa en Chile [son los de] la acreditación, pero creo que son insuficientes y hay que modificarlos.

Director de Agencia Privada de Acreditación

El entrevistado señala que algunos criterios de evaluación de gestión institucional deberían ser exigidos como criterios mínimos o de entrada al sistema, y que ante todo debería evaluarse la formación entregada a los estudiantes, por ejemplo el plan de estudios, su calidad y su nivel de actualización:

Los criterios de acreditación (...) están muy centrados en aspectos que en algún momento tuvieron sentido, pero hoy día deberíamos estar mirando otras cosas (...) [fueron creados] hace 20 años o más... tienen el foco en cuestiones estructurales... Por ejemplo a nivel de la acreditación de carreras de pregrado universitario, hay un criterio que tiene que ver con la organización administrativa y financiera... ése, más que un criterio [de calidad], debiera ser un criterio de entrada al sistema, y cautelado por otras instancias [mediante] controles institucionales...

Director de Agencia Privada de Acreditación

Otro de los expertos coincide con la opinión respecto de la necesidad de revisar los criterios de evaluación. Afirma que los indicadores tradicionales son poco relevantes, y que la evaluación de la calidad de la educación universitaria debe ser realizada en términos de la calidad de la docencia y sus resultados, más que en términos de sus insumos:

Además están los indicadores más tradicionales, tales como el número de alumnos por sala de clases, número de horas que el profesor dispone para recibir a sus estudiantes fuera de la clase para resolver sus inquietudes, indicadores físicos, de bibliotecas (...) todos esos indicadores son exigibles (...) [pero] son poco relevantes.

Mucho más relevante es, por ejemplo, saber, y que muestren los profesores, los ejercicios que toman a los alumnos y cómo los evalúan. Cosa que no pedimos nosotros, pero si yo quisiera realmente medir la calidad de la docencia, una cosa esencial, que por ejemplo hacen los ingleses, es examinar los exámenes que toman los profesores. Porque ahí tú ves en concreto qué es lo que un profesor y una institución espera de sus alumnos.

Experto n°1

Necesidad de reflexión sobre los efectos de los criterios de evaluación

Uno de los expertos consultados señala que se debe reflexionar respecto de los posibles efectos de la utilización de determinados indicadores de calidad de la educación universitaria:

Hay un montón de indicadores que son más confusos de interpretar, como tasa de titulación oportuna, tasa de retención, que se ha propuesto incluir en la política pública para efectos de financiamiento, lo que yo creo que es un error.

No se debería financiar sobre la base de eso, [pues] se crea todo tipo de incentivos perversos (...) Por ejemplo si no estás echando mucha gente, vas a echar más gente, pero eso no significa que la gente aprenda.

Experto n°3

Tensión entre criterios internos y externos

La medición de la calidad del desempeño de las universidades mediante el uso de criterios externos a ellas, es decir, estándares, genera controversia entre los especialistas. Uno de los expertos entrevistados señala que el buen uso de criterios de evaluación de la calidad depende de su interpretación dentro de un marco definido a partir de la misión y propósitos de cada universidad:

Uno puede usar una gama de indicadores, pero si ellos no son interpretados de una manera cualitativa a partir de los propósitos y los objetivos, no sirven para nada.

A mí no me dice absolutamente nada que me digan que esta carrera tiene una tasa de titulación del 40%. Es un dato (...) pero que lo tengo que poner en perspectiva: ¿es una carrera que es selectiva, o no es selectiva? (...) ¿Cuánto era [la tasa de titulación] hace cinco años, era 50% o era 30%?.

Los indicadores tienen sentido en contextos determinados. A mí me tocó participar en la evaluación externa de una universidad en Perú (...) El requerimiento externo era tener al menos un 50% de sus docentes con doctorado. ¡Pero no pueden pedir eso a una universidad en Perú!. ¡En Perú no hay programas de doctorado!.

Experto n°2

Insatisfactoria definición de universidad en la ley

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que existen algunos aspectos problemáticos en la ley chilena, específicamente una cierta indefinición respecto de qué es una universidad, y qué se le debe exigir:

Hay un [problema] con la ley... ella no es muy precisa respecto de definir qué es una universidad (...) ¿qué es lo que se le debe pedir a una universidad para ser universidad, en términos de declaración, de patrimonio, de capacidad instalada, de diversidad?.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

La ley permite licenciar a universidades con debilidades

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) continúa su análisis y señala que la ley chilena presenta el problema de que permite que universidades con insuficiencias puedan obtener la condición de autonomía:

La ley permite que haya universidades muy parciales... Entonces si hay universidades con [solamente] tres carreras, y con los temores que tenemos ahora, con la [mala] experiencia de la Universidad del Mar, eso ha sido público, que tú le das la autonomía a una universidad que se perfiló de una cierta manera, pero una vez autónoma se “suelta” y cubre todo el espectro [de áreas disciplinarias].

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Insuficiente capacidad de fiscalizar a las universidades

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que el Estado no posee la facultad de fiscalizar el desempeño de una universidad durante el período comprendido entre la obtención por parte de ella de la autonomía y la primera acreditación, y que no existe la posibilidad de evitar su posterior expansión eventualmente descontrolada:

Lo otro es este [período de] interregno entre el licenciamiento y la acreditación, que fue el caso de la Universidad del Mar, que obtuvo su autonomía con ciertas capacidades [mínimas] y a los dos años duplica la matrícula, y después a los cinco la quintuplica (...) ahí hay un problema, y lo que nosotros hemos conversado como Consejo es que la autonomía, si bien es un bien superior (...) debería existir alguna instancia de autonomía tutelada (...) Porque lo que pasó con la Universidad del Mar fue muy dramático (...) la ley debería otorgar (...) algún recurso para amenazar [a esa universidad y poder haberle dicho:] “Ud. Va a perder su autonomía, dado que se desperfiló su misión fundacional”. Pero la ley sólo permite pedir la revocación de reconocimiento.

Agotamiento del enfoque de evaluación según ‘ajuste a propósitos’

Uno de los expertos explica que en Chile la calidad de la educación universitaria ha sido medida principalmente en términos de ‘*adecuación a propósitos*’, pero que eso no ha funcionado de manera adecuada:

En Chile hemos oscilado entre estándares y adecuación a propósitos, formalmente en adecuación a propósitos. El sistema [de AC chileno] se armó así.... Y no funcionó, porque (...) hay algunas misiones [que se plantean a sí mismas algunas universidades] que no son aceptables (...) específicamente cuando una universidad [pretende ser] una universidad mediocre para cabros pobres, y darles [sólo] algo de valor respecto de lo que traen del colegio, eso no es aceptable (...)

Experto n°3

Transición hacia una evaluación según estándares

El experto explica a continuación que Chile se encuentra transitando hacia una evaluación de la calidad de la educación universitaria basada en estándares, debido a que se ha extendido la creencia de que existen universidades de mala calidad porque el sistema de acreditación es demasiado permisivo:

En parte la crisis de la acreditación tiene relación con la impresión de la [opinión pública] de que las universidades son de mala calidad, y que eso es culpa de un sistema desregulado que permite a cualquiera hacer lo que quiere. Y dado eso, entonces, se ha ido [imponiendo] la idea de [evaluación según] estándares.

Experto n°3

El entrevistado continúa su análisis explicando que desde la creación de la CNAP se ha trabajado en Chile con evaluación según ajuste a propósitos.

La idea de [evaluación según] estándares ya estaba un poco en la ley de AC del [año] 2006. Algunas de las descripciones de las cosas que tiene que tener [una universidad] en gestión o en docencia se pueden leer como estándares. Pero el ethos de la época de la CNAP tenía que

ver más bien con definición [por parte de cada universidad] de un grupo objetivo y ajuste a propósitos, y se ha seguido trabajando en esa línea.

Experto n°3

Una de las razones para el cambio hacia la evaluación según estándares son los problemas que ha habido en Chile con el desempeño de los pares evaluadores pertenecientes a las agencias acreditadoras. Los pares evaluadores ya no reciben capacitación para realizar bien su trabajo, y no siempre evalúan con amplitud de criterio la gran diversidad de misiones institucionales:

A los pares evaluadores cuando los entrenaban –ya no los entrenan-, les decían “Uds. no evalúen la institución sobre la base de alguna idea predefinida de calidad ni menos sobre la base de la experiencia de su propia institución, sino sobre la base de lo que la institución dice que va a hacer”. Eso, claro, tampoco funcionaba porque los pares evaluadores no evalúan así, evalúan con una mezcla de eso con su propia idea de calidad, que puede estar formada de miles de maneras distintas. Entonces... no funciona por eso, porque no hay agua en la piscina para aceptar un sistema con ese tipo de diversidad, y ya vamos a probar otra cosa, que va a ser [evaluación según] estándares.

Experto n°3

Por las razones expuestas, continúa el experto, el proyecto de ley de AC plantea un modelo de evaluación de la calidad de la educación universitaria basada en la definición de estándares:

Vamos a probar [por lo tanto] otra cosa, que va a ser [evaluación según] estándares. Ese es el contenido del proyecto que está ahora en el Congreso (...) y no sé qué va a pasar con eso.

Experto n°3

c. El Uso de estándares en la Evaluación de la calidad

La discusión sobre el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria en el país y los cambios que se propone para el Sistema Nacional de AC han puesto en el foco de atención a los estándares como instrumento de aseguramiento y evaluación de la calidad. Se propone avanzar a una nueva etapa

en el sistema nacional de AC caracterizado por un énfasis en el uso de estándares para plantear exigencias de cumplimiento de requisitos mínimos a las universidades. Quedará atrás, de esta manera, la primera etapa del sistema nacional de AC inaugurado en el año 2006 con la Ley de AC y la CNA, en que se esperaba en que las universidades desarrollarían por sí solas la capacidad de autorregulación y avanzarían de manera autónoma en la búsqueda de la calidad.

Conceptos de estándar e indicador

Los conceptos de estándares e indicadores son centrales en el actual debate. Se solicitó a uno de los entrevistados, el encargado de acreditación de una universidad estatal, que explicase el significado de tales conceptos, y las diferencias existentes entre ellos:

¿Qué es un estándar? Una norma que se toma de la corriente principal de un ámbito determinado, por ejemplo cuántos papers, cuántos congresos o seminarios, publicaciones...¿Qué diferencia habría entre estándares e indicadores? Un indicador es lo que la institución logra, y el estándar es lo que se propone. Por ejemplo, el estándar podría ser que de su planta de académicos, todos tengan un doctorado, ese podría ser el estándar. Y el indicador [podría ser] que el 80% lo tiene.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

La brecha entre estándares e indicadores como criterio de calidad

El encargado de acreditación destaca la importancia de la relación entre estándares e indicadores para orientar el diseño de procesos de AC de la educación superior. Explica que la brecha que presenta una universidad entre un estándar y el indicador respectivo puede servir como criterio para el diseño de procesos de AC de la educación superior:

Un indicador es lo que la institución logra, y el estándar es lo que se propone. Por ejemplo, el estándar podría ser que de su planta de académicos, todos tengan un doctorado (...) Y el indicador, que el 80% lo tiene. Y uno tendría que ver que el 20% [restante] se adecúe a eso, y ahí uno instala un proceso de AC.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El entrevistado explica que el acortamiento de las brechas estándar-indicador es un elemento importante de los procesos de autorregulación de las universidades:

Yo sobre los indicadores y sobre los estándares creo que son procesos que las instituciones debieran hacer, porque es propio de la capacidad de gestión [que ellas deben tener], de autogestionarse, de cumplir con sus metas.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

La importancia de los estándares en la evaluación de la calidad

La importancia de la definición y exigencia del cumplimiento de estándares para el aseguramiento de la calidad de la educación universitaria es destacada por varias de las personas entrevistadas. Uno de los vicerrectores académicos destaca la importancia de los estándares en los siguientes términos:

La calidad tiene que ver con estándares (...) con resultados. En el sentido común algo es de calidad porque es (...) reconocido por otros, alguien valora eso.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El presidente de una de las agencias de acreditación explica que el Colegio de Ingenieros, a través de la agencia de acreditación del área, ha presentado a la CNA planteamientos respecto de la necesidad de establecer requisitos de egreso para las carreras de Ingeniería, los que buscaban definir competencias:

Desde el Colegio de Ingenieros a través de la agencia tratamos de llegar a la CNA con ciertos planteamientos. Hace poco le hicimos uno sobre la necesidad de establecer requisitos de egreso, que buscaban [definir] competencias (...) Como agencia nos tenemos que circunscribir a la ley [de AC]. El sistema que tiene legalmente Chile está claramente establecido, y tiene procedimientos clarísimos, que hay que seguir y respetar.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El entrevistado piensa que la definición de estándares en la educación universitaria chilena permitiría uniformar su oferta, elevando la calidad de las universidades más débiles.

Para mí lo que va a mejorar la calidad de la educación de la Ingeniería es, primero, uniformarla, porque tenemos una calidad de Ingeniería en universidades de un nivel, otras de otro nivel, y otras de un tercer nivel (...) A las universidades del tercer nivel hay que darles los medios para que suban a los niveles superiores.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El encargado de Acreditación de una universidad estatal afirma que cree conveniente establecer estándares mínimos para todas las instituciones de educación superior, con el objetivo de asegurar un mínimo de calidad de todo el sistema. Destaca la importancia de establecer como un estándar mínimo el que las instituciones reinviertan parte de sus utilidades en proyectos académicos:

Debería haber ciertos estándares o exigencias mínimas para todas las universidades para asegurar un mínimo de calidad de todo el sistema. Si tuviera que haber algo mínimo, yo hablaría del tema de las utilidades y los sistemas corporativos. Que una parte de las utilidades se reinvierta en proyectos académicos.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El entrevistado manifiesta su preocupación respecto de las dispares exigencias de ingreso para los postulantes a carreras de educación superior que presentan las distintas universidades. Plantea la conveniencia de establecer estándares de entrada mínimos para el ingreso de los postulantes a las universidades:

Sobre las condiciones de entrada pondría algún estándar, porque si uno observa una carrera como Ingeniería Comercial, hoy en día hay... estudiantes que ingresan con 500 puntos, o incluso menos (...) y hay otros que han ingresado con 700, y las dos carreras se llaman igual, dan el mismo título, están reconocidas.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El encargado de acreditación afirma no tener certeza respecto de cuáles podrían ser los estándares de entrada mínimo para las universidades. Plantea como una posibilidad el considerar los antecedentes del postulante, por ejemplo sus condiciones socioeconómicas:

No tengo claro si el estándar tendría que ir por el puntaje, o por hacer de otro modo la selección, en que tal vez el de 500 uno podría decir, bueno, “tuvo menos capital social o cultural”, entonces reconocer su trayectoria como dirigente, etc.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

A juicio del entrevistado, es necesario modificar los estándares de ingreso a la universidad como posible solución a la reproducción de las diferencias sociales que se produce en el ingreso a las universidades:

En el ingreso [de los estudiantes] hay algo que no está funcionando bien, me parece que ahí podría haber un estándar a cumplir, en los métodos de selección, porque ahora más bien [las universidades] reproducen estas diferencias que se dan en la educación básica y media, (...) yo metería por ahí algún estándar.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Conflicto entre estándares y cultura interna de la universidad

La medición de la calidad del desempeño de las universidades mediante el uso de criterios externos a ellas, es decir, mediante estándares, genera controversia entre los especialistas.

El encargado de acreditación reflexiona sobre el conflicto que se produce entre los estándares definidos en forma externa y la cultura interna de las universidades. Señala que la definición de estándares desde el nivel central del sistema nacional de AC produciría presiones homogeneizadoras inconvenientes sobre el conjunto de las instituciones educativas:

Cuando [los estándares] vienen [definidos] desde afuera, siempre hay un choque muy grande con lo cultural, con temas presupuestarios, de orientación [de la universidad]. Si el Ministerio [de Educación], o la CNA (...) determinara estándares únicos y universales sería complicado,

primero por la homogeneización que se propondría. Pero [sobre todo porque] tienen que priorizarlo las [propias] instituciones pues depende de su momento y de su cultura.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Uno de los expertos entrevistados señala que el buen uso de criterios e indicadores para medir la calidad depende de su interpretación dentro de un marco definido a partir de los propósitos y los objetivos de cada universidad:

[Si los] indicadores (...) no son interpretados (...) a partir de los propósitos [de la universidad], no sirven (...) no dice absolutamente nada que un carrera tenga una tasa de titulación del 40%. (...) ¿es una carrera selectiva, o no selectiva? (...) ¿Cuánto era [la tasa de titulación] hace cinco años(...)?.

Los indicadores tienen sentido en contextos determinados (...) en la evaluación externa de una universidad en Perú (...) el requerimiento externo era tener al menos un 50% de sus docentes con doctorado. ¡Pero no pueden pedir eso a una universidad en Perú!. En Perú no hay programas de doctorado...

La definición de criterios (...) por ejemplo, la ‘dotación de académicos’, tiene que ser apropiada a las necesidades de la carrera [y] a los estudiantes que atiende (...) El criterio es genérico, [pero] su aplicación depende de la realidad de la carrera [y] de los alumnos.

Experto n°2

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados manifiesta abiertamente su reticencia a establecer una definición de estándares mínimos de calidad para las universidades:

¿Se espera ciertas cosas mínimas de todas las universidades, independiente de su misión? No, se espera de ellas que hagan lo que su misión les indica (...) la calidad es una definición operacional, cambia con el tiempo (...) según las definiciones de institución que se quiera tener, o que se quiera como sociedad... porque hoy día la universidad es una cosa, y en veinte años más puede ser otra. Es importante que la universidad cambie, se revitalice y cumpla con la función social.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

La construcción de estándares

Los estándares deben ser definidos por la comunidad académica, la comunidad profesional, y los usuarios (en el caso de los servicios profesionales, de médicos, abogados, profesores), como explica uno de los expertos consultados:

Para medir la calidad, en concreto, hay distintos parámetros. La calidad de la formación profesional requiere ciertos estándares, y ellos tienen que ser definidos por la comunidad académica, la comunidad profesional y los usuarios de los servicios profesionales, en el caso de médicos, abogados, profesores.

Experto n°1

Lo anterior es explicado también por el presidente de una de las agencias de acreditación, quien explica que la evaluación de la calidad de los procesos de formación de los ingenieros en Chile se debe realizar en base a criterios generales convenidos con la academia y el mercado:

Creemos que [la] medición de estos procesos se debe hacer respecto de criterios generales, convenidos con la academia y el mercado. Y el Colegio [de Ingenieros] actúa de intermediario. El campo de la Ingeniería chilena define dos actores clave: el Colegio, que es una entidad gremial que busca el perfeccionamiento de los profesionales, la relación entre ellos, y su relación con el mercado y las universidades. Y esta agencia [acreditadora], que actúa según la actual ley de AC.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Dificultad de la definición de estándares

Uno de los entrevistados reflexiona respecto de la medición de competencias de egreso en los profesionales universitarios. Afirma que cree que es difícil medir la calidad de la educación universitaria en Ingeniería mediante evaluación de resultados:

[En la prueba nacional para profesionales de medicina] se utiliza el enfoque de competencias, porque en ese examen se busca medir conocimientos y habilidades. Pero ésa es la única área, no conozco en ninguna otra parte. Nosotros en Ingeniería lo hemos tratado de pensar, ni

siquiera de diseñar todavía, cómo se podría lograr. Pensamos que es muy difícil llegar a un sistema nacional para medir competencias en forma uniforme en la enseñanza de la Ingeniería en Chile.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El uso de estándares en el sistema nacional de AC

Uno de los vicerrectores entrevistados se refiere a la definición del concepto de calidad a nivel nacional, y manifiesta su deseo de que exista en Chile una definición de estándares de calidad para la educación superior:

Lo ideal es que el país diga “para Chile la educación de calidad se tiene tales parámetros”, “tenemos un gran marco” y después las instituciones de educación superior digan “dentro de este marco nosotros vamos a potenciar esto y lo vamos a garantizar como de calidad” (...) Pero eso en Chile no existe, no hay un marco regulatorio en Chile que diga [por ejemplo:] “la educación de calidad es que los estudiantes sepan tanto de matemáticas (...) que sean capaces de desempeñarse de tal manera, etc.”.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que la institución que dirige trabaja con criterios de evaluación y no con estándares o indicadores precisos:

Entonces esos son los ámbitos de análisis. Nosotros como CNEd no tenemos indicadores ‘duros’ en esos ámbitos, son más bien criterios, no hay un estándar, por ejemplo, como “tal cantidad de profesores jornada completa por alumno”. No tenemos el estándar, pero sí evidentemente es un aspecto que miramos.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Por otra parte, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que pese a que el concepto de calidad de la educación es relativo, se debe establecer ciertos mínimos a cumplir por parte de las universidades:

Se debe establecer mínimos. O sea, pese a que hay una idea de relatividad en el concepto [de calidad], también hay ciertos mínimos que se debe cumplir. ¿Cuáles son esos mínimos...? Va a depender del caso... Por ejemplo, puedes establecer ciertos mínimos de tasas de retención, de tasas de titulación, de tasas de empleabilidad, en el caso de la investigación evidentemente de publicaciones por académico, o de creación artística (...) Se puede establecer mínimos, por ejemplo, de productividad, se puede establecer mínimos de relación de [número de] alumnos en relación a profesores full time... estándares.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) explica que una vez que las universidades cumplen con los mínimos absolutos o estándares, deben continuar su trabajo desarrollando un proceso de mejoramiento continuo de su calidad:

Por lo tanto el tema de la calidad [pasa por definir] una línea que se debe pasar, y (...) una vez que [como universidad] cubres los mínimos, se entra a un proceso de mejoramiento continuo (...) no es [sólo] cubrir el mínimo de las expectativas de las personas, sino ir mejorando en esa cobertura de educación.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

A juicio del encargado de Acreditación de una universidad estatal, existe en el país una falta de uniformidad entre los estándares utilizados por las instituciones del sistema de AC de la educación superior chileno. Señala la necesidad de uniformar los estándares utilizados por dos instituciones claves del sistema de AC de la educación superior chileno: la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNEd).

Y también [es necesario mejorar la definición de los] estándares sobre las condiciones que tienes que cumplir [como institución] para recibir fondos públicos. Por ejemplo (...) universidades como la [Universidad] Bernardo O'Higgins, que no obtuvo la acreditación [de

parte de la CNA], y que la sacó en una apelación al Consejo [Nacional de Educación], hace poco han recibido recursos del Estado (...) La CNA lo rechazó y después lo aprobó el Consejo (...) en general tienen criterios muy distintos la CNA y el Consejo [Nacional de Educación].

Encargado de Acreditación, universidad estatal

d. Evaluación de la calidad de los Insumos

Importancia de los insumos en el logro de la calidad

Los insumos de la educación universitaria corresponden a aquel conjunto de recursos, ya sea de carácter humano, material o simbólico, que son utilizados para el desarrollo de procesos educativos y de producción de conocimiento en dichas instituciones. La calidad de los insumos de la educación universitaria condiciona en alto grado el logro de los objetivos de la calidad.

En tales términos se refiere a esta dimensión el presidente de una de las agencias acreditadoras, quien identifica como una de las dimensiones claves a considerar en la evaluación de las universidades a la calidad de los recursos humanos, a nivel docente, administrativo y estudiantil:

Un elemento muy importante y central es la calidad de los recursos humanos, a nivel docente, administrativo y estudiantil. Yo casi diría que la calidad de cualquier institución universitaria depende de eso, y que cuando se da la calidad de esos elementos, la calidad de la institución universitaria está en buena parte asegurada.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Coherencia entre propósitos institucionales y recursos

Uno de los primeros aspectos a evaluar en relación con los insumos debe ser la coherencia que necesariamente debe existir entre los propósitos que ha declarado la universidad, y los recursos con que cuenta para buscar su logro. En este sentido, el Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

afirma que ha podido comprobar que hay instituciones cuya misión no se sustenta de manera coherente en una capacidad de infraestructura y de equipamiento adecuada:

En la [dimensión] institucional, está toda la parte operativa... a veces nos toca ver, no tanto en universidades, pero sí en institutos profesionales o en centros de formación técnica, en que la infraestructura mínima que se le pediría a una institución de educación superior: laboratorios, computadores, bibliotecas (...) [no está presente].

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

El entrevistado continúa explicando que la declaración de, por ejemplo, ‘universidad de investigación’ requiere de determinada capacidad instalada para la realización de tal actividad, y que si ello no ocurre, la universidad no debería dedicarse a investigar, y concentrar sus esfuerzos en ser una buena universidad docente:

La investigación en el ámbito de la acreditación (...) no es un área obligatoria, pero ahí muchas veces ahí hay contradicciones: universidades que son de docencia que dicen que quieren investigar. Entonces casi el mensaje que uno les daría es: “¿saben qué más?: hagan buena docencia”. Si no tienen la capacidad instalada, no declaren que son universidad de investigación, porque con eso engañan al público y se engañan ustedes mismos.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Recursos para el aprendizaje: Docentes y equipamiento

Debido a la importancia central del logro de aprendizajes en la educación universitaria, los procesos de evaluación deben prestar atención a la disponibilidad en una universidad de los recursos necesarios para tal objetivo, en particular a los cuerpos académicos y recursos para la enseñanza, y su calidad:

[Se debe evaluar] la garantía de recursos dentro de las instituciones para asegurar el logro de los aprendizajes y de la formación de los estudiantes en términos de calidad académica, cuerpo académico, y recursos para la enseñanza.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Otro de los expertos destaca que las exigencias respecto de los docentes y su calidad no pueden ser definidas de manera universal e idéntica para todas las universidades, sino que se debe considerar los propósitos institucionales de cada una de ellas:

Por el lado de los insumos, está la calidad de los profesores, y no pienso en una cosa homogénea a lo largo de todas las universidades, para cualquier carrera, sino en función de lo que cada universidad se propone. La composición y características del cuerpo académico es una dimensión esencial.

Experto n°1

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que dicha institución evalúa en la dimensión insumos al cuerpo académico, en términos de nivel de calificación, y dedicación, y que se está exigiendo profesores con doctorado, con capacidad de investigar, con jornada completa.

Por supuesto está todo lo que es el profesorado, que es súper importante (...) Hoy se está exigiendo cada vez con más fuerza un profesor con postgrado, con doctorado (...) Nosotros estamos poniendo mucho celo más que en la cantidad total de profesores o de horas (...) en su permanencia. Porque puede haber una dotación de profesores part-time, que en términos de horas ofrecidas son muchas, pero en la práctica su relación con los alumnos, o con la investigación es débil.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Uno de los rectores destaca la gran importancia que tiene para la universidad que dirige la adecuada evaluación de los académicos que se incorporan a ella, debido a la incidencia directa que su nivel de calificación tiene sobre el proceso de enseñanza:

Un proceso importante para la calidad es el proceso de selección que existen para contratar a los mejores académicos, desde el punto de vista de su formación, o de sus competencias para desarrollar un proceso formativo exitoso.

Rector de universidad privada laica tradicional

Otro de los expertos también destaca la importancia de la calidad de los cuerpos académicos de las universidades:

Hay que dar ahora una mirada a si [las universidades] (...) [por ejemplo] si forman sociólogos (...) sus profesores ¿están bien preparados para enseñar sociología? ¿están alineados con el mainstream internacional en términos de conocimiento?.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Recursos para el aprendizaje: Los estudiantes

Los estudiantes constituyen otro de los insumos para el logro de resultados satisfactorios en las universidades. Sin embargo, una proporción importante de los jóvenes que ingresan a las universidades presentan debilidades en sus capacidades, lo que tiene como consecuencia altas tasas de deserción estudiantil en dichas instituciones. La evaluación de las competencias de entrada de los estudiantes es, por lo tanto, necesaria para el adecuado diseño de los currículos y los procesos de enseñanza en las universidades, los que deben ser coherentes con las características de ellos.

Uno de los entrevistados destaca la importancia de evaluar las competencias de entrada de los estudiantes, y su posterior avance en su carrera:

Estamos proponiendo un cambio en el Programa de Formación Fundamental, reducir las competencias genéricas de cinco a tres, para trazarlas perfectamente y medirlas desde que [los estudiantes] entran hasta que salen [de la universidad], individual y colectivamente dentro de su currículo.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Recursos para la investigación: Académicos y equipamiento

La evaluación de la calidad de las universidades debe considerar también la producción de conocimiento, dimensión para la cual es también fundamental la disponibilidad de recursos. El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca la relevancia de la medición de la calidad de los insumos para la generación de conocimientos en la educación universitaria:

[Es relevante evaluar] los insumos que entran a la generación de conocimientos: laboratorios, infraestructura.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

IV.16. Evaluación de Procesos

La evaluación de los procesos en el análisis de la calidad de la educación universitaria tiene por objetivo determinar si una universidad ha implementado procedimientos y mecanismos que le permitan cumplir satisfactoriamente su misión y los propósitos institucionales que se ha definido. En palabras del Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Cuando se mira desde el punto de vista de los procesos, calidad en educación significa que están tomadas las medidas, mecanismos que aseguran que aquello que se dijo que se iba a hacer, se hace y se hace bien.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

a. La Evaluación de Procesos Institucionales

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que dentro de la dimensión de procesos se debe evaluar en primer lugar aspectos institucionales tales como qué es la institución, cuál es su trayectoria, y, especialmente, la coherencia entre la misión y el proyecto educativo:

[Lo de la calidad] lo veo más relacionado con procesos (...) hay, por supuesto, varias dimensiones. Hay una acerca de la institución: qué es la institución, cuál es su trayectoria (...) [su] plan educativo (...) qué tan coherente es la misión con (...) los objetivos, etc.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

El entrevistado continúa señalando que desde la institución que preside a veces observa que hay instituciones cuya misión no se plasma de manera coherente en sus objetivos o en sus acciones:

Hemos visto muchas contradicciones, que una institución se define como una universidad técnica pero no tiene laboratorios, u otra se define como una universidad inclusiva, pero no hace nada por las personas que incluye... Entonces hay una dimensión muy importante, que es esta mirada institucional, y que corresponde a la coherencia con la misión (...) si está la capacidad para cumplir la misión que se han trazado.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Diseño del currículo según las características de los estudiantes

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) destaca la importancia y necesidad de que las universidades tengan en consideración las características de sus estudiantes para el adecuado diseño del proyecto educativo y los planes de estudio:

Y también [hay una dimensión] estudiantes. Es importante cuán selectiva es la universidad, y si no es selectiva y es inclusiva, que puede ser una vocación interesante, entonces qué hace por la inclusividad. Hemos visto que hay universidades masivas, con discursos de inclusividad (...) [y] les decimos “¿qué hacen Uds. para incluir a alumnos que son fruto de un proceso no selectivo?”. [Porque] esos alumnos (...) vienen con falencias.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Clima y cultura institucional

Uno de los expertos señala que la calidad de la educación universitaria debe ser medida en su dimensión procesos en términos de la calidad de su clima y cultura institucional, relacionada con la forma en que se interactúa dentro de la universidad y con el entorno. Destaca además las dificultades que existen para su medición:

La dimensión de clima cultural y organizacional de las instituciones es más difícil de medir, pero varios países líderes ya tienen [formas de hacerlo]. Es un elemento muy importante, y tiene que ver con el efecto de pares, cómo se interactúa dentro de la universidad y con el

entorno, prácticas de relación extracurricular, son fundamentales, sobre todo en el plano formativo más general de los estudiantes.

Experto n°1

Cultura universitaria

En términos similares, el presidente de una de las agencias acreditadoras destaca la importancia de la formalización de una cultura universitaria en determinadas prácticas institucionales:

[Otro] aspecto es, por así decirlo, el de la 'práctica universitaria', [es decir, el] conjunto de procedimientos e instancias de formalización con que se dan las actividades universitarias, es decir, desde los contratos de los profesores, los programas de los cursos, hasta los sistemas de calificación, los sistemas de apelación, calificación académica, etc., (...) procedimientos que deben estar ligados a una cultura universitaria específica.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Gestión de los procesos académicos y docentes

La gestión de la docencia es un tipo de proceso institucional de importancia clave a juicio de los entrevistados. Uno de los expertos señala que la calidad de una universidad depende del buen desarrollo de dichos procesos, como por ejemplo la gestión del docente de sus asignaturas y su transparencia. Destaca que es necesario avanzar en la gestión académica, y mejorar el desempeño de los docentes:

*El 80% de los profesores [universitarios en Chile] no tiene un syllabus expuesto públicamente en el sitio [web] como hace una universidad seria en el pregrado en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania u Holanda (...) el profesor sabe lo que quiere enseñar, pero no está expuesto al juicio de pares (...) **En Chile a veces los docentes habla de la 'libertad de cátedra'...** Sí (...) [en] las universidades que acabo de mencionar (...) parte del ejercicio de la libertad de cátedra es que el profesor exponga en detalle su bibliografía, en un syllabus bien construido.*

Experto n°1

Procedimientos claros y reglamentados

La importancia de una gestión institucional de calidad es destacada por uno de los vicerrectores académicos. Señala que los procesos deben estar normados para evitar la existencia de arbitrariedades, y que no todas las universidades realizan una buena gestión institucional:

Procesos: que exista reglamentos claros, que ellos se cumplan y que sean conocidos. La calidad de los procesos se mide, primero, en que sean conocidos y que se cumplan, lo que parece absurdo [de exigir, pero no siempre se cumple] (...) Todos esos procesos tienen que estar regulados en una institución para que sea de calidad, para que no haya arbitrariedad.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El vicerrector académico señala a continuación que dentro de los procesos de gestión se cuentan aquellos relacionados con los estudiantes, como por ejemplo los procesos de admisión o de eliminación de estudiantes:

Por ejemplo, si un alumno reprueba por tercera vez queda eliminado, se dicta una resolución de eliminación. Eso que parece tan simple... el alumno tiene quince días para apelar al director de escuela, el director de escuela le dice que no, apela al decano... hay plazos administrativos (...). Que esas rutas sean conocidas y respetadas hace que los procedimientos funcionen. Y es una tarea titánica, permanente.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

La calidad de los procesos de gestión incluye también a los procesos de selección de profesores, para los cuales debe haber criterios definidos de antemano y pautas de procedimientos:

Y los procesos... en todo... cómo se contrata un profesor, quiénes son las autoridades que están determinadas para seleccionarlos, cuáles son los criterios para la elección de un profesor o de otro...

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Control cotidiano de la calidad

El buen diseño e implementación de los procesos institucionales debe incluir, a juicio de uno de los expertos entrevistados, la existencia de mecanismos para el monitoreo rutinario o cotidiano de la calidad de los insumos, procesos y productos, que sean evidencia de que el logro de la calidad es una preocupación permanente de la institución:

Lo esencial no está en los indicadores, sino en el juicio que el evaluador externo se forme acerca de la manera en que la institución controle la calidad de sus insumos, de sus procesos y de sus productos (...) es la mirada del ‘auditor académico’, quien va a decir “muéstreme Ud. cuáles son sus mecanismos operativos cotidianamente de gestión y control de calidad”.

Experto n°1

La evaluación de los mecanismos de monitoreo cotidiano de la calidad es, a juicio del experto, una forma muy conveniente de evaluar la calidad de los programas académicos o formativos de las universidades, y permite evitar tener que evaluarlos a cada uno de manera individual y exhaustiva:

[Tal procedimiento] permitiría además controlar la calidad de los programas. Porque cuando a mí me dicen “vamos a evaluar externamente 10 mil programas”, yo sé que eso es una tontería y que es una manera de eludir el problema. Yo quiero ir a una universidad y que ella me diga qué es lo que cotidianamente hace para controlar la calidad, cómo crea sus nuevos programas (...) cuánto sabe respecto de cómo los profesores evalúan a los estudiantes, cómo exige que sus profesores armen el syllabus.

Experto n°1

Evaluación de los procesos institucionales

La evaluación de la calidad de la gestión realizada en las universidades, en el marco de los procesos de acreditación, debe ser llevada a cabo por profesionales que estén calificados para tal tarea. Por tal motivo, señala uno de los expertos, su evaluación mediante pares evaluadores no es el procedimiento más adecuado, pues los pares evaluadores no poseen la formación profesional necesaria para evaluar

gestión en una universidad, y debería estar bajo la responsabilidad de una institución específica, por ejemplo una Superintendencia o Contraloría de Educación Superior:

La forma cómo se evalúa a través de pares evaluadores el sistema chileno es estéril, si tú quieres evaluar calidad de gestión tienes que enviar una [institución] auditora, no dos o tres profesores, de los cuales uno sabrá algo de números, y los otros no tienen idea, y por esa razón se les pasan los 'cadáveres' [instituciones de mala calidad] que se les han pasado, instituciones que básicamente estaban quebradas y nunca se dieron cuenta la CNA y los pares evaluadores. Entonces no me parece que la acreditación (...) sea el instrumento para chequear gestión, yo pondría eso más bien bajo la [responsabilidad de una] Superintendencia (...) que no [la] hay, ¡hay que armarla!...

Experto n°3

Inclusividad y apoyo académico al estudiante

El carácter de masividad que ha adquirido la educación universitaria en Chile genera la necesidad de evaluar el grado de inclusividad de las universidades, en términos del apoyo que brindan a los estudiantes con debilidades en sus competencias de entrada en su progresión académica:

Debería generarse indicadores, por ejemplo, [acerca] de qué hace cada institución para resolver problemas de progresión académica: cómo ayuda a los estudiantes a nivelar sus conocimientos... hoy en día se exigen mecanismos para eso pero no resultados.

[Como universidad] tienes que demostrar que al final ese chiquillo que tú dejaste entrar va a lograr las competencias que se supone [debe desarrollar]... si no, para qué lo dejaste entrar, si no [lo ayudas a progresar], lo estás engañando.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Una opinión similar plantea el presidente de una de las agencias de acreditación, quien destaca la necesidad de que las universidades cuenten con sistemas de nivelación de competencias:

A un estudiante que lo recibo con 500 puntos en la prueba de Matemáticas tengo que gastarme un semestre completo en prepararlo en matemática y física. Y para la universidad es muy buen negocio (...) A lo menor no va a egresar en cinco años, va a egresar en seis, ¡pero egresa!

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

b. La Evaluación de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Uno de los representantes de las agencias acreditadoras señala que los procesos por excelencia a evaluar al analizar la calidad de las universidades es el proceso de enseñanza de aprendizaje:

¿Cuándo algo es de calidad? Cuando a final de cuentas un egresado desarrolla las competencias que se supone que tiene un profesional (...) un sociólogo, por ejemplo. O sea, tú tuviste una educación de calidad si lograste ser un sociólogo como debe ser un sociólogo según la institución (...) Por ello [la definición de calidad] se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Una opinión coincidente manifiesta uno de los expertos entrevistados, quien afirma que lo único que vale la pena evaluar respecto de la calidad de las universidades es la calidad de la docencia:

Yo creo que lo único que vale la pena revisar [en una universidad] es la calidad de la docencia.

Experto n°3

El presidente de otra de las agencias acreditadoras también destaca la centralidad de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria:

Creemos que [nosotros los ingenieros] debemos mantenernos en el sistema de AC chileno, a través de mediciones de procesos de enseñanza, que involucran metodologías, recursos,

profesorados, cuerpo docente, infraestructura, mallas curriculares, contenidos. Y como en Chile el título es habilitante, nos preocupamos de que una malla curricular contenga asignaturas de integración de conocimientos que permitan llegar a capacitar para las áreas de diseño, propias de la Ingeniería Civil.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

La importancia de la preparación de los académicos para realizar docencia y de la forma en que evalúan los aprendizajes de sus estudiantes es destacado por uno de los expertos entrevistados:

Desde el punto de vista de los procesos, [son importantes] las formas en que se enseña, vale decir los métodos pedagógicos, la preparación pedagógica de los académicos, la forma cómo ellos evalúan los aprendizajes de sus estudiantes (...) formas de trabajar en la sala de clases, o la relación comunicacional pedagógica

Experto n°1

Según otro de los expertos consultados, la evaluación de los programas de postgrado puede ser realizada en términos de la calidad de su docencia, pues a fin de cuentas consiste en eso, en docencia:

Y postgrado... es docencia, finalmente, porque lo que interesa del postgrado es la enseñanza de profesiones a nivel de postgrado, podrías meterlo en la lógica de la acreditación a nivel de la calidad de la docencia.

Experto n°3

La evaluación de la calidad de la docencia está pendiente

Uno de los expertos entrevistados manifiesta su desacuerdo con la forma de medir la calidad de los cuerpos académicos y la docencia en las universidades por parte del sistema nacional de AC, en particular la CNA y las agencias privadas de acreditación. Según su opinión, la docencia es evaluada según criterios de carácter meramente burocrático y sólo considera indicadores básicos tales como cantidad de profesores, o su dedicación. No existe, señala, una evaluación seria de la docencia y los cuerpos académicos en las universidades chilenas:

Otro [ámbito] relevante es algo a lo que nuestro sistema en el país le presta escasa atención, [y que es] lo más importante: los profesores. Los criterios de evaluación de la docencia están ausentes en el debate... Si miras cómo la CNA o las agencias privadas [de acreditación] evalúa a las universidades, y sus cuerpos académicos, [sólo se preocupan de] cuántos profesores hay, cuál es su dedicación (...) No estamos evaluando a los cuerpos académicos en Chile (...) y su calidad.

Experto n°4

Necesidad de profesionalización de la docencia

Varios de los entrevistados destacan la importancia fundamental de una docencia de buena calidad. En tal sentido, el director de Rediseño Curricular de una de las universidades plantea la necesidad de que los docentes se perfeccionen en la propia disciplina, y que adquieran formación en docencia universitaria:

Al hablar de los docentes se abren dos líneas. Una es el perfeccionamiento en la propia disciplina, pero hay otro aspecto en el que como universidad estamos comprometidos, y es que el académico (...) debe adquirir formación relacionada con profesionalismo en la docencia universitaria, algo que ha estado bastante [descuidado], porque durante mucho tiempo [en la educación superior] se ha pensado que quien tiene dominio de una disciplina la puede enseñar [pero] la investigación demuestra que eso no es así.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

c. La Evaluación de Procesos de investigación

La evaluación de la investigación realizada al interior de una universidad es realizada, como explica uno de los rectores entrevistados, por la propia universidad que la respalda, y por las instituciones que entregan los recursos:

¿Quiénes son los que evalúan la pertinencia o la calidad de lo que se va a hacer? Primero, la institución que respalda, y después los organismos que aprueban los recursos.

Rector de universidad privada laica tradicional

d. La Evaluación de la Vinculación con el Medio

Otro de los aspectos en la evaluación de la calidad es la evaluación de la *vinculación con el medio*. Ella es relevante pues, como lo explica el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), se considera que una universidad realiza un trabajo de calidad cuando las expectativas del entorno respecto a esa institución son satisfechas:

La tercera parte de la 'santísima trinidad' en las universidades es lo que hoy día se llama vinculación con el medio, y antes se llamaba extensión o servicios. Habrá calidad (...) cuando las expectativas del medio respecto a esa institución son satisfechas. Las comunidades locales pueden tener expectativas respecto de la entrega de servicios por parte de [una institución]: si lo hace bien [se concluye que] tiene calidad, y si no lo hace bien [se concluye que] no tiene calidad.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

A juicio de uno de los expertos, la evaluación de la dimensión de *vinculación con el medio* no es crucial en la evaluación de la calidad de la educación universitaria, porque todas las universidades lo hacen, de una u otra manera, y por lo tanto no es un buen criterio para diferenciar a las instituciones según su calidad:

La 'vinculación con el medio' es trivial, todo el mundo la hace. Además se entiende por 'vinculación con el medio' cualquier cosa en Chile, desde las prácticas profesionales hasta la Orquesta Sinfónica... A menos que haya una concepción de 'vinculación con el medio' que sea significativa, no sirve, no discrimina nada.

Experto n°3

e. La Evaluación de la Gestión

Uno de los expertos piensa que no es adecuado evaluar la calidad de la gestión mediante el proceso de acreditación y a través de pares evaluadores, pues ellos no poseen la formación profesional necesaria para evaluar gestión en una institución universitaria. Cree que la gestión de las universidades debe ser evaluada mediante un proceso de auditoría externa:

‘Gestión’ hoy en el sistema de la CNA consiste básicamente en gestión estratégica, y presupuestación (...) Hoy [todas] las instituciones hacen planificación estratégica, porque se han dado cuenta de que es una cuestión de vida o muerte (...) Pero si desea evaluar gestión, es mejor (...) contratar a una [institución] auditora (...) pues [los pares evaluadores] no son los [mejor preparados] ... están tres días y no miran los libros de contabilidad.

Experto n°3

f. El Futuro de la Evaluación de Procesos

La evaluación de la calidad de la educación en las universidades ha sido realizada tradicionalmente en términos de una evaluación de los procesos. No obstante, actualmente la evaluación de la calidad está prestando mayor atención a los resultados del proceso formativo, especialmente en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias:

En Chile prevalece el criterio de medir la calidad mediante la verificación del proceso de enseñanza en la educación superior. Y así está establecido por el Sistema Nacional por medio del cual se busca asegurar la calidad de la educación superior (...) [Pero] creo que en el futuro [se] va a tender (...) a medir competencias.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

IV.17. La Evaluación de Resultados

La evaluación de la calidad en términos de sus resultados es la tendencia que lentamente comienza a imponerse en la cultura de la evaluación de la educación superior chilena.

a. Importancia de la evaluación de resultados

La importancia de la dimensión de resultados para la evaluación de la calidad universitaria, en términos de las características que deben poseer los profesionales que egresan de las universidades, es destacada por uno de los vicerrectores académicos entrevistados:

La calidad tiene que ver con el producto: un profesional idóneo para el mundo laboral, capaz de competir a nivel internacional (...) sintonizado con el quehacer diario, capaz de trabajar en forma autónoma, de resolver problemas, de dialogar (...) de innovar... elementos que son parte de [un] nuevo perfil de egreso de calidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La mayor importancia que se ha dado hasta el momento a la evaluación de procesos por sobre la de resultados se explica por la juventud del sistema de evaluación chileno, y por el hecho de que en la primera etapa de existencia de dicho sistema la mayoría de las universidades no había implementado aún procesos orientados al mejoramiento de la calidad. Dicha etapa, no obstante, estaría llegando a su fin, como lo destaca un vicerrector académico:

En función de la misión de la universidad tú puedes operacionalizar y medir [calidad]... y tienes que ir hacia medición de outputs, y no solamente de inputs. Nosotros [en el Consejo Superior de Educación] cuando armamos el proceso de acreditación fuimos mucho más al tema de los procesos, y eso de alguna manera [ya] está logrado [en las universidades].

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

b. Alternativas para la evaluación de resultados

Es posible señalar diferentes concepciones de la noción de resultados, las que a su vez dan origen a distintos métodos de evaluación: resultados en términos de *formación integral*, en términos de *aprendizaje*, en términos de *desarrollo de competencias*, y en términos de *desempeño adecuado en el ámbito laboral*, entre otras concepciones.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los resultados de la educación universitaria tiene como su principal expresión a la evaluación de los aprendizajes. El encargado de acreditación de una universidad estatal destaca la necesidad de mejorar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las universidades:

En Chile es algo muy clave, sobre todo desde la masificación de la enseñanza superior, hacer seguimientos del aprendizaje, de las condiciones de entrada, de medio término...

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El director de una de las agencias acreditadoras destaca la importancia de evaluar la calidad de las universidades chilenas en el proceso de acreditación según los logros de aprendizajes de sus estudiantes:

En Chile en la acreditación se está mirando mucho a los procesos y el cumplimiento de propósitos, sin preocuparse de cuestiones relevantes como los aprendizajes de los estudiantes. Ojalá haya... un enfoque más hacia lo medular.

Hay indicadores que no se están usando (...) indicadores de logros de aprendizaje. Han sido muy cuestionados, pero bien hechos podrían [ser utilizados en] pruebas nacionales de calidad de egresados.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Uno de los expertos entrevistados señala que las universidades y sistemas de acreditación del mundo desarrollado se encuentran incorporando la evaluación de los aprendizajes:

Hay modernas perspectivas que se han venido desarrollando en las mejores universidades del mundo (...) los sistemas de acreditación en Estados Unidos, en Europa (...) evalúan y promueven resultados de aprendizaje.

Experto n°4

La necesidad de avanzar en la medición de los aprendizajes en las universidades es también destacada por uno de los rectores entrevistados, quien señala que existe poca preocupación al respecto:

[Se utiliza] índices [tales como] empleabilidad después del egreso, nivel de salario, índice de aprobación (...) Pero [acerca de] lo que sucede dentro de la sala de clases... nadie ha recogido información. El grado de seguridad que el chiquillo tiene del conocimiento que tiene, o la capacidad que la persona tiene luego de haber aprendido de seguir estudiando por sí solo...

Evaluación de la *formación integral*

La evaluación de la calidad en términos de la formación integral de los estudiantes y de su capacidad como profesionales de hacer un aporte al país es quizás la opción más razonable, pero a la vez es difícil de llevar a cabo:

Educación superior de calidad tiene que ver con indicadores de proceso, y otros de resultado. Con tasas de titulación, empleabilidad, y con un ámbito súper difícil de medir, y que no medimos, y que es una mirada integral a la sociedad, al país y al mundo, y para [medir] eso (...) no conozco muchos parámetros (...) es decir, cuánto una persona mira más allá de una profesión que le va a permitir incorporarse al mercado del trabajo, [y] hace un aporte al país.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Uno de los rectores entrevistados manifiesta una opinión similar, y señala que la evaluación de la calidad de la educación universitaria no puede ser realizada solamente en términos de empleabilidad, sino que se debe hacer un seguimiento de los profesionales egresados, y del aporte que realizan al desarrollo de la comunidad y el país.

Que [los estudiantes] se transformen en personas integrales, en ciudadanos. Y eso ¿Cómo se puede medir? Es muy difícil(...) Se debe incorporar índices que estén asociados a valores más transversales, que no sean solamente económicos, de emprendimiento o de innovación, sino más a escala humana, pues el ser humano es más integral que eso.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Evaluación de la adquisición de *valor agregado*

Una noción de carácter evolutiva es la de *valor agregado*, que consiste en prestar atención a la medida en que la formación universitaria produce un cambio en las capacidades del joven estudiante.

Según uno de los rectores entrevistados, el *valor agregado* es el conjunto de experiencias y capacidades que un estudiante adquiere durante su período formativo en una universidad, e incluye las experiencias que ello le proporcionó:

Valor agregado, [es decir] (...) dónde [estudió], (...) con qué oportunidades curriculares, con qué infraestructura, vínculos internacionales (...)

El representante de una Agencia de Acreditación explica cómo podría ser realizada la evaluación en términos de la adquisición de valor agregado:

Hay parámetros que uno podría tomar. Por ejemplo “[a los estudiantes] yo les hago un test determinado al inicio, hago un test a la salida, o medidas de competencias...” (...) Si yo recibo estudiantes en un nivel bastante más alto en términos de preparación, en términos (...) background educativo, versus otros que están en un nivel más bajo, y soy capaz de llevarlos al mismo nivel de salida, [entonces] mi calidad es mejor con el que recibí de bajo nivel. O sea, [medir] el cambio relativo que yo puedo hacer con las personas que se inician.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Evaluación del *desarrollo de competencias*

La evaluación de los resultados se realiza actualmente en muchas universidades chilenas dentro del marco del enfoque educativo basado en el concepto de *competencias*. Uno de los expertos consultados destacó la importancia de evaluar las competencias profesionales de los egresados de las universidades a través de pruebas de habilitación profesional:

Desde el punto de vista de los resultados, [se debe realizar] la caracterización de las competencias adquiridas por los estudiantes medidas con pruebas como la de los médicos, INICIA, o pruebas de habilitación [profesional], que nosotros no tenemos en Chile.

Experto n°1

La importancia y necesidad de medir los aprendizajes en las universidades mediante pruebas de certificación profesional es también destacada por el director de una de las agencias acreditadoras:

Me gustan las pruebas estandarizadas nacionales, porque permiten evaluar el logro de las competencias. Y ponen a todos [los profesionales] bajo la misma vara (...) Uno espera de un médico cardiólogo que sepa operarte el corazón (...) hay competencias básicas que deberían estar cauteladas mediante pruebas nacionales. En EEUU tienes que tener licencia para poder trabajar en una disciplina.

Director de Agencia Privada de Acreditación

El presidente de otra de las agencias de acreditación señala que en Chile existe una única experiencia de medición de competencias de egreso de profesionales universitarios, mediante una Prueba de certificación profesional en el área de Medicina.

En Chile, en el área de medicina, considerada crítica desde el punto de vista del AC, se optó por un (...) “Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina” (...) Ésa es una forma objetiva de [medir calidad] (...) se estableció que fuera obligatorio para optar a cargos en el área de salud pública (...) es el único sistema que existe en Chile para medir competencias de egreso de la universidad.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El presidente de una de las agencias acreditadoras reflexiona respecto de la medición de competencias de egreso en los profesionales universitarios y señala que es difícil medir la calidad de la educación universitaria en Ingeniería mediante evaluación de resultados.

*Nosotros en Ingeniería (...) pensamos que es muy difícil llegar a un sistema nacional para medir competencias en la enseñanza de la Ingeniería en Chile. En Chile la Ingeniería tiene dos niveles (...) una de base tecnológica, y otra de base científica (...) Ése es el primer inconveniente. El segundo (...) es la amplitud de especialidades (...) Entonces es difícil tener un sistema nacional que mida y todos nos pongamos de acuerdo respecto de cómo medir las competencias. Esto lo resuelven países en que el ejercicio profesional está más regulado, como Estados Unidos, en que la formación inicial (...) no otorga el título profesional. **Después***

de egresar tienen que dar un examen... Correcto (...) que además tiene cierto período de acreditación, que hay que ir renovando (...) En Chile estamos muy lejos de eso.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El entrevistado continúa su exposición explicando que debido a las dificultades que involucra la medición de las competencias profesionales de los ingenieros, el Colegio de Ingenieros no ha avanzado en el diseño de una prueba nacional de medición de competencias profesionales, y que el Colegio prefiere medir competencias de los profesionales del área de manera indirecta, mediante un registro de antecedentes:

En el Colegio de Ingenieros hemos empezado por considerar las áreas más “sensibles” de la Ingeniería, por ejemplo la Ingeniería Estructural, y se ha creado un registro, mediante el cual el profesional pueda acreditar competencias (...) el Colegio no las verifica, sino que se acreditan a través de (...) experiencia en ese tipo de diseños (...) Eso es lo más aproximado que tenemos en Ingeniería para medir competencias (...) Hemos explorado la alternativa de un examen nacional como el de Medicina, pero no hemos llegado al convencimiento de que pueda ser útil (...) Es algo que no estamos logrando.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Una de las entrevistadas explicó que en la universidad en que trabaja se ha realizado una definición de las competencias transversales pertenecientes al área de las *ciencias básicas* (matemáticas, química, física):

Hemos tratado de hacer las cosas lo más verificables posibles. Y un resultado de este proceso ha sido que, por ejemplo, todo lo relacionado con Ciencias Básicas en los currículos de pregrado, que es básicamente Química, Matemáticas y Biología, que están en el 90% de las carreras, y que poseen competencias claramente definidas (...) porque son ciencias exactas universales. En Matemáticas (...) es muy fácil medir las competencias.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Además de la definición de competencias pertenecientes al área de las ciencias básicas, la universidad ha hecho algo similar para las competencias de carácter genérico o transversal:

Además está el Programa de Formación Fundamental que tiene ciertas mediciones que hemos implementado en los egresados (...) Por ejemplo, sabemos que la autoestima de los estudiantes no la logramos mejorar, la empeoramos: en los egresados es inferior al nivel con el que ingresan a su carrera (...) Entonces hemos logrado tener una cierta medición, instrumentos más o menos consistentes, y que algo están midiendo.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Evaluación de la empleabilidad

Un enfoque más conocido y habitualmente empleado es el de evaluar la calidad de las universidades desde el punto de vista de la inserción exitosa de sus profesionales en el mundo laboral.

A juicio del Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la calidad de los resultados en la educación universitaria equivale a empleabilidad, es decir, el desarrollo de competencias para un desempeño eficaz en el ámbito laboral.

Desde la perspectiva de los resultados, calidad significa que lo que la persona recibe como educación le permite desempeñarse en forma eficiente, eficaz, en aquel campo laboral para el cual se preparó. Y en esa perspectiva lo que se pide son resultados relativos a empleabilidad, y por lo tanto a competencias, a conocimientos, habilidades. Eso sólo desde el punto de vista de la docencia.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Uno de los vicerrectores académicos explica que la empleabilidad no es suficiente como indicador de resultado, sino que se debe evaluar la calidad del empleo a la que acceden los egresados.

Uno [de los aspectos] es la empleabilidad, otro, la calidad de ese empleo, porque (...) si muchos de esos egresados se emplean en niveles de poco reconocimiento, también vas a tener

problemas. O, también, si se emplean en cualquier cosa (...) subvalorizados desde el punto de vista del reconocimiento de mercado.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

En el uso del criterio de empleabilidad, continúa el vicerrector académico, es posible distinguir niveles de empleabilidad, y que los indicadores utilizados para su evaluación deben ser definidos por cada universidad de acuerdo a su proyecto institucional:

Tú puedes graduar distintos niveles de output. Si tú aspiras a formar personas que tienen competencias de investigación, además debieras mirar cuántos de tus egresados tienen postgrado, cuántos obtienen becas... tienen que ser diferenciados dependiendo de tu proyecto.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico continúa su explicación señalando diversos indicadores de resultados: duración del empleo, calidad del empleo, progresión en el ámbito laboral, y adaptabilidad al mercado laboral:

Duración y la calidad del empleo. En segundo lugar, la progresión gradual de esos empleados en el tiempo (...) Cómo son valorados en términos de sus competencias profesionales (...) Otro tema es si están preparados para enfrentar la plasticidad del mundo laboral (...) El nivel de prioridad, el nivel de renta, la permanencia en esos cargos (...) El tema del postgrado y la posibilidad de movilidad de carrera en otras áreas, también debería ser un indicador.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Uno de los expertos consultados explica que se debe analizar la forma en que los egresados se insertan en el ámbito laboral, y su trayectoria laboral, pero teniendo en cuenta las características previas que ellos presentaban como estudiantes:

Y [también medir] la forma de inserción, controlando según el nivel socioeconómico de los estudiantes, según los mercados laborales y sus características (...) es decir, lo que llamamos 'empleabilidad', que incluye todos estos aspectos de inserción, controlada según las

características previas. Y luego desarrollo durante los primeros años de la actividad laboral en relación con lo que se ha vivido en la formación universitaria.

Experto n°1

Evaluación del aporte del profesional al país

Otra perspectiva en la medición de la calidad de los resultados es aquella que evalúa no solamente el éxito del nuevo profesional en su inserción laboral, sino el aporte que realiza al desarrollo de la comunidad y del país:

¿De qué manera se puede medir la calidad de una universidad? (...) se puede hacer en términos de un análisis, de un seguimiento al joven egresado, con su vida personal, con el impacto que genera a nivel regional, con las decisiones que toma, con el aporte que hace al desarrollo del país. La calidad de una universidad se mide no sólo por (...) la cantidad de sus profesionales que son contratados.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Evaluación de los resultados de la investigación

La definición de una universidad como una institución compleja incluye la dimensión de la producción de conocimiento, es decir, la actividad investigativa. Ello es destacado por el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Hay otras perspectivas en educación superior. Por ejemplo la de investigación (...) Y es indudable que una definición más estricta de universidad siempre incluye la generación de conocimiento, como parte su actividad. Por lo tanto, se puede medir la generación de conocimiento, o, dicho de otra manera, la investigación.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

La evaluación de la productividad del trabajo de investigación en las universidades es de importancia central en la evaluación de la calidad de resultados, y debe ser realizada en términos de la cantidad de publicaciones de los académicos y su impacto, como lo señalan el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y el director de una de las agencias acreditadoras:

Cuando lo miras desde el punto de vista de los resultados, vas a estar mirando publicaciones, vas a estar mirando impacto.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

[Es necesario] algún indicador que dé cuenta de la eficiencia del trabajo interno de la universidad en el logro de resultados... La productividad de los académicos, ya sea académica o profesional. Y la productividad de la investigación.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Evaluación de la vinculación con el entorno

La evaluación de los resultados en la dimensión de vinculación con el entorno debe analizar la relación de la universidad con la comunidad local y nacional, y la contribución que realiza a ellas:

Dependiendo de la naturaleza de la universidad, [se debe evaluar] la prestación de servicios. Todo lo que tiene que ver con el entorno, la ayuda a la sociedad, tiene que haber indicadores que demuestren su efectividad. Hay universidades que tienen una fuerte vinculación, al menos declarativa, con el entorno, que suelen ser las regionales.

Director de Agencia Privada de Acreditación

De manera similar, uno de los rectores entrevistados señala que la evaluación de la calidad de la educación universitaria debe considerar el grado en que una universidad colabora con la comunidad en la resolución de sus problemas de manera colaborativa:

Yo creo que la calidad de una universidad tiene mucho que ver con (...) el aporte significativo que pueda hacer a su entorno (...) cómo comparte con la población la resolución de los

problemas (...) Y no sólo en términos paternalistas, sino más bien precisamente en términos de colaboración y servicio.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

IV.18. Calidad de la Docencia Universitaria y su Evaluación

a. La docencia universitaria

Carácter reciente de la profesión académica en Chile

La profesión académica en las universidades es reciente en Chile. El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) explica que hace sólo 50 años no existían docentes con jornada completa en ninguna universidad del país:

La profesión de ser profesor universitario tiene menos de 50 años en Chile. [Antes de eso] prácticamente no había profesores con jornada completa en Chile, en ninguna universidad. Yo estudié en la U. Católica (...) fui vicerrector de la U. Católica, así que conozco su historia muy bien... (...) a fines de 1968, había 52 profesores con jornada completa en toda la universidad.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Complejidad de la profesión de docencia universitaria

La profesión de docente universitaria se caracteriza, según una de las profesoras expertas, por su gran dificultad y complejidad:

Ser profesor no es una tarea fácil en el ámbito universitario, ¡es un tema absolutamente complejo! (...) porque es altamente demandante (...) con el profesor.

Docente universitaria experimentada n°1

Necesidad una mejor docencia universitaria

La docencia universitaria es, a juicio de los entrevistados, uno de los elementos clave en el mejoramiento de la educación universitaria. Y la opinión general entre ellos es que ella no posee el nivel de calidad adecuado y debe mejorar de manera importante. Uno de los expertos afirma que las universidades chilenas tienen buena investigación y buena gestión, pero que la docencia es de muy mala calidad.

Creo que [la docencia] es lo peor que tenemos en Chile, las universidades tienen buena investigación, buena gestión (...) Pero, lo que yo veo de la calidad de la docencia es pasmoso, en las universidades sobre todo, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica hacen un mejor trabajo, creo yo. Pero en las universidades es horrible.

Experto n°3

b. Problemas de la docencia universitaria en Chile

La docencia universitaria chilena presenta a juicio de las personas entrevistadas un conjunto de problemas.

Evaluación inadecuada de los aprendizajes

Un primer problema se relaciona con la evaluación de los aprendizajes, una de las actividades de mayor importancia en la educación universitaria. No obstante, la evaluación de los aprendizajes es habitualmente realizada de manera inadecuada, como lo explica una de las docentes entrevistadas:

La evaluación es deficiente en todas las universidades de este país (...) No se evalúa el razonamiento, el pensamiento, habilidades, o destrezas (...) [Sólo se dice] “está bien” o “estás mal” (...) sin tener idea de cuáles son las dificultades que presentan nuestros estudiantes. Entonces como no se tiene eso, no sabemos qué profesionales estamos formando.

Docente universitaria experimentada n°2

Metodologías de enseñanza inadecuadas

Un problema relevante en la educación universitaria es que las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes no son adecuadas, según lo explica una de las profesoras consultadas. La docente señala que la enseñanza de la Matemática en el país era de buena calidad en épocas anteriores, pero que posteriormente comenzó la masificación de la educación superior y no se ha actualizado las metodologías de enseñanza:

Chile tenía una calidad universitaria muy potente antes de los años '70s (...) especialmente en el área de la Ingeniería, de la Matemática. A partir de los '70s (...) se pierde la calidad en Chile [debido a] la masificación de la enseñanza (...) no se preparó bien a los cuerpos docentes para formar a profesionales de calidad (...) se sigue enseñando de manera tradicional.

Docente universitaria experimentada n°2

Falta de adecuación de la docencia a las características de los estudiantes

Un problema presente en la enseñanza universitaria es que habitualmente los profesores no tienen en cuenta las características de los estudiantes para el diseño y desarrollo de su trabajo docente:

Tampoco se enseña sobre la base de las necesidades de los usuarios, por ejemplo el profesorado: se enseña a espaldas de lo que está sucediendo en el sistema, de los nuevos niños que tenemos, los nuevos jóvenes.

Docente universitaria experimentada n°2

Malas prácticas docentes

Por otra parte, uno de los expertos consultados llama la atención respecto de la existencia de prácticas equivocadas en la docencia universitaria, tales como una excesiva delegación de trabajo a los ayudantes, o la realización de cursos colectivos, realizados por varios docentes a la vez y que no están debidamente coordinados:

[Hay] mucha delegación de clases a ayudantes, cursos colectivos que en realidad no son colectivos, sino que se divide un curso en tres partes y cada uno enseña... Imagínate lo que es eso, cada profesor enseñando su pedacito de curso de un semestre, y suponiendo que los estudiantes van a hacer la integración.

Experto n°3

Creciente divergencia entre academia y profesión

La calidad de la educación universitaria probablemente va a empeorar en el futuro a juicio de uno de los expertos debido a que se solicita a los investigadores realizar docencia pero la profesión de investigador y la profesión de docente universitario son muy distintas:

La calidad de la docencia (...) en las universidades es horrible. Y sólo va a empeorar (...) Porque la profesión del investigador y la profesión del docente son cosas distintas.

Los profesores, como los que yo tuve, pésimos investigadores, no publicaban nada, pero sí eran abogados que ejercían, y algo te enseñaban acerca de cómo se ejerce la profesión [pero] eso está desapareciendo. Salvo, curiosamente, las universidades privadas que tienen profesores puros part-time.

Experto n°3

Según el experto, los docentes universitarios en grado creciente son académicos que no están capacitados para la enseñanza de una profesión. Destaca que muchos docentes universitarios son profesores de disciplinas básicas que no conocen el campo profesional que deberán enfrentar sus estudiantes:

El profesor que enseña matemática [en la universidad] es un profesor del departamento de matemática, no es un ingeniero, antes era un ingeniero, hoy día no. Lo mismo el físico... Entonces, qué les van a decir [a los alumnos], si no saben lo que es la profesión del ingeniero. [Hay] profesores que dicen: “a mí los estudiantes de primer año me decían ‘¿y para qué sirve esto?’ , y yo les decía ‘no se preocupen de eso, como en tercer año lo va a saber’ ”. En esta facultad, para qué te digo... es una desprofesionalización la que se ha producido.

Experto n°3

El experto continúa señalando que los problemas de calidad de la docencia en las universidades chilenas son mayores en las carreras profesionales que en las no profesionales y las humanidades. La razón es que los académicos se especializan cada vez más en temas muy especializados y extraños para el quehacer profesional, y están más alejados de la práctica profesional:

Y esto es más grave en las profesiones que en las humanidades y en las 'no profesiones', ahí tienen mejores herramientas para trabajar las rutinas propias del quehacer. En las profesiones, en cambio, eso no pasa, porque nadie habla con nadie a nivel de coordinación de la enseñanza, y además porque cada vez más los profesores están más especializados en temas arcanos [extraños] para el quehacer profesional, y cada vez son menos profesionales ellos mismos.

Experto n°3

c. Obstáculos para el mejoramiento de la docencia

Falta de capacidad de los académicos para ejercer la docencia

La docencia universitaria enfrenta problemas relacionados con la capacidad de los académicos para ejercer docencia, especialmente aquellos de mayor nivel de calificación en investigación:

Es un problema recontra grave. Y va a empeorar con el tiempo. Y no tiene mucha solución, salvo que tú hagas un esfuerzo mucho más deliberado que ahora, porque ahora se asume que porque alguien hizo el doctorado sabe enseñar, y los pones tú a enseñar y los resultados son muy malos. O buenos, pero eso depende del talento natural de la persona.

Experto n°3

Falta de formación pedagógica de los docentes

El experto destaca el hecho de que la enseñanza de competencias básicas a los estudiantes que presentan déficits de entrada requiere de capacidades que la mayoría de los docentes universitarios no posee:

Nadie de los que enseña [en una universidad], partiendo por el que habla, sabe nada de cómo se enseña escribir o a leer a un cabro de dieciséis años.

Experto n°3

Atomización del trabajo de docencia universitaria

Un problema relacionado con la docencia es que, según uno de los expertos, habitualmente no existe una adecuada gestión de la docencia a nivel de dirección de escuela, y cada docente realiza la enseñanza de su asignatura de manera separada del resto de los profesores:

El profesor debería integrar el plan de estudio, [lo] que no [se hace habitualmente], pues cada profesor hace la enseñanza de su asignatura separado del resto [de los profesores] [sin que] contribuya a la concreción del perfil profesional en ese estudiante.

Experto n°3

Débil gestión de la docencia

La gestión de la actividad docente es un factor que dificulta el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria. El experto manifiesta su preocupación respecto de que todavía hay universidades chilenas donde no se realiza encuestas de evaluación docente, y que en varias se realiza solamente una evaluación final y no evaluaciones intermedias. En la mayoría de las carreras no hay un syllabus, y los profesores no entregan a sus estudiantes el plan de estudios:

Todavía hay universidades chilenas donde no hay encuesta de evaluación docente. Y hay varias que usan solamente la [evaluación] final y no hacen intermedia. Hay muchas [carreras], la mayoría, aquí incluso [la U. Católica], en que no hay syllabus, no hay una programación, y los profesores no entregan el plan de estudios.

Experto n°3

Falta de programas de habilitación para la docencia

El experto continúa su crítica, señalando que habitualmente no existen esfuerzos serios en las universidades para preparar a los académicos para la docencia:

No hay ningún esfuerzo sistemático para formar a la gente [para la docencia]. Esto va a empeorar porque a medida que se va profesionalizando la academia...

Experto n°3

Falta de sustento del trabajo docente en investigación

La falta de vinculación del trabajo docente que realizan los académicos en las universidades con la investigación existente sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje a nivel de la educación superior es otro de los factores que explican y obstaculizan el mejoramiento de la docencia. En palabras de una de las docentes entrevistadas:

Se empezó a perder la calidad (...) Porque la gente no se renovó en métodos de enseñanza. No tomó en cuenta estos nuevos métodos, estas nuevas teorías, que son el resultado de toda una investigación. Las personas [muchas veces] enseñan sobre la base de lo que creen que hay que enseñar

Docente universitaria experimentada n°2

Resistencia de los docentes al cambio

La resistencia de los docentes universitarios a cambiar sus metodologías de enseñanza es destacada por uno de los expertos, quien explica que los docentes no aceptan ser observados por pares docentes, salvo aquellos que han obtenido malos resultados en la evaluación docente:

Nadie acepta que le miren una clase, por parte de pares de la docencia... Salvo la gente que va a los centros de ese tipo, pero (...) esa ya es gente que está convencida que tienen el problema, porque salen mal en la evaluación docente.

Experto n°3

El experto continúa explicando que los profesores universitarios aceptan la imposición del currículo en su trabajo, pero no el uso de determinadas metodologías de enseñanza:

El otro día presentó aquí [en la Facultad] una tesis de Doctorado, un alumno que la hizo en EEUU acerca de cómo funcionan estos centros de desarrollo docente (...) de las universidades 'mejorcitas' (...) los profes le decían que estaban dispuestos a aceptar que se les definiera externamente el currículo (...) pero que la metodología... eso sí que era la 'última frontera', que ahí no se podían meter.

Experto n°3

Ante tal situación, el experto plantea que la única forma de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria es la intervención estatal, no a través de la acreditación, sino de auditorías académicas. Ello permitiría verificar que las universidades realicen esfuerzos para abordar el problema:

Cuando tú te enfrentas a eso, la única forma de romper la inercia es la acción estatal directa. Ahí es [conveniente] más bien una auditoría académica, no una acreditación, en que tú te asegures que las instituciones tengan puesta en práctica y ocupan los mecanismos tradicionales súper probados de retroalimentación de calidad de la docencia.

Experto n°3

Apelación de los docentes a la ‘libertad de cátedra’

Un problema relevante en la educación universitaria es, a juicio de varios de los entrevistados, la llamada ‘libertad de cátedra’, a la que apelan muchas veces los docentes. En opinión de uno de los expertos consultados, dicha noción es un serio obstáculo para los intentos de profesionalizar la docencia:

Mi preocupación es respecto de las universidades de elite, donde este problema va a ser más grave (...) Además cuando tú tratas de mejorar estás entrando al sancta sanctorum de la ‘libertad de cátedra’ y por tanto eres rechazado sistemáticamente, seas tú decano, director de departamento, para qué decir rector...

Experto n°3

Otro de los expertos también destaca el obstáculo que representa la noción de ‘libertad de cátedra’ para el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria:

*El 80% de los profesores [universitarios en Chile] no tiene un syllabus expuesto públicamente en el sitio [web] como hace una universidad seria en Estados Unidos, Inglaterra, o Alemania (...) Acá es un misterio del profesor (...) **En Chile a veces la gente habla de la ‘libertad de cátedra’...** Sí, ¿y te das cuenta de la locura que es esconderse detrás de la libertad de cátedra, para decir que uno no tiene que tener un syllabus...? (...) parte del ejercicio de la libertad de cátedra es que el profesor exponga (...) un syllabus bien construido.*

Experto n°1

Falta de un *ethos* o cultura de la calidad de la docencia

Un obstáculo al mejoramiento de la docencia es, según afirma otro de los expertos, la falta de un *ethos* o cultura de la calidad de la docencia universitaria similar al existente en relación con la actividad de investigación:

Entonces ése es un tema y... a diferencia de lo que ocurre con investigación, donde tú no necesitas estar diciéndole a la gente “publique, publique”, porque hay un ethos fuerte. Pero en docencia no lo hay (...) Entonces si yo fuera ministro de educación y tuviera que hacer una ley de acreditación, me preocuparía solamente de la docencia.

Experto n°3

La falta de un *ethos* o cultura de la calidad de la docencia universitaria se manifiesta también en una actitud no poco frecuente en algunos docentes de menosprecio hacia tal actividad:

[El menosprecio a la docencia en las universidades] es casi visto como algo legítimo. Pero en cambio si te contratan y dices “a mí no me gusta investigar”, [la respuesta a eso es:] “Chao”. Es raro (...) porque están poniendo como antagónicas dos cosas que no lo son, simplemente.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

d. Los docentes universitarios

Los docentes universitarios fueron formados en el método tradicional

El director de un programa de Habilitación Docente señala que los actuales docentes universitarios presentan como una debilidad el haber sido formados bajo otro modelo educativo:

Tanto tú como yo fuimos formados en otro tiempo, y con otro estilo, con otras metodologías (...) Con un estilo tradicional.

Director de Programa de Habilitación Docente

Los docentes universitarios presentan fortalezas

El director de un programa de Habilitación Docente señala que los docentes de la universidad muestran fortalezas en el contexto de la implementación de nuevos modelos educativos, tales como un buen desempeño general y la capacidad de aprender de su experiencia:

La mayoría de los docentes es intuitivo, pero también lo suficientemente práctico como para recoger de su experiencia, sobre todo los profesionales nuevos (...) Y en general nadie lo hace mal, [si bien] lo podrían hacer mejor.

Director de Programa de Habilitación Docente

e. Características de un buen docente universitario

El mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria requiere, por supuesto, de docentes que posean las características necesarias para ejercer dicha actividad en un nivel de excelencia, o al menos satisfactorio. Se consultó a los entrevistados cuáles son a su juicio las características de un buen docente universitario.

Actualiza sus conocimientos

Una de las docentes experimentadas señaló que entre las características que debe tener un buen docente universitario se encuentran el estar al tanto de la investigación, y conocer nuevos métodos de enseñanza:

Yo estuve en el extranjero (...) en la U. Politécnica de Cataluña (...) Un ingeniero de esa universidad, que a mí me gustó, que era una persona de mucha edad (...) gente como él lee mucho, es gente que siempre está en evolución (...) Eso falta en Chile, la mayoría habla sobre lo que piensa, pero [eso] no le sirve a nadie. Yo me baso siempre en qué es lo que se está haciendo a nivel internacional, en el estado actual de la investigación, qué hay acerca de modelos y métodos hoy día.

Docente universitaria experimentada n°2

Domina su disciplina

Hay consenso entre los entrevistados respecto de que un requisito básico para un buen docente universitario es un sólido conocimiento de su disciplina y de los contenidos que debe abordar en sus clases:

(...) ¿Por qué esos profesores eran un modelo a seguir? Primero, por la sólida formación que tenían. Un estudiante universitario tiene la capacidad de discernir perfectamente quién sabe y quién no sabe.

Docente universitaria experimentada n°1

Uno de los vicerrectores entrevistados también destaca que es una exigencia para todo profesional que ejerza la docencia universitaria el conocer en profundidad su disciplina:

El mínimo elemental (...) para mí es que los estudiantes reciban la educación de personas que conozcan su disciplina y que tienen el rasgo de ser profesionales de carácter universitario, es decir, que conocen su disciplina.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Es un buen comunicador

Un profesional va a estar en condiciones de ser un buen docente universitario no sólo porque posea un gran conocimiento de su disciplina o profesión, sino porque es capaz de *transmitir* sus conocimientos:

No solamente [es importante en un profesor] el saber mucho, para mí, sino que aplicar metodologías que permitan que eso que yo sé lo pueda transmitir a los estudiantes, que eso genere impacto en ellos (...) No basta con que yo sea desde el punto de vista de mi área disciplinaria un buen profesional. Además tengo que ser un buen comunicador

Docente universitaria experimentada n°1

No obstante, la concepción del docente como un transmisor del conocimiento es propio del modelo tradicional de enseñanza:

En el estilo tradicional había un docente que era equivalente a una enciclopedia (...) era el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si él no estaba, prácticamente no podía haber aprendizaje; era el acumulador del conocimiento, y él... siempre me acuerdo de estas palabras... “entregaba” el conocimiento.

Director de Programa de Habilitación Docente

Es un buen planificador

El ejercicio adecuado de la docencia universitaria exige una adecuada planificación del trabajo a realizar. Así lo explica una de las docentes entrevistadas:

[Como docente universitario] además (...) tengo que ser un buen planificador.

Docente universitaria experimentada n°1

Logra aprendizajes en sus estudiantes

Según una de las expertas entrevistadas, la enseñanza universitaria no puede consistir en último término sólo en una transmisión de conocimientos, sino en la búsqueda del logro de aprendizajes por parte de los estudiantes:

[El profesor debe] compartir su conocimiento de manera adecuada. Es decir que tenía muy clara la audiencia a la que estaba destinado. No era el “charlista” que intentaba llamar la atención por lo elevado del discurso, sino que transmitía adecuadamente a los estudiantes con una pretensión específica: que ellos aprendieran.

Docente universitaria experimentada n°1

Un aspecto importante en el logro de aprendizajes en la universidad tiene relación con el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje. Una de las docentes entrevistadas afirma que el profesor debe contribuir al desarrollo en los estudiantes de competencias cognitivas:

Ud. se ha referido a aspectos cognitivos. ¿Qué aspectos cognitivos un profesor debería desarrollar en sus estudiantes? En nuestra área [el Derecho] es fundamental que el estudiante (...) pueda redactar bien una demanda, litigar adecuadamente un juicio (...) que conozca y comprenda la normativa nacional (...) Ahí hay aspectos que son puramente cognitivos, el conocimiento, la comprensión, la identificación, la asociación, la relación (...)

Docente universitaria experimentada n°1

La segunda docente universitaria entrevistada también destaca la necesidad de que la docencia universitaria enseña a los estudiantes a pensar y a desarrollar capacidades de nivel superior:

Hoy día, además, mucho conocimiento no tiene sentido. Hoy día hay que enseñar a los estudiantes a pensar, a razonar, a desarrollar capacidades de alto nivel, habilidades, destrezas.

Docente universitaria experimentada n°2

Muestra respeto hacia los estudiantes

Una actitud de cercanía hacia los estudiantes es otra de las características que debe poseer un buen docente universitario. En palabras de una de las docentes universitarias entrevistadas:

[Otro] elemento de esa imagen ideal de profesor tiene que ver con el trato hacia el estudiante (...) un trato respetuoso, sin dejar de lado los roles, amable, cercano, que estimule la confianza del estudiante para preguntar, para acercarse al conocimiento.

Docente universitaria experimentada n°1

Adquiere conocimientos sobre docencia

El desarrollo de las capacidades necesarias para el adecuado ejercicio de la docencia exige de un trabajo de aprendizaje por parte del docente universitario, respecto de metodologías de enseñanza. El director de Rediseño Curricular entrevistado destaca la necesidad de que los docentes se perfeccionen en la propia disciplina y adquieran formación relacionada con la enseñanza:

Al hablar de los docentes se abren dos líneas. Una es el perfeccionamiento en la propia disciplina, pero hay otro aspecto en el que como universidad estamos comprometidos, y es que el académico (...) debe adquirir formación relacionada con profesionalismo en la docencia universitaria, algo que ha estado bastante [descuidado].

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

De manera similar opina una de las docentes universitarias experimentadas:

No basta con que yo sea desde el punto de vista de mi área disciplinaria un buen profesional. Además tengo que (...) conocer algunas cuestiones básicas de docencia, de metodologías, de evaluación.

Docente universitaria experimentada n°1

f. Características de una docencia universitaria de calidad

La docencia universitaria debe poseer ciertas características que contribuyan al logro de aprendizajes de calidad en la educación superior. Por tal razón se preguntó a varios los entrevistados cuáles son, a su juicio, dichas características.

Uno de los rectores entrevistados señala las que a su juicio son las características que debe poseer una buena docencia universitaria: 1) el docente domina los contenidos disciplinarios, 2) el docente es capaz de transmitir adecuadamente esos contenidos, 3) el docente logra objetivos de aprendizaje en los estudiantes, 4) la universidad provee elementos de apoyo a la docencia, 5) se enseña a los estudiantes a aprender de manera autónoma, durante toda la vida:

La primera condición de calidad es que ese académico conozca sus materias, las sepa transmitir adecuadamente y logre los objetivos cognitivos que busca en sus estudiantes. La calidad está relacionada también con los medios de que ese académico dispone para ello: bibliotecas, laboratorios (...)

En la docencia [universitaria], la calidad la marca fundamentalmente el profesor (...) cómo logra con ese conjunto de jóvenes (...) su objetivo de que ellos adquirieran ese conocimiento... o adquirieran un método para adquirir ese conocimiento (...) que puedan lograr autonomía en el aprendizaje, no sólo en la universidad sino también a futuro cuando sean profesionales.

Rector de universidad privada laica tradicional

Se orienta hacia el estudiante

El director de un programa de Habilitación Docente señala que sin importar cuál sea el modelo de enseñanza, la docencia de calidad debe basarse en una orientación al objeto real del aprendizaje, que es el estudiante:

¿Docencia de calidad? Primero, no importa cuál sea el modelo de enseñanza, ella debería superar el modelo, o sea, no importa si el modelo es por competencias, si es tradicional, la docencia de calidad pasa por quién es el objeto real del aprendizaje, y ése es el estudiante.

Director de Programa de Habilitación Docente

Evalúa adecuadamente el aprendizaje

El director de un programa de Habilitación Docente plantea que en una docencia universitaria de calidad el profesor debe evaluar el aprendizaje de los estudiantes:

La calidad de la docencia tiene que expresarse en el interés del docente por ir evaluando el aprendizaje real y efectivo de los estudiantes. Sea el modelo tradicional, o sea el modelo basado en competencias, o el que sea.

Director de Programa de Habilitación Docente

Define adecuadamente los roles del docente y el estudiante

El director de un programa de Habilitación Docente señala que el desarrollo de una docencia universitaria de calidad exige una adecuada definición de los roles del docente y del estudiante: el

docente debe ser un guía y un generador del contexto para el aprendizaje; el estudiante, por su parte, debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

La calidad [de la docencia] exige también asumir bien los roles. El docente es un guía y un generador de contexto para que el estudiante demuestre su aprendizaje (...) y hacer que el estudiante reflexione respecto de su responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje.

Director de Programa de Habilitación Docente

Incentiva la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje

Una buena docencia universitaria se caracteriza además por el hecho de que el rol del docente es el de promover que el estudiante se haga responsable de su aprendizaje, diseñando para ello situaciones didácticas adecuadas. Es lo que explica una de las docentes universitarias entrevistadas:

El profesor debe plantear al estudiante situaciones para que se haga responsable de su aprendizaje. Él debe ser quien trabaje y el profesor debe (...) generar situaciones didácticas para que el estudiante piense, razone, eleve su capacidad de razonamiento, lo que hoy día no [existe] en una enseñanza con un profesor escribiendo en una pizarra y un estudiante escribiendo, [eso] es simplemente una repetición del conocimiento.

Docente universitaria experimentada n°2

La consecuencia final de la toma de responsabilidad por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje es el logro de la *autonomía*.

El director de un programa de Habilitación Docente explica que una docencia universitaria de calidad debe tener como objetivo el desarrollo de la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje:

La calidad debería tener como objetivo que el estudiante llegase a ser lo más autónomo posible. [Algunos] estudiantes (...) autogestionan su propio aprendizaje (...) Ellos han sido siempre los mejores alumnos en la enseñanza media y se supone que lo van a ser también aquí en la universidad.

Los alumnos del otro extremo no tienen desarrollada esa autonomía. Y por lo tanto hay que invertir más energía [en ellos], tratando de que vean que es importante que sean autónomos (...)

Director de Programa de Habilitación Docente

Logra aprendizajes efectivos

A juicio de una de las docentes universitarias entrevistadas, una buena docencia universitaria es simplemente aquella que logra que los estudiantes aprendan:

Una enseñanza universitaria de calidad es aquella que logra que los estudiantes aprendan. Y eso que parece una conceptualización humilde, yo creo que es el gran desafío (...) La calidad pasa por eso. Yo soy buen profesor no porque paso más materia, porque hago el mejor powerpoint, no... Soy un buen profesor (...) porque mis estudiantes aprenden.

Docente universitaria experimentada n°1

La otra docente universitaria entrevistada explica cuáles son los requisitos para una buena docencia universitaria: 1) trabajo en equipo a nivel institucional, 2) una política institucional clara respecto del cambio educativo a perseguir, y 3) identificación de las necesidades de formación en cada área y carrera:

¿Cómo piensa Ud. que debe hacerse una buena docencia universitaria? Hay que trabajar en equipo (...) una sola persona no genera el cambio, pero sí un grupo de colegas. La universidad debe tener una postura clara [al respecto]. Se debe identificar las necesidades de los profesionales (...) reflexionar sobre cuáles son las competencias requeridas para nuestros profesionales hoy día. Y a partir de eso, decidir qué métodos utilizar y cómo evaluar a los estudiantes (...) a nivel de carrera, de escuela.

Docente universitaria experimentada n°2

Desarrolla competencias genéricas en los estudiantes

La enseñanza en la universidad debe orientarse no sólo al desarrollo en los estudiantes de competencias profesionales especializadas, sino también de competencias genéricas o transversales. Uno de los vicerrectores entrevistados señala que los estudiantes universitarios deben adquirir competencias genéricas de comprensión de su posicionamiento dentro del mundo del trabajo, pero también competencias genéricas de carácter más amplio:

El [nivel mínimo] en competencias genéricas es que un profesional (...) sea una persona que entienda su posicionamiento como parte activa de la masa trabajadora (...): postulo a un trabajo, obtengo un trabajo, y eso significa que yo entiendo el mundo de la empleabilidad (...) Después uno empieza a decir “tengo sensibilidad estética, percepción histórica”, lo que es ¡súper deseable!.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Se sustenta en investigación

Existe un consenso entre los entrevistados respecto de que la docencia universitaria debe estar potenciada por una actividad investigativa del docente. El director de Rediseño Curricular entrevistado explica que la actividad de investigación es un requisito para la realización de una buena docencia universitaria:

Es bien poco probable que un docente que no investiga pueda ser un aporte para la formación de un futuro profesional.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

g. Técnicas didácticas

La clase magistral

Una técnica didáctica específica es la tradicional y conocida *clase expositiva* o *clase magistral*, en la cual el profesor(a) presenta un cierto tema o contenidos a los estudiantes, y ellos participan como espectadores. Pese a que la clase magistral es habitualmente objeto de críticas, una de las docentes universitarias entrevistadas defiende el uso de la técnica y señala las características de lo que ella considera una buena clase magistral:

Una buena clase magistral es aquella en que el expositor es capaz de comunicar a una audiencia (...) una determinada temática (...) [Y] debería terminar con una oportunidad para hacer preguntas. Una clase magistral no apropiada es aquella en que el profesor (...) [solamente dice] “terminó la clase” y se va (...) Pero [en una buena clase magistral] el estudiante va a aprender, que es muy distinto.

Docente universitaria experimentada n°1

La resolución de problemas

Una de las docentes universitarias consultadas manifiesta su abierta preferencia por la estrategia didáctica de la resolución de problemas. Incluso afirma que hoy en día la enseñanza de la matemática, su área disciplinaria, debe estar basada en la resolución de problemas:

Y está el modelo de Polya, es un modelo muy antiguo que los japoneses utilizaron como base teórica (...) modelos potentes sobre cómo enseñar a resolver problemas. Porque para mí hoy día la enseñanza de la matemática tiene que estar basada en la resolución de problemas.

Docente universitaria experimentada n°2

h. Un caso particular: La enseñanza de la Matemática en las universidades

Una de las docentes entrevistadas explica que en el ámbito de la enseñanza de las Matemáticas existe más de una decena de métodos de enseñanza. Dentro de ellos, considera interesante el método de los

hermanos Van Hiele para la enseñanza de la geometría, que fue utilizado en Chile hasta la década de 1950:

Hay numerosos métodos de enseñanza hoy día para Matemáticas (...) ¿Por cuál nos hemos inclinado nosotros? (...) Uno de los métodos (...) es el de los Van Hiele, para enseñar geometría (...) Ese modelo, del año 1953, más o menos, fue dejado de lado por la reforma francesa (...) y se perdieron muchas cosas (...) se dejó de lado las aplicaciones, todo ese trabajo tan lindo que se hacía en nuestro país.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente explica que en su trabajo de enseñanza de las Matemáticas ella prefiere y utiliza el antiguo método de los hermanos Van Hiele:

Si uno mira los textos de cómo se trabajaba antiguamente en nuestro país, uno ve que el trabajo se enfocaba mucho en la resolución de problemas. Y eso después se pierde con la matemática abstracta que llega a Latinoamérica. Ese modelo, de los belgas Van Hiele, quedó escondido. Fue muy usado en Rusia, después en Estados Unidos, y después se perdió (...) ése es uno de los modelos que yo [utilizo] en el ámbito de formación de profesores para enseñar geometría. Porque se trata de niveles de razonamiento. ¿Cómo yo sé si un estudiante está razonando o no?: ese modelo me lo dice claramente.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente manifiesta una actitud crítica respecto de la actual enseñanza universitaria y destaca la falta de calidad de la evaluación de los aprendizajes en las universidades:

En Matemáticas está claro lo que hay que enseñar, pero no se sabe la transposición didáctica de cómo llevarla a los estudiantes. [No se sabe] cuál es, en el fondo, la Matemática requerida para los profesores hoy en día (...) Es muy distinta a la Matemática que requiere el matemático profesional, el que investiga la Matemática.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente continúa destacando como un problema la ausencia en Chile de un análisis de las necesidades de los estudiantes en el área de las Matemáticas:

Chile no ha podido hacer un análisis fino de las necesidades de sus estudiantes, para mejorar la enseñanza. Ha ido copiando ideas. No es malo mirar ideas, lo malo es copiar, porque (...) los contextos sociales y culturales son distintos.

Docente universitaria experimentada n°2

i. Evolución personal en su concepción de una buena docencia

Una de las docentes entrevistadas reflexiona respecto de la evolución de su concepción de una docencia universitaria de calidad y explica que su opinión no ha cambiado a través del tiempo:

Lo que yo considero una docencia de calidad a través de los años no ha cambiado. Lo mismo que a mí me llamaba la atención [cuando era estudiante] y que yo admiré en su momento, es lo que yo sigo considerando una docencia de calidad (...) es decir, que el profesor que además de saber mucho de su disciplina lo comunica bien, motiva a los estudiantes y tiene una cercanía con el estudiante.

Docente universitaria experimentada n°1

j. La evaluación de la docencia universitaria

Uno de los expertos entrevistados manifiesta una actitud crítica respecto de la calidad de la docencia en las universidades chilenas, y señala que le parecen insuficientes los esfuerzos que realizan las universidades por contar con docentes de calidad, contrastando con lo que realiza el país en los niveles educativos primario y secundario:

Parte importante de las universidades no son de investigación y no necesitan investigadores full time, pero sí necesitan (...) docentes de calidad (...) En el sistema escolar hay un proceso de evaluación docente [que busca] sacar a los malos profesores de los colegios, [en cambio] en el sistema universitario (...) a nuestros profesores no les pedimos [calidad] (...) ésa es una de las áreas más grises [de la educación superior] ...

Experto n°4

La evaluación de la docencia universitaria es un tema siempre sujeto a controversia, y ello se ve reflejado en diversas opiniones expuestas por los profesionales entrevistados. Uno de ellos manifiesta su preocupación respecto de la forma de evaluar la docencia en la universidad, y señala que los indicadores utilizados habitualmente no son los más adecuados:

Un tema un poco complicado es el de la evaluación docente. Yo creo que la evaluación docente como está planteada aquí en la universidad no es muy [buena]... porque lo que se les pregunta a los chiquillos, es “¿el profesor explica el syllabus al principio del módulo?”... no sé qué valor tiene eso respecto de [evaluar] una buena práctica docente (...) El alumno se encuentra con ese ítem, y si no recuerda si el profesor le explicó el syllabus, lo va a evaluar mal.

Director de Programa de Habilitación Docente

Estrategias de evaluación de la docencia universitaria

El director de un Programa de Habilitación Docente reflexiona respecto de la forma de evaluar la calidad del trabajo del docente universitario, y señala que una estrategia posible consiste en verificar que la planificación que ha realizado para una asignatura sea coherente con la secuencia de aprendizaje que fue definida en el syllabus:

¿Qué aspectos crees tú que debería evaluarse en el trabajo de los docentes? ¿Cómo se puede saber si un docente es un buen docente o no? Primero, en que tiene una planificación acotada del módulo. Y (...) debe estar de acuerdo con lo expresado en el syllabus. O sea tú dices que una forma de evaluar a un profesor es revisando esa planificación escrita... Claro... que concuerde con la secuencia de aprendizaje que está expresada en el syllabus.

Director de Programa de Habilitación Docente

Por otra parte, una de las docentes entrevistadas plantea su opinión respecto de las encuestas de evaluación docente:

La universidad aplica encuestas de evaluación docente al final del semestre, y (...) después las remite a los profesores. A partir de eso nosotros recibimos una calificación, en base a unas

preguntas cerradas estandarizadas que se les hacen a todos los estudiantes, y vienen observaciones. Y ahí, bueno, los estudiantes tienen la oportunidad para... [ríe] tener su revancha contra el profesor, plantear sus quejas, o también hacer valoraciones positivas..

Docente universitaria experimentada n°1

La evaluación del propio desempeño

Un aspecto importante dentro del ámbito de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria es la evaluación que de ella realiza el propio docente. Una de las profesoras universitarias entrevistadas señala que no posee mecanismos para evaluar la efectividad de su trabajo más allá de las calificaciones de los estudiantes:

¿Qué mecanismos utiliza Ud. para evaluar la efectividad de su trabajo docente sobre el aprendizaje de los estudiantes? La verdad es que poco, quizás uno debería darse más tiempo para esto. Uno tiene un antecedente [tradicional], que son las notas de los estudiantes y cuántos estudiantes aprobaron o reprobaron (...) [pero] desde mi punto de vista [eso] dice poco, sirve para discriminar entre los estudiantes, pero no para saber cuán bien lo hice yo.

Docente universitaria experimentada n°1

k. Desafíos de la enseñanza universitaria:

Se debe actualizar los métodos de enseñanza

Consultados los entrevistados respecto de cuáles son los desafíos que enfrenta la docencia universitaria para mejorar el nivel de su calidad, mencionaron distintos aspectos que consideran relevantes. Una de las docentes universitarias plantea críticas a la actual enseñanza en las universidades y destaca la necesidad de actualizarlos los métodos utilizados:

La formación actual debería ser mucho más profesional (...) Salvo excepciones, porque en este país hay profesionales de primer nivel, yo creo que hoy día los profesores universitarios, para que la enseñanza sea de calidad, deben estar al día en los nuevos métodos, las tecnologías, estar viendo constantemente la investigación.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente destaca la necesidad de abandonar el viejo método de la enseñanza de carácter ‘frontal’, y de utilizar nuevas y mejores metodologías de enseñanza en las universidades:

Se sigue enseñando en forma tradicional. Debe haber un cambio en las metodologías de enseñanza (...) Las metodologías siguen siendo las antiguas, como se enseñaba antes (...) o sea, el profesor parado en una pizarra.

Docente universitaria experimentada n°2

La entrevistada destaca la necesidad de una enseñanza activa, y de que el estudiante participe en mayor grado en el proceso de aprendizaje:

Para mí [la enseñanza] debe ser más activa, en el sentido de que el estudiante participe en ese aprendizaje.

Pero ¿qué es un “aprendizaje activo”? ¿es juntar a los alumnos en un grupo? (...) [eso] no tiene ningún sentido, lo importante es el tipo de actividad que a desarrollar para generar las competencias en los estudiantes

Docente universitaria experimentada n°2

Se debe vincular docencia e investigación

La docente universitaria destaca la necesidad de vincular la docencia y la investigación para mejorar su nivel de calidad:

La formación actual debería ser mucho más profesional (...) estar viendo constantemente la investigación (...) hay una relación directa entre la investigación y la enseñanza.

Docente universitaria experimentada n°2

Se debe tomar en cuenta las necesidades de los usuarios y del entorno.

Otro desafío importante es, a juicio de una de la entrevistada, la necesidad de una enseñanza universitaria más profesional, que considere las necesidades de los usuarios y del entorno:

[Se debe tomar en cuenta] las necesidades de los usuarios, las necesidades del entorno. Yo creo que hoy día la enseñanza no responde a las necesidades del medio.

Docente universitaria experimentada n°2

IV.19. El Aseguramiento de la Calidad (AC)

Escasa investigación sobre el AC

La investigación sobre procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC) es un área todavía incipiente a nivel internacional, y la bibliografía disponible sobre estudios acerca de su impacto en la calidad de las universidades y sus procesos no es mucha todavía, como lo explica uno de los expertos consultados:

La investigación no está muy desarrollada todavía (...) Desarrollamos un proyecto (...) [y] un análisis bastante detallado de lo que pasaba de lo que pasaba en siete países que tenían sistemas de AC (...) para hacer ese estudio revisamos bastante la literatura, [pero] hay muy poco sobre esto...

Experto n°2

Necesidad del apoyo de una política nacional sólida

El experto destaca la importancia de una política nacional consistente, que asegure el adecuado desarrollo de los procesos de AC. Dicha política debe proveer instrumentos tales como: financiamiento, regulación normativa, un marco nacional de calificaciones, e incentivos:

Hay una cosa que es súper clave, los procesos de AC son un instrumento de política. Y no son mágicos. Si no hay otros instrumentos de política alineados con ese [objetivo]... [instrumentos] tales como financiamiento. Regulación normativa (...) un marco nacional de calificaciones. Incentivos.

Las mejoras de la calidad de la educación superior, cuando se producen, son el resultado de una constelación de políticas y no de un instrumento aislado.

Experto n°2

Sistemas nacionales de AC

Un sistema de AC de la educación universitaria a nivel nacional debe poseer instituciones y mecanismos que permitan el cumplimiento de funciones en tres dimensiones básicas. Uno de los expertos entrevistados explica cuáles son: 1) una dimensión de *control*, que establece requisitos mínimos de ingreso al sistema para las universidades, 2) una dimensión de *promoción de la calidad*, que lleva a cabo el fomento del mejoramiento de los procesos al interior de las universidades, y 3) una dimensión de *transparencia*, que promueve la entrega de información al público por parte de las universidades:

En el AC hay tres cuestiones claves:

1) Controles mínimos, lo que se denomina regulación básica, o el componente de control del AC, y que corresponde al establecimiento de requisitos y barreras de entrada, controles básicos acerca de la legalidad, control de los títulos, de la información, y de los recursos; es el nivel más básico de 'salud' de un sistema [de AC];

2) Un segundo componente corresponde a la promoción de la calidad, que es de naturaleza radicalmente distinta del primer componente, y que tiene que ver con buenas prácticas, criterios de mejoramiento, promoción de la calidad a través de procesos; y

3) Un componente de información al público, y es básicamente transparencia para que los dos primeros componentes operen correctamente.

O sea, [en resumen] control de la calidad y promoción de la calidad en un contexto de transparencia.

Experto n°4

Un sistema de AC de carácter nacional se compone de diversas instituciones, por lo que necesita de un órgano de gobierno que defina sus objetivos centrales y asegure la coordinación de sus acciones. Según el experto, un sistema nacional de AC necesita un gobierno *inteligente*, inserto en el marco general de políticas en educación superior, que incluya tres elementos: 1) un sistema de gestión de las instituciones, 2) políticas de financiamiento, y 3) un sistema de títulos y grados:

Las políticas [del sistema nacional de AC] tienen que funcionar con una 'orquesta': en un contexto de políticas públicas en educación, completas y complejas. El AC necesita un sistema de gobierno inteligente, un sistema de gestión de las instituciones, con participación pública, políticas de financiamiento, y una estructuración del sistema de títulos y grados (...) el marco general de políticas en educación superior.

Experto n°4

Otro de los expertos entrevistados destaca la importancia de que la política nacional de AC en la educación superior defina cuáles son las metas amplias a perseguir:

Cualquier política orientada a la calidad de la educación superior tendría que partir por una definición clara de cuáles son las metas que se quiere alcanzar (...) cuáles son las prioridades. Es distinto lo que se espera en Sudáfrica de lo que se espera en Irlanda, o en Chile.

Experto n°2

Sistemas de AC internos a las universidades

Las universidades chilenas poseen en la actualidad, en mayor o menor medida, sistemas internos de AC que les permiten diseñar e implementar procesos para el logro de su proyecto educativo y el cumplimiento de las exigencias que impone el sistema nacional de AC.

Un sistema de AC a nivel interno de una universidad se compone de un conjunto de unidades relacionadas entre sí que necesitan una *unidad central* de coordinación. Dicho sistema interno de AC debe ser coherente con la identidad de la institución, y con la misión y propósitos que ha definido para sí.

Uno de los entrevistados explica que el sistema interno de AC se inserta en la identidad y la cultura propia de la universidad. Como ejemplo se refiere al sistema interno de AC existente en las universidades de Cambridge y de Oxford, cuyos sistemas de calificación incluyen prácticas tales como enviar los *papers* de los estudiantes para ser evaluados por profesores que no son los suyos:

*Muchos de esos sistemas [internos de AC] funcionan bien en el contexto de determinadas culturas. Por ejemplo, los sistemas de calificación de universidades como las de Cambridge y Oxford, que envían los papers de los estudiantes a ser evaluados por parte de profesores que no son los suyos. Podría parecer completamente disparatado en otras universidades. Las prácticas sobre contratación de profesores, que en Estados Unidos tienden a oponerse al *embreeding* (...) a contratar personas formadas en las mismas escuelas.*

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

a. Experiencias de AC a Nivel Internacional

El caso europeo: énfasis en la movilidad laboral continental

El encargado de Acreditación de una universidad estatal destaca las diferencias entre las experiencias europea y norteamericana en AC. Explica que en EEUU la calidad se asocia más a logros y metas, mientras que en Europa se da importancia a la homogeneización de planes de estudio. Destaca la importancia de analizar y evaluar los resultados de ambas experiencias, en términos de sus beneficios:

En el espacio europeo es distinto a lo que se hace en Estados Unidos (...) [En] el modelo americano, la calidad tiene mucho más que ver con la idea de logros, metas (...) y en el modelo europeo se ha intentado esto de hacer equivalentes [los programas], que las personas puedan trasladarse en los espacios comunes, lo del espacio de Bolonia (...) Creo que uno puede generar hartos comentarios y discusiones acerca de si eso ha resultado o no, qué ha pasado.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El entrevistado destaca que en Europa la importancia otorgada a la homogeneización de planes de estudio puede perjudicar la necesaria diversidad y complejidad de la educación superior.

Creo que es por... en parte estos procesos simplifican un poco qué es lo que se comparte, y si uno reduce todo a una unidad o crédito, lo que hay detrás a veces se pierde un poco.

Uno podría decir que la universidad todavía tiene algo de una institución medieval, en que funcionan las comunidades, funciona lo local, y esta expansión yo creo que ha tensionado un poco las tradiciones.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El caso anglosajón: Agencias de calidad y estándares

El encargado de acreditación manifiesta tener conocimiento respecto de los principales elementos del proceso de AC en EEUU, los que corresponden al sistema de agencias de calidad, y el cumplimiento de estándares:

[Sobre los procesos de AC en Estados Unidos] conozco el sistema de las agencias de calidad, las agencias a nivel local, el cumplimiento de estándares, en el fondo actúan como una especie de asesoría en la cual la institución recibe apoyo permanente, recibe visitas...

Encargado de Acreditación, universidad estatal

A continuación destaca que en el proceso de AC en EEUU se realiza una verificación exhaustiva de los procesos de aseguramiento de la calidad:

Los procesos de aseguramiento de la calidad tienen que ver con ver desde las declaraciones más generales hasta lo específico, las pruebas [aplicadas a los estudiantes en las aulas] ... hay un proceso de verificación exhaustivo de lo que se espera de cada caso.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El entrevistado señala que se debe reconocer los méritos que puede tener los sistemas de AC de Europa y de EEUU:

No se puede hacer un juicio único. Mi opinión previa a eso es que me parece que esos sistemas pueden funcionar y dar una adecuada respuesta y ser útiles para levantar información del

sistema partiendo de la base de que las instituciones se responsabilicen de sus propios procesos.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El presidente de una Agencia Acreditadora describe su experiencia en procesos de acreditación en los países anglosajones. Explica que participó en un proceso de acreditación en la Universidad de Harvard, y en otro en la Universidad de Cambridge:

A mí me ha tocado participar (...) en acreditación en universidades extranjeras. En 1990, en una estadia en la U. de Harvard (...) tuve que asistir a reuniones de profesores con motivo de los materiales que había que entregar a una agencia acreditadora (...) Y después, mientras enseñaba el 2000 en Cambridge, Inglaterra (...) yo enseñaba en un curso de tercer año, que es el curso que estaba sometido a las acreditaciones de RIBA.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Describe el proceso de acreditación en Inglaterra, destacando que dicho proceso es muy detallado y exhaustivo:

Ahí, [en la Universidad de Cambridge], [los] representantes de [la agencia] que hace la acreditación en Inglaterra, van a ver los trabajos de ¡alumno por alumno!... Eso demuestra el grado de detalle con que se hace esa acreditación.

El entrevistado explica que en Inglaterra existen de manera separada una acreditación de la docencia, y una acreditación de la investigación:

En Inglaterra existe la acreditación de docencia, por una parte, que la lleva el RIBA, y también existe la acreditación de investigación, que la lleva un board nacional sobre temas de investigación.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El presidente de la agencia acreditadora, en EEUU e Inglaterra existe una larga tradición de acreditación de universidades. Un hecho muy positivo es que en esos países el proceso goza de gran

aceptación y prestigio. El proceso de acreditación combina la exigencia del cumplimiento de estándares de calidad con el respeto hacia las instituciones evaluadas:

Entonces me ha tocado ver eso y yo he apreciado en esos países que tienen una larga tradición en esto (...) A nadie le gusta demasiado que lo acrediten, [ni] todo el trabajo que hay que hacer, pero yo creo que de alguna manera todos lo respetan y lo aceptan. Y en estos países de larga tradición se ha formado una tradición y una cultura de evaluación que combina la exigencia con la neutralidad y la simpatía para ver los trabajos de los estudiantes, y los programas.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Creencias erróneas acerca de AC

Uno de los vicerrectores académicos señala que es un error proponer la disminución de la extensión de las carreras en el país basándose en el argumento de que las carreras en Europa y en Estados Unidos sean de menor duración que en Chile. Afirma que existe en el país un desconocimiento respecto de los sistemas de educación superior de ambas regiones del mundo:

Toda esta discusión de que hay acortar las carreras porque son muy largas... y que en Estados Unidos son más cortas, es una falacia. Tanto en Chile como en Estados Unidos las carreras tienen una duración de cuatro años. Las universidades en EEUU no entregan un título profesional, en Chile sí. El título profesional en los países anglosajones es un elemento adicional a la licenciatura (...) Entonces no se puede hacer una comparación directa (...) En EEUU hay algunos programas como ingeniería, medicina, que tienen colleges adicionales, ¡y duran cinco años!.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

b. Mecanismos e instrumentos del sistema nacional de AC

Las políticas de AC a nivel nacional necesitan contar con un conjunto de mecanismos e instrumentos que permitan el logro de los objetivos de mejoramiento de la calidad en el conjunto de las universidades.

Uno de los expertos entrevistados destaca la importancia de los mecanismos de AC externos a las universidades. Afirma que pese a que la calidad de una universidad depende principalmente de lo que ella haga, son necesarios mecanismos externos que certifiquen esa calidad a los usuarios. Se trata de: 1) mecanismos de transparencia y sistemas de información, 2) agencias controladoras de la calidad, y 3) una Superintendencia:

[Para] mejorar la calidad, lo más importante es lo que ocurre dentro de las universidades. [Pero] desde el punto de vista del usuario, de quienes necesitan usar el servicio de las universidades para adquirir formación de pregrado o postgrado, eso no es suficiente, hay que tener mecanismos externos, de transparencia, de información, agencias controladoras de la calidad, y una Contraloría o Superintendencia que vele por la transparencia en el uso de los recursos, o en el cumplimiento de la legalidad.

Experto n°1

El experto subraya la necesidad de que el sistema nacional de AC cuente con sistemas de control y de información, que contribuyan a corregir los problemas provocados por las asimetrías de información existentes en el mercado de la educación superior:

Desde el punto de vista del usuario no basta que internamente [como afirma] [de la teoría] del mercado, [una universidad] diga “nosotros lo hacemos estupendo”. El usuario, puesto que este es un mercado poco simétrico en información, necesita que alguien le diga “Hay una garantía del Estado de que esta institución cumple con las exigencias que el país hoy pone para otorgar, por ejemplo, certificados de formación de médicos” (...) necesita buenas agencias de control, una buena Superintendencia, mucha información, que la ley en ese caso imponga a las universidades que tienen que entregarla de cuál o cuál forma.

Experto n°1

Convenios de Desempeño y Mecanismos de transparencia

El experto señala también la importancia de otros instrumentos correspondientes, tales como Convenios de Desempeño en las universidades, e instrumentos de política para canalizar financiamiento público:

[Son necesarios] instrumentos específicos de la política, como los convenios de desempeño, y los mecanismos que el país use para canalizar financiamiento público hacia las instituciones.

Experto n°1

Instrumentos de mercado

El experto entrevistado destaca también la importancia de instrumentos de mercado que contribuyen al AC, tales como los rankings de universidades:

[Son importantes] algunos instrumentos de mercado, que no son los más decisivos ni los más interesantes, [pero que] sin embargo impactan sobre las universidades, como los rankings. Las universidades pueden decir que no les gustan (...) pero al final no hay rector que no ande preocupado de (...) de los rankings tanto nacionales como internacionales.

Experto n°1

c. Efectos de los sistemas de AC:

Los sistemas de AC contribuyen al mejoramiento de la calidad

Los sistemas de AC tienen efectos positivos sobre las universidades en términos de contribuir al mejoramiento de la calidad. Uno de los expertos entrevistados explica que esas son las conclusiones que se obtuvo a partir de un estudio que realizó el centro de estudios que dirige, y que muestra que las universidades reconocen efectos positivos de los procesos de AC, y que éstos contribuyen a la calidad:

[En un estudio] nosotros vimos que en los países que han desarrollado sistemas de AC, vistos desde las universidades (...) han reportado efectos positivos. En general [dichos sistemas] efectivamente han contribuido a la calidad.

Experto n°2

El experto señala que un resultado interesante del estudio es que las universidades reportan efectos positivos pese a la gran diversidad de sistemas de AC que han implementado:

Es interesante porque son muy distintos los sistemas, lo que se hace en México, Costa Rica, Argentina (...) a nivel global el solo hecho de que exista procesos de AC, que exista la exigencia de que la gente se autoevalúe periódicamente y de que esa autoevaluación sea contrastada en terreno por un equipo externo genera un efecto positivo y un mejoramiento de la calidad.

Experto n°2

Pese a la escasa investigación existente sobre el impacto que tienen los sistemas de AC para las universidades, estudios realizados en países anglosajones muestran también resultados positivos:

¿Y lo que se hace en el mundo anglosajón? [ahí] la cosa es muy parecida (...) los estudios que hay son escasos. Hay un estudio de Lee Harvey... con Brenan me parece... en algunas universidades inglesas que también reportan unos efectos positivos.

Experto n°2

Los sistemas internos de AC incentivan el cambio en las universidades

El encargado de acreditación de una Universidad estatal señala que los sistemas internos de AC en las universidades obligan a un esfuerzo institucional por el cambio, que altera la actividad normal de las universidades:

¿Cómo se desarrolla habitualmente la experiencia de la implementación de una política orientada al AC en una universidad? Es más bien problemático. Porque los sistemas de AC te obligan a instalar procesos, a pensar en el mediano y largo plazo, a disponer de profesionales o académicos, que estén dispuestos, y ellos normalmente están haciendo clases, guiando tesis, investigando, y esto los sobrecarga mucho en términos de gestión académica.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Beneficios de hacer explícitos los criterios de calidad

Los sistemas y procesos de AC tienen efectos beneficiosos sobre las universidades, a juicio de uno de los expertos consultados, como consecuencia de hacer explícitos los criterios de calidad:

Este es un tema [importante], [el] de hasta dónde los procesos de AC sirven para asegurar la calidad (...) nosotros desarrollamos un [estudio en] 17 países (...) Y los resultados fueron

interesantes (...) Primero, un reconocimiento de que sí se produce un mejoramiento, y que éste tiene que ver primero con explicitar los contenidos de la calidad (...). La calidad deja de ser [una] definición genérica (...) [y] empieza a ser más visible para la institución.

Experto n°2

Los sistemas internos de AC mejoran la gestión interna

El experto continúa explicando que de acuerdo con las conclusiones del estudio, se produce una clara mejoría en la gestión de las instituciones, la que empieza estar basada en información precisa:

Un segundo elemento rescatado en el estudio es que hay una mejora clara en la gestión de las instituciones, que empieza a tomarse decisiones basadas en información, mejoran los sistemas de información, y la información empieza a ser tomada en cuenta para las decisiones, lo que mejora, al menos en teoría, la gestión.

Experto n°2

Continuando con las conclusiones del estudio realizado en un conjunto de universidades, el experto explica que a nivel institucional las universidades (es decir, Vicerrectoría Académica o Dirección de Planificación) reconocen un mejoramiento de la gestión gracias a mejores sistemas de información:

Pero a nivel institucional hay un reconocimiento de que han mejorado los sistemas de información y que esto ha llevado a la mejora de la gestión.

Es curioso, las autoridades centrales no reportan ninguna mejora (...) el vicerrector académico, o del director de planificación. Ahí, ellos no reconocen que pase mucho. Ellos reconocen más bien cambios en la gestión.

Experto n°2

Sobrecarga de trabajo y énfasis en aspectos formales antes que sustantivos

El experto explica que como consecuencia de la implementación de procesos de AC, a veces se produce una concentración de la atención de los participantes en los aspectos formales del mismo, y existe en menor grado una reflexión respecto de la calidad y las formas de alcanzarla:

También hay efectos negativos: una sobrecarga de trabajo, hay un exceso de formalización en muchas cosas, hay mucho más énfasis en aspectos formales que sustantivos

Los docentes (...) se quejan amargamente de que los hacen llenar cuanto formulario existe, generando información, pero que es información que a ellos no les reporta mejoras directas.

Experto n°2

d. Problemas del AC en Chile

El sistema nacional de AC es aún reciente en Chile, por lo que no es rara la existencia de dificultades y debilidades en sus políticas y procesos, y en su puesta en práctica.

Los procesos de AC tienen un carácter más fiscalizador que verificador

El encargado de Acreditación de una universidad estatal señala que un problema del sistema nacional de AC es su carácter fiscalizador antes que verificador, como debería serlo:

Me quiero referir al caso chileno, que ha aplicado esta vertiente [de AC]... los procesos de aseguramiento funcionan cuando son verificaciones y no fiscalizaciones.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El entrevistado lamenta el carácter fiscalizador que poseen los procesos de AC en Chile, pues no confían plenamente en la capacidad de agencia de las universidades:

Fiscalizar es lo que pasa muchas veces acá [en Chile] cuando los pares evaluadores llegan con una función de auditar... parte eso desde la sospecha, desde no confiar plenamente en la capacidad de agencia que tienen los actores (...) es como el inspector del patio, [que] está atento al incumplimiento, está atento a la falla.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Las agencias acreditadoras no siempre respetan los proyectos educativos

El encargado de acreditación critica el poco respeto que a su juicio muchas veces muestran los pares evaluadores por los proyectos educativos de las universidades:

Un caso interesante es el de un “Doctorado en Psicología” (...) un par evaluador [criticó que] no era Psicología según la definición de un manual... [y que] debería llamarse “Doctorado en Psicología Social” (...) ese caso [muestra] que los pares evaluadores [a veces] aplican los criterios e indicadores según lo que ellos estiman (...) y no [siempre] respetan el proyecto [institucional].

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Los indicadores utilizados en AC pueden tener efectos no deseables

El entrevistado destaca además que, en su opinión, ciertos criterios de evaluación a las instituciones pueden ser injustos:

En el ámbito de las publicaciones podrías pedir factor de impacto, [pero eso] tiene más que ver con las redes de los académicos, o a veces esos sistemas premian más a los académicos que (...) hacen trabajar a los estudiantes y ellos firman, o al que en un año hace mucho pero sin relevancia, versus el que hizo un trabajo hace no sé cuántos años. Entonces en esos indicadores yo creo que hay desconocimiento.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

IV.15. El Sistema Nacional de AC

Relevancia

La relevancia del sistema nacional de AC y su implementación es destacada por varios de los entrevistados. Uno de los expertos destaca el avance que ha significado la creación del sistema durante la década de 1990, y la posterior promulgación de la ley de AC:

Yo creo que [es un avance], precisamente, el establecimiento de un sistema de AC a lo largo de los años '90, y su desarrollo hasta llegar a la ley de AC, todo eso representa un avance importante

Experto n°1

Uno de los vicerrectores destaca que Chile dio un paso muy importante con la implementación del sistema nacional de AC, y que el proceso de acreditación es una valiosa herramienta:

Cualquier sistema [de aseguramiento de la calidad] en cualquier país deberá apuntar a tener un sistema de acreditación robusto. La acreditación institucional y la acreditación de carreras es una extraordinaria herramienta de aseguramiento de calidad (...) Chile dio un paso muy importante.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

De manera similar, uno de los vicerrectores académicos realiza una positiva valoración del proceso de acreditación en Chile, y afirma que dicho proceso da a las universidades la posibilidad de que avancen en el mejoramiento de su calidad:

Es positivo un sistema de regulación a nivel universitario nacional (...) en que más que la acreditación, [lo importante es] la autoevaluación. Uno ve que afloran todos los problemas que hay que mejorar, y se ordenan en un plan de mejoramiento. En el logro de ese plan está la posibilidad de mejoramiento de la universidad.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El presidente de una de las agencias acreditadoras también destaca como un logro la implementación en el país del sistema de AC:

Las diversas institucionalidades de AC, con todas las ambigüedades que pueden haber tenido, con algunos retrocesos, con algunas incoherencias (...) han sido una contribución. Me parece que se ha tratado de hacer un esfuerzo serio...

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El sistema nacional de AC es reciente

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que el sistema nacional de acreditación chileno es relativamente reciente, en comparación con sistemas como el de Estados Unidos:

El sistema nacional de acreditación recién nace el año 2006 con la ley 20.129. O sea, es relativamente reciente. Lo digo porque yo trabajé en el comité de evaluación de la AACSB, la Agencia Americana de Acreditación de Escuelas de Negocios, que fue fundada en 1917, o sea tiene cerca de cien años. Si contrastas una experiencia de cien años de acreditación con una experiencia de seis, es evidente que son niveles muy distintos de madurez de un sistema de AC.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El sistema nacional de AC es valorado en el extranjero

El presidente de una de las agencias de acreditación manifiesta una opinión positiva respecto del sistema nacional de AC, y afirma que el trabajo que se ha realizado en el país y la positiva valoración en el extranjero, habla bien del sistema nacional de AC:

En mi experiencia desde la agencia (...) nosotros hemos evaluado una cantidad de escuelas en este tiempo en que hemos funcionado, me parece que del orden de 12 escuelas, algunas ya por segunda vez... también hemos recibido solicitudes de acreditación desde el extranjero, de países como Ecuador o México (...) Todo ello hablaría bien del sistema, si nos están llamando desde afuera significa que piensan que lo hacemos seriamente.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Inicios del sistema nacional de AC: La CNAP

El sistema nacional de AC fue diseñado por la CNAP, institución que comenzó con el proceso de acreditación de manera experimental en el país a fines de la década de 1990. Dicho proceso daría origen posteriormente al marco jurídico e institucional implementado en el país a partir de la promulgación de la ley de AC, en el año 2006. Uno de los expertos describe el período inicial de trabajo de la CNAP, y manifiesta una opinión positiva respecto de él:

La CNAP fue la que armó el sistema [nacional de AC], ella tuvo a su cargo diseñar un sistema experimental entre el año 1999 y el año 2007. Y lo aplicó de una manera reconocidamente positiva.

Experto n°2

Dimensiones de AC a evaluar en las universidades

El experto explica que el sistema nacional de AC ha definido las siguientes dimensiones para la evaluación de la calidad en las universidades: 1) propósitos claros, 2) políticas y mecanismos alineados con esos propósitos y aplicados en toda la institución, 3) capacidad de autorregulación, y 4) resultados consistentes con esos propósitos:

Si yo tengo una institución [a mi cargo], lo primero que yo tengo que hacer es ver: “¿qué quiero yo con la institución?” “¿cómo es la institución?”, porque no la voy a inventar de la nada. [Y] es distinto si yo (...) soy el rector o el vicerrector de la Universidad de Talca, de la Universidad de Las Américas, o de la Universidad de Chile. Voy a tener prioridades distintas, funciones distintas, recursos distintos, necesidades distintas...

Experto n°2

En la evaluación institucional, y en la de las carreras, la primera pregunta es “¿qué quiere hacer?”. “¿Y por qué quiere hacer eso?”. “¿Y cómo sabe que eso que Ud. quiere hacer es lo que conviene hacer?”. Y eso ordena todo lo demás. Y si eso no está claro...

Experto n°2

Según el experto la autoridad debe traducir la misión de la universidad en propósitos institucionales claros de búsqueda de la calidad:

En la acreditación institucional [se evalúa] que haya propósitos claros, políticas y mecanismos institucionales alineadas con esos propósitos, que esas políticas y mecanismos se apliquen en toda la institución, en todas las facultades, en todas las sedes, era el talón de

Aquiles en ese momento, que haya resultados consistentes con esos propósitos, y que haya capacidad de autorregulación.

Experto n°2

El experto destaca que las universidades exitosas además identifican con claridad las demandas del entorno para definir sus objetivos institucionales:

Entonces lo primero es ubicarme ahí. Y para eso tengo que hacer ese ejercicio. Decir “Okey, ¿cuáles son las demandas o los requerimientos del entorno que yo estoy dispuesto a asumir?”. Y yo creo que las universidades exitosas han hecho eso.

Experto n°2

Dimensiones de AC a evaluar en las carreras

Por otra parte, el sistema nacional de AC ha definido las siguientes dimensiones a evaluar en las carreras en las universidades chilenas: 1) objetivos: perfil de egreso, estructura curricular, 2) condiciones de operación para el aprendizaje: gestión, recursos, recursos humanos y didácticos, financieros. 3) capacidad de autorregulación, y 4) resultados:

La CNAP definió que para evaluar carreras había que mirar: objetivos: perfil de egreso, estructura curricular, resultados obtenidos. Condiciones de operación [necesarias para] lograr los resultados de aprendizaje: gestión, recursos, recursos humanos, recursos didácticos, financieros, etc., el proceso de enseñanza-aprendizaje con qué va a lograr ese perfil de egreso. Y la capacidad de autorregulación.

Experto n°2

El proceso de licenciamiento

La primera etapa en el proceso de AC es el proceso de licenciamiento u otorgamiento de la autonomía a una universidad que cumple con ciertos requisitos mínimos de calidad. Uno de los vicerrectores académicos entrevistados explica en qué consiste ese proceso:

Licenciamiento es el procedimiento desde que una institución nace hasta que obtiene su plena autonomía. Regulación es determinar cuáles son, a juicio de la sociedad, y en la ley correspondiente, los requisitos de cumplimiento, de obligaciones fundamentales del diseño de la institución. Y la acreditación es un proceso de mejoramiento continuo, un acompañamiento entre pares para el mejoramiento continuo.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Por su parte, el Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que durante el proceso de licenciamiento, dicha institución interactúa con la universidad postulante, le hace visitas y le presta un fuerte acompañamiento:

Cada carrera de una universidad que está en proceso de licenciamiento tiene que ser aprobada por el CNEd. Durante ese proceso (...) nosotros tenemos mucha interacción con la universidad que está en el proceso, le hacemos visitas y hay un acompañamiento bastante intenso.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

El proceso de acreditación

La segunda etapa en el proceso de AC es el proceso de acreditación. Todos los entrevistados destacan la gran importancia que dicho proceso tiene para el mejoramiento de la calidad en las universidades chilenas.

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados explica en qué consiste el proceso de acreditación. Señala que al inicio del proceso se solicita a cada universidad explicar cuál es su modelo educativo y las acciones que desarrolla para implementarlo:

Esencialmente, la acreditación nos pregunta “Cuénteme cuál es su modelo educativo, y qué hace Ud. consistentemente para potenciarlo”. “Independientemente de que su modelo educativo me guste o no me guste”. Si hay coherencia entre lo que Ud. dice que quiere formar y lo que hace para eso, usted puede estar acreditado (...) Todo el informe de autoevaluación,

que en el fondo es preguntarnos “¿hemos hecho todo lo que nos propusimos para lograr los objetivos...?”.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico destaca la gran importancia que el sistema de acreditación tiene hoy para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria chilena:

La acreditación institucional y la acreditación de carreras es una extraordinaria herramienta de aseguramiento de calidad (...) Chile dio un paso muy importante.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La importancia del proceso de acreditación también es destacada por uno de los rectores entrevistados:

Uno de los avances es el proceso de acreditación, que ha tenido un efecto positivo sobre las instituciones que han logrado ver que esto es un mecanismo de apoyo a la autorregulación.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

a. Orígenes del sistema nacional de AC

Resistencia inicial de las universidades

Uno de los expertos explica las dificultades que hubo para implementar en Chile un sistema de AC. Él fue director del primer intento de acreditación por parte del Consejo Superior de Educación para autorizar el funcionamiento de las nuevas universidades privadas, y director de la Comisión que hizo el primer intento experimental de procesos de acreditación en el país. Destaca la resistencia de parte de las universidades del Consejo de Rectores, y de las universidades privadas, ninguna de las cuales aprobaba la idea de la creación de un sistema de evaluación externa de la calidad:

La gente no se acuerda, pero yo me acuerdo bien porque dirigí el primer intento de [establecer] algún tipo de acreditación, que eran los procesos que hacía el Consejo Superior

de Educación para autorizar el funcionamiento de las nuevas universidades privadas, y después dirigí la Comisión que hizo el primer intento experimental de procesos de acreditación... Yo sé la resistencia que esto despertaba desde las universidades del Consejo de Rectores, incluso las universidades privadas... nadie quería que existiera ningún sistema de control, de evaluación externa de la calidad.

Experto n°1

El experto continúa describiendo la resistencia que hubo para implementar en Chile un sistema de AC de parte de las universidades tradicionales. Explica que las universidades tradicionales argumentaban que nadie podía acreditarlas debido a que ellas eran las instituciones de mayor calidad:

¿Y por qué?, ¿qué argumentos daban ellos...? Bueno, los argumentos eran, en el caso de la [Universidad de] Chile y la [Universidad] Católica “¿quién nos va a acreditar a nosotros?. Es ridículo, somos por lejos las mejores universidades del país, nadie tiene ni siquiera el derecho de que puede venir a acreditarnos, porque aquí están los mejores profesores, los mejores currículos, la mejor tradición, el prestigio acumulado, los mejores alumnos”.

Experto n°1

De manera similar, el experto describe ahora la resistencia que hubo para implementar en Chile un sistema de AC de parte de las nuevas universidades privadas: ellas argumentaban que no era posible regular la educación de las universidades desde el Estado, y que el único mecanismo eficaz para conseguir tal objetivo era el mercado:

Y en el caso de las universidades privadas, el discurso original a principios de los ‘90s y durante toda la década era –porque crecientemente fue disminuyendo-, “ésta es una pretensión típicamente burocrática estatista de gente que cree que puede regular algo [para el cual] el único instrumento eficaz es el mercado”. “El mercado es el que elimina (...) las malas universidades”.

Pero [uno les decía] mire cualquier país... empíricamente está claro que el mercado es un mal instrumento en el caso de la educación superior. Por las asimetrías de información, porque Ud. [como universidad] sabe lo que vende, pero nadie [los usuarios] sabe lo que compra, y [sólo] lo va a llegar a saber cuando se inserte en el mercado laboral, y se dé cuenta de que

Ud. lo estafó, pero ya es demasiado tarde. Había una cosa muy primitiva con la creencia de que el mercado iba a regular bien esto.

Experto n°1

El sistema nacional de AC: una experiencia positiva

Por otra parte, el presidente de una de las agencias acreditadoras manifiesta una opinión positiva respecto de la implementación del sistema nacional de AC en el país. Explica que con el transcurrir del tiempo ha cambiado su inicial reticencia frente al proceso de acreditación, y hoy piensa que ha sido muy positivo para el país, y en particular para el área de la Ingeniería.

La ley que creó a la CNA, que reemplazó a la CNAP es de 2006, hubo un período de dos años, en que la CNAP siguió terminando el proceso. Y ahí hicimos 46 procesos de acreditación de Ingeniería Civiles, en un año. Y fue muy relevante [y] señero para el resto de las instituciones. [Hubo] sólo una institución con la que estuvimos dudando si darle uno o dos años de acreditación. El resto anduvo muy bien. Yo creo que todo esto ha servido mucho. Al principio pensé que esto era una cosa muy burocrática (...) pero no, me he ido convenciendo... A las universidades grandes, con buena estructura, [se les pedía realizar] optimizaciones menores, pero yo creo que ha sido muy importante para las universidades nuevas (...).

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El entrevistado destaca como un hecho muy positivo la experiencia de la CNAP: el proceso tenía muy buenos objetivos, y existía un deseo generalizado en el equipo de personas respecto de hacer algo positivo:

A mí me tocó participar en las primeras acreditaciones, entre 2004 y 2008, como par evaluador y después como presidente de una comisión (...) ¿Cómo fue la experiencia de la CNAP? Bien... [era un proceso] muy nuevo, inmaduro, pero con muy buenos objetivos, todos [tenían el deseo] de hacer algo positivo (...) lo encontré bastante bueno, interesante, y las primeras acreditaciones en que me tocó participar, eran de universidades (...) bien formadas, y hacíamos sólo recomendaciones de mejoramiento continuo (...) no me tocó ninguna acreditación en que uno dijera “no, esta cosa no es Ingeniería”.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

b. Logros y avances del sistema nacional de AC

El sistema nacional de AC ha sido, pese a su juventud y dificultades, un gran avance para el mejoramiento de la calidad de la educación superior chilena, y de la educación universitaria en particular.

La instalación de la preocupación por la calidad de la educación superior

Un avance fundamental en el país en el ámbito del mejoramiento de la calidad de la educación ha sido, a juicio de los entrevistados, el haber instalado la discusión sobre la importancia de la calidad de la educación universitaria. Así lo destacan uno de los rectores entrevistados, y el Presidente de agencia privada de acreditación:

Yo creo que poner en el foco de atención la educación superior ha sido un avance.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Que la sociedad chilena ha hecho haya introducido esta discusión sobre la calidad, eso me parece a mí un avance muy importante

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Instauración de una cultura de la rendición de cuentas

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados manifiesta una actitud positiva respecto del sistema nacional de AC en Chile. Señala que en el país se ha instaurado con éxito una cultura de la rendición de cuentas a nivel de la educación universitaria:

Chile tiene un proceso exitoso (...) se instaló la cultura de la rendición de cuentas. Las universidades saben que cada tres, cuatro, cinco años les llega el momento de tener que dar cuenta. Y esta cultura (...) le ha hecho muy bien a este país.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Señala que la cultura de la rendición de cuentas a nivel de la educación universitaria se ha instaurado pese a la resistencia inicial de las universidades:

La posibilidad de que te vengan a evaluar [es algo importante], que venga un ente externo con pares evaluadores. Nosotros [en esta universidad] este mes tenemos visita de evaluadores de acreditación institucional. ¡Es la séptima visita este año!. (...) ¡Tú no te puedes imaginar eso hace diez años (...)! ¡Todo esto es notable!.

La experiencia chilena [es] exitosa (...) nos demoramos tres años en discutir en el parlamento [con] todos los rectores de universidades en contra (...) Y hoy día –eso era el 2007-, a nadie se le ocurre [cuestionar la acreditación]... todo el mundo dice “debería haber más y mejor”. ¡Súper!. ¡Resultó!.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Principales avances del sistema nacional de AC

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) enumera los que a su juicio son los principales avances del sistema nacional de AC. A su juicio los avances son: 1) los proyectos MECESUP, 2) los Convenios de Desempeño, 3) el sistema de información de la educación superior, y 4) el debate en Chile sobre la calidad de la educación superior.

[En síntesis] yo diría [que son avances] el MECESUP, los Convenios de Desempeño (...) estos otros antecedentes [el sistema de información de la educación superior] (...) el año pasado, que la División de Educación Superior organizó este estudio que realizó la OCDE sobre calidad de la educación superior (...) Creo que eso también fue bien interesante, porque fue un proceso que generó algún ruido. Hubo varias comisiones, se trabajó, se llegó a un informe, y finalmente ese informe se tradujo en un proyecto de ley, que no sé si recoja todo y en la misma línea de lo que sugiere la OCDE, pero yo creo que hubo una discusión (...) ha habido [en Chile] una discusión importante sobre la calidad de la educación superior, y yo creo que está bastante instalado.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Buen nivel del sistema de acreditación

El sistema de educación superior y el sistema de acreditación chilenos poseen un buen nivel de calidad, según lo expresa el representante de una de las agencias acreditadoras:

[En el exterior] miran muy bien el sistema de educación superior y a nuestro sistema de acreditación, y han tendido a imitarlo (...) Hace poco yo estuve en Perú, donde estaban comenzando con el sistema de acreditación y fui invitado a dar la charla inaugural (...) porque miran a Chile: “Chile es el país que hace las cosas bien”, en general ese es el concepto que hay.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Preocupación por la calidad de la educación universitaria

El presidente de una de las agencias de acreditación reflexiona respecto de los avances que ha experimentado el sistema nacional de AC en los últimos años, y destaca positivamente el surgimiento en el país de una preocupación respecto de la calidad de la educación superior y sus instituciones. Señala como posibles causas de este interés a la multiplicación de la oferta universitaria que se produjo en la década de 1990, y el esfuerzo de la sociedad chilena por regular la calidad de la oferta educativa:

Los principales avances [en AC en Chile] los veo yo en la introducción de esta difusión [sobre el problema de la calidad] (...) Eso no estaba presente hace tiempo atrás. Esto se daba por descontado (...) Y me parece que en parte las necesidades derivadas de la multiplicación de las instituciones universitarias por un lado, y por otra parte el esfuerzo educacional que la sociedad chilena ha introducido esta discusión sobre la calidad. Eso [es] un avance muy importante, [discusión] que puede estar a nivel parlamentario, técnico, institucional, o de los estudiantes... [es] sin duda un avance.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El establecimiento del sistema nacional de AC

El diseño y puesta en marcha del sistema nacional de AC es, por supuesto, el mayor logro en el ámbito de la preocupación por la calidad de la educación superior en Chile durante las últimas décadas. Uno de los expertos reflexiona positivamente al respecto, destacando el establecimiento del sistema nacional de AC y su desarrollo desde los años '90s, en especial la promulgación de la ley de AC:

Yo creo que [es un avance], precisamente, el establecimiento de un sistema de AC a lo largo de los años '90, y su desarrollo hasta llegar a la ley de AC, todo eso representa un avance importante

Experto n°1

El experto destaca los logros de la implantación de un sistema de AC en el país: 1) se creó la mayor parte de las instituciones y mecanismos de autocontrol, 2) se aprendió a autoevaluar la actividad de las universidades, 3) se generó planes de desarrollo:

Hubo un enorme desarrollo de instrumentos, de cultura, se creó la mayor parte de nuestras instituciones y mecanismos de autocontrol, se aprendió a autoevaluar la actividad. Se generó planes de desarrollo: al principio no había ninguna universidad que tuviera un plan de desarrollo o un instrumento de planificación mínimo para proyectar su futuro en el sistema [universitario], y eso comenzó con las acreditaciones...

Experto n°1

El experto destaca la positiva situación actual de las universidades en términos de sus políticas y mecanismos de control de la calidad de sus procesos y resultados, tanto en universidades tradicionales como en universidades privadas emergentes, también es destacada por el experto. Explica que todas las universidades, tradicionales y privadas, han desarrollado paulatinamente una cultura de la autorregulación:

Hoy día las universidades [chilenas] tienen muchísima más información que antes, algunas al grado de que ya tienen realmente un aparato de información con indicadores muy desarrollados, hay varias de nuestras universidades que tienen eso, tanto del Consejo de rectores como de las [universidades] privadas. Se ha dado un gran paso.

Experto n°1

Los logros del sistema nacional de AC también son destacados por el presidente de una de las agencias acreditadoras:

Me parece que las diversas institucionalidades de AC, con todas las ambigüedades que pueden haber tenido, con algunos retrocesos, incoherencias, con algunos, incluso, problemas o escándalos públicos, han sido una contribución. Me parece que se ha tratado de hacer un esfuerzo serio... por crear instituciones a nivel del Estado, o a nivel no estatal, con también algún grado de control sobre esas instituciones, que procuren darle seriedad al sistema.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Una opinión similar es expresada por el representante de otra de las agencias acreditadoras, quien también valora como un avance importante la implementación del sistema de AC chileno. Señala que ello fue resultado del aumento de la cobertura en los '80s y de la creciente preocupación de la sociedad chilena por el problema de la calidad de la educación superior:

El aumento de la oferta desde los '80s (...) en educación superior, llamó la atención a poner el foco en la calidad. Es decir, si había esta oferta tan tremenda, privada mayormente, había que tener algún tipo de control. Y lo tuvimos, tuvimos la examinación, después vino el Consejo Superior de Educación de entonces con el sistema de licenciamiento, y luego la acreditación (...) las instituciones se fueron sometiendo a procedimientos de reflexión interna sobre ciertos estándares de calidad, y a tomar medidas para ir mejorando. Uno puede discutir si fue todo lo efectivo que quisiera o no, pero es evidente que (...) ha habido un cambio, un mejoramiento.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Existencia de políticas claras de AC en el país

A juicio de una de los rectores consultados, un hecho altamente positivo del sistema nacional de AC es la existencia de políticas de AC en el país. El rector destaca que antes del sistema nacional de AC que comienza con la CNA en 2006 no existían políticas claras de AC a nivel nacional, pero que hoy sí las hay:

Comenzó esto hace catorce años (...) antes no había una preocupación muy específica por la calidad, salvo la que podía haber de parte del propio académico, de mejorar sus procesos, de

algunas evaluaciones que se hacía, de la evaluación de los estudiantes, tratando de pronunciarse sobre la calidad de lo que están recibiendo. Pero hoy día yo creo que hay políticas claras.

Rector de universidad privada laica tradicional

Beneficios del proceso de acreditación

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados señala que la acreditación es una extraordinaria herramienta de AC, y que Chile ha dado un paso muy importante en el control de la calidad de las instituciones universitarias:

Cualquier sistema [de aseguramiento de la calidad] en cualquier país deberá apuntar a tener un sistema de acreditación robusto. La acreditación institucional y la acreditación de carreras es una extraordinaria herramienta de aseguramiento de calidad (...) Chile dio un paso muy importante.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Positivo desempeño de las agencias acreditadoras

La experiencia de trabajo de las universidades con las agencias privadas de acreditación ha sido una experiencia positiva. El encargado de acreditación de una Universidad estatal explica que dichas agencias se han especializado cada una en determinadas áreas disciplinarias:

La experiencia general que nosotros tenemos con las agencias [acreditadoras] es que están bastante bien algunas especializadas. O sea, si uno tiene una carrera de un área, sabe más o menos qué agencia ha trabajado en eso, y más allá del criterio, es el ojo clínico, han visto, no sé, tantas licenciaturas en filosofía que es mejor acudir a ellos por esa acumulación de experiencia más que por el criterio. Entonces uno elige una agencia en virtud de su experiencia. Y hay algunas más específicas, [por ejemplo], hay una de arquitectura y diseño.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

El Vicerrector Académico - Universidad tradicional también destaca la positiva experiencia de trabajo con las agencias de acreditación:

¿Cómo ha sido la experiencia de Uds. con las agencias de acreditación? (...) La experiencia con ellas ha sido muy buena. Sabemos que no todas son iguales [en calidad]. Trabajamos con dos o tres, nada más (...) Ha sido positivo, en el sentido de que (...) ha habido un [aprendizaje] por parte de las universidades y de las agencias (...) para mejorar el proceso. El proceso acreditación, de revisión de antecedentes, de buscar estrategias, de buscar los objetivos de cada actividad, es mucho más preciso que antes.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Buen desempeño de los pares evaluadores

El representante de una de las agencias acreditadoras manifiesta una opinión positiva respecto del desempeño que han tenido los pares evaluadores de las agencias, los que pese a que no trabajan con dedicación exclusiva a una determinada agencia, lo hacen de manera honesta, sin que haya habido conflictos graves como el que se produjo en la CNA:

Otro problema (...) es el de los conflictos de intereses. Pero en las agencias [privadas de acreditación]. (...) éste es un problema que ha sido bien resuelto, al contrario de la CNA, donde hubo un escándalo mayor. (...) Al inicio del sistema de acreditación con agencias privadas [se esperaba] que cada una operara con sus propios pares evaluadores (...) Sin embargo [eso era] un error debido a que [éste] es un país chico, con una comunidad profesional y académica pequeña, y la cantidad de evaluadores no iba a dar abasto (...) Pero eso no se sancionó oficialmente, y en la práctica las agencias intercambian sus pares evaluadores (...) yo diría que me sobrarían dedos de una mano de saber de reales conflictos de intereses que hayan llevado a una decisión o a un procedimiento perverso.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Buen nivel de la formación de profesionales en el país

El buen nivel y alto prestigio que tienen los profesionales universitarios chilenos en el extranjero es destacado como un avance en AC por el representante de una de las agencias acreditadoras:

En general (...) el profesional chileno está bien conceptuado, no sólo dentro de la propia sociedad chilena, sino que también afuera. A mí me ha tocado estar en varios países, sobre todo de América Latina, como consultor, también en el área de acreditación, gestión, y uno observa que nos miran con envidia.

Nuestros egresados que se van al extranjero se ubican muy bien, siguen programas de postgrado con mucho éxito. Entonces si uno mira ese tipo de resultados dice “mira, parece que no somos tan malos, hemos ido mejorando”.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Una opinión positiva similar respecto del nivel de los estudiantes y profesionales chilenos es expresada por uno de los expertos entrevistados:

Cuando van alumnos chilenos a estudiar a universidades cúlmines en el mundo, Harvard, Oxford, te dicen “oye, acá llegan estudiantes que son exactamente iguales que cualquier muy buen estudiante”, nunca han dicho “oye, estamos mandando de vuelta a los estudiantes chilenos porque son malos”, todo lo contrario (...) [Respecto de] los economistas chilenos que llegaron a la Universidad de Chicago, que es una de las mejores 100 del mundo... te dicen, “oye, nunca habíamos visto una generación de estudiantes tan brillantes como los que Uds. mandaron acá...”. [También] en Harvard (...) te dicen, “son muy buenos”.

Experto n°1

Mayor disponibilidad de recursos

Otro avance importante, que es destacado por el director de una de las agencias privadas de acreditación, es la mayor disponibilidad que hoy existe de recursos e infraestructura para las universidades chilenas, gracias al positivo impacto del proceso de acreditación:

Ha habido avances. En eso la acreditación sí ha servido. Las universidades han mejorado en términos de recursos, hay infraestructura (...)

Director de Agencia Privada de Acreditación

El presidente de otro de las agencias de acreditación también destaca la mayor disponibilidad de recursos para las universidades, gracias a mecanismos tales como los proyectos MECESUP, que han permitido la creación de programas de formación de pregrado y postgrado:

Lo que ha introducido calidad al sistema no es sólo el control, sino también la disponibilidad de recursos. Como un ejemplo, los proyectos MECESUP, que procuraban calidad y equidad en la educación superior, han tenido un efecto en la generación de programas. Este mismo programa [de Doctorado] ha resultado por lo menos de dos proyectos MECESUP. [Han servido] para la creación de doctorados, y para hacerlo a un buen nivel. La disponibilidad de recursos (...) ha permitido la generación de programas, de instancias de evaluación, y mejoramiento de la infraestructura.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Los Convenios de Desempeño

Uno de los vicerrectores académicos destaca como un positivo avance del sistema nacional de AC a mecanismos tales como los Convenios de Desempeño. Explica que el objetivo con el cual fueron creados en el Ministerio de Educación:

En el caso de las universidades del Consejo de Rectores, las estatales, yo creo que una iniciativa interesante (...) fue que nosotros [en la División de Educación Superior] inventamos los Convenios de Desempeño (...) porque queríamos que hubiese la posibilidad de que adentro de las universidades estatales una mirada pública.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) también destaca la positiva evolución que muestran los Convenios de Desempeño, que han comenzado a incorporar aspectos curriculares. Destaca además que dichos mecanismos de AC sean concursables:

En los últimos Convenios de Desempeño, también hay cosas curriculares, que son interesantes (...) Es [positivo] que sean concursables, [eso] obliga a hacer un esfuerzo.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Mejoramiento de los cuerpos docentes

El director de una de las agencias de acreditación destaca como un avance en el país el positivo impacto que el proceso de acreditación ha tenido en las universidades chilenas en términos de mejoramiento de los cuerpos académicos:

Antes [las universidades] no tenían ni siquiera un profesor con jornada completa, hoy día hasta la más débil tiene un cuerpo docente, cuál más, cuál menos bueno (...) ha habido una preocupación porque los profesores tengan una formación de postgrado.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Mecanismos de mejoramiento de la docencia

Otro instrumento de política interesante es mencionado por el Vicerrector de Pregrado de una Universidad estatal, y corresponde a proyectos de innovación docente, similares a los proyectos Fondecyt, pero de menor amplitud:

La política tiene proyectos de innovación docente, que son unos mini proyectos Fondecyt, no son para investigar, sino para implementar buenas prácticas docentes, que es plata, tiene premios a las mejores innovaciones docentes específicas y tiene a dos mejores docentes de la universidad, es como un premio nacional, hay que presentar candidatos.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Avances en sistemas de información

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) destaca también como un avance importante del sistema nacional de AC a los sistemas de información de la educación superior

Nosotros como CNEd estamos tratando de hacer confluir el Índices con SIIES (...) El SIIES, el Futuro Laboral, todos esos portales y bases de datos están mejorando mucho. Y de repente uno se sorprende de ver gente joven que consulta a esos portales (...) eso repercute en la calidad de las decisiones de los alumnos... y de alguna manera en la calidad de la educación también. Yo creo que eso es re-importante.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Mayor competitividad de las universidades a nivel internacional

El representante de una de las agencias acreditadoras valora como un logro importante el hecho de que las universidades chilenas se han ido haciendo cada vez más competitivas según los rankings internacionales:

Por otro lado, las universidades chilenas se han ido haciendo cada vez más competitivas. Medido por distintos parámetros, aplicado a las instituciones, llámese rankings, nacionales o internacionales, y también a los proyectos de investigación, eso es un hecho real...

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Mayores oportunidades de cursar estudios en el extranjero

Hoy los profesionales universitarios chilenos tienen mayores oportunidades de cursar estudios de postgrado en el extranjero, y mejorar así su formación profesional:

Cuando yo era estudiante, en los '60s, era muy distinto. Primero, [porque] éramos una elite la que estudiaba [en la universidad] (...) no era para todo el mundo. Además las opciones que teníamos después eran muy escasas, salir al extranjero era una odisea (...) todo un evento. Y no teníamos todas las posibilidades que hay hoy día.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Profesionalización de la gestión interna en las universidades

El representante de una de las agencias acreditadoras destaca la profesionalización de la gestión interna que se ha producido en las universidades chilenas, y señala que a fines de la década de 1990, una minoría de ellas tenían un plan estratégico de desarrollo:

El año 1998, cuando comienza el [programa] MECESUP, yo integré, y desde entonces integro (...) los 'comités de áreas', [los] que una vez que los proyectos (...) llegan al ministerio, revisan todos los proyectos adjudicables, para tomar la decisión final respecto de los que ganan. La primera vez que nos convocaron como parte de este gran proyecto (...) se les pidió a todas las universidades que (...) presentaran su plan estratégico y de mejoramiento. Es increíble que pocas instituciones tuvieran un plan estratégico.

Hoy día la gran mayoría de las instituciones tiene una planificación (...) vinculada a presupuesto, lo cual ya es un salto mayor, no son meras intenciones (...) hay control de en qué medida los planes se van cumpliendo (...) las unidades académicas se someten a esos planes (...) hay un mejor uso de recursos, está [presente] el concepto de calidad.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Mejoramiento de la calidad de las universidades

El fortalecimiento de las universidades y el surgimiento de otras nuevas de gran calidad es destacado como un hecho muy positivo en el contexto del sistema nacional de AC. Así lo destaca el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Nadie discute hoy día la calidad académica de universidades como la Adolfo Ibáñez, o la U. de Los Andes que es un fenómeno relativamente reciente (...) hay instituciones muy nuevas que pese a ello tienen excelentes resultados (...) las universidades tradicionales (...) son instituciones mucho más potentes hoy día que lo que eran hace diez años atrás. Y lo que yo escucho de parte de los profesores es que las acreditaciones han ayudado muchísimo a mejorar los programas de postgrado.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Mejoramiento de los currículos

Otro de los avances que han experimentado las universidades es, según destaca el director de una de las agencias privadas de acreditación, el mejoramiento de los planes de estudio, y una mayor conciencia de la importancia de mejorar la calidad de la formación:

Han mejorado los currículos (...) Las carreras por primera vez están revisando sus planes de estudio, antes repetían hasta el infinito el mismo plan de estudio antiguo. Ha habido una preocupación consciente de mirarse menos a sí mismos y de mirar para el lado y mejorar.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Avances en la calidad de las universidades públicas

Uno de los rectores entrevistados destaca que algunos segmentos del sistema universitario chileno muestran avances, en particular las universidades públicas:

Hemos avanzado en calidad, pero depende del segmento que se considere. Si se considera las universidades del CRUCh (...) en esas universidades, en esas 25 (...) se ha hecho un avance importante en lo que es la calidad, a nivel de país.

Rector de Universidad privada tradicional laica

Innovaciones en algunas universidades masivas

En relación con las universidades masivas no tradicionales, uno de los expertos destaca que varias de ellas han realizado un trabajo serio de mejoramiento de su calidad. El experto se refiere al caso de algunas universidades regionales y de otras que se dedican a ciertos nichos específicos de estudiantes:

[Por otro lado] (...) hay universidades, y no necesariamente de élite, que han hecho un ajuste serio de sus programas, un trabajo sincero, según las necesidades del país (...) [sólo] algunas (...) En contextos de producción masiva, la innovación y los espacios para hacer docencia seria son escasos, y esas instituciones han repensado sus programas en función de los estudiantes (...) algunas universidades regionales, otras que se dedican a ciertos nichos (...)

Experto n°4

Desarrollo de capacidades de autoevaluación en las universidades

El creciente desarrollo de capacidades de autoevaluación en las universidades es destacado como un avance importante por el representante de una de las agencias acreditadoras:

La acreditación ha llegado a ser mucho más profesional, es una tarea que no existía antes, quince años atrás o un poco más las universidades no tenían esta capacidad, la fueron formando, y lentamente. Y ha ido de menos a más, eso hay que reconocerlo, es decir, no ha ido bajando, sino que ha ido subiendo.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Sistemas de apoyo bibliográfico para las universidades

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados valora la entrega de recursos para cubrir las necesidades de la gestión al interior de las universidades, y entrega como ejemplo al sistema de información bibliográfica SIXEL, implementado por CONICYT y disponible para las universidades.

y en eso hemos avanzado en Chile... CONICYT ha implementado el SIXEL, el acceso a gran parte de los proveedores más importantes de publicaciones electrónicas, un proyecto que viene a democratizar el conocimiento (...) porque los presupuestos [son limitados] (...) es un buen tema en las universidades...

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

c. Problemas del Sistema Nacional de AC

El sistema nacional de AC fue implementado a partir del año 2006, mediante la promulgación de la Ley de AC y la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA. Desde entonces el sistema nacional de AC ha experimentado avances importantes, pero también dificultades. El presidente de una de las agencias acreditadoras califica a este período como “confuso”, debido a sus dificultades propias, pero también a las importantes demandas de la sociedad respecto de la educación superior:

En sus inicios y en las primeras versiones con agencias del Estado hubo una reacción temprana a estos problemas (...) Tengo más dudas respecto del paso al [sistema de AC] dado por la CNA y las agencias privadas. No tengo la capacidad de evaluarlo todavía (...) Creo que desde entonces el panorama ha sido un poco más confuso, pero no sólo por sí mismo, sino también porque han aumentado las demandas públicas sobre este problema. Sobre el problema de la acreditación está gravitando un problema mucho más amplio, el del sistema universitario en general, que en Chile se liberalizó muchísimo en un momento dado, y se multiplicaron las universidades y las escuelas.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Inmadurez del sistema nacional de AC

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que el sistema nacional de AC es aún inmaduro, lo que ha ocasionado diversas dificultades e incluso crisis:

El sistema nacional de acreditación recién nace el año 2006 con la ley 20.129. O sea, es relativamente reciente (...) la AACSB, la Agencia Americana de Acreditación de Escuelas de Negocios fue fundada en 1917, o sea tiene cerca de 100 años (...)Y en el contexto de la inmadurez del sistema chileno, ha habido dificultades y crisis bastante severas

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Escasos avances durante los últimos años

Uno de los expertos consultados tiene una actitud crítica respecto del desempeño del sistema nacional de AC durante los últimos años. Señala que el sistema no presenta avances importantes desde la promulgación de la ley 20.129 y la creación de la CNA, y que incluso ha habido retrocesos, debido a los problemas en la CNA, que han provocado una pérdida de credibilidad de dicha institución, y por consiguiente de todo el sistema nacional de AC:

¡Yo creo que no hemos tenido ningún logro, puros retrocesos!. (...) porque durante muchos años se generó un sistema de AC que tenía un sentido, una lógica, y era participativo, y a partir del 2006 cuando se dictó la ley 20.129, todo eso se tiró por la borda y se empezó de

nuevo con gente que no tenía idea de lo que estaba haciendo. Y lo han hecho muy mal de ahí en adelante [en] la CNA, la Comisión Nacional de Acreditación. Nombraron presidente a Emilio Rodríguez, vicepresidente a Eugenio Díaz, y lo demás [que ha ocurrido desde entonces] es público (...) no ha habido avances, al revés, [el sistema nacional de AC] se paralizó, se desprestigió...

Experto n°2

Insuficiente capacidad de autorregulación en las universidades

Las funciones básicas del sistema nacional de AC son tres: la función de control, la función de promoción y la función de información. A juicio de uno de los rectores entrevistados, el sistema no ha cumplido de manera satisfactoria la segunda función, pues no incentiva, en su opinión, de manera suficiente la capacidad de autorregulación de las universidades:

Yo creo que las propuestas [de reforma del sistema nacional de AC] que desvíen la responsabilidad de desarrollar la propia calidad [de las universidades] hacia afuera, (...) es algo negativo. (...) No ha habido propuestas que incentiven la autorregulación.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Potenciales conflictos de intereses

Uno de los rectores consultados explica que a su juicio el sistema nacional de AC debe ser perfeccionado, pues no ha funcionado adecuadamente, y que en la CNA existe la posibilidad de que se produzcan conflictos de intereses en el futuro:

¿Qué piensa Ud. respecto de cómo funciona el sistema nacional de AC?. Yo creo que eso es lo que hay que modificar, porque no ha funcionado bien. Porque en la CNA (...) hay un representante de los CFTs, de los IPs, de los gremios, el presidente lo nombra el presidente de la república... entonces resulta que ahí está incubado el conflicto de intereses.

Rector de universidad privada laica tradicional

Riesgos de corrupción por la entrega de fondos vinculada a la acreditación

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que la vinculación de la entrega de importantes fondos fiscales a las acreditaciones abre la puerta a posibles situaciones de corrupción en el sistema de AC:

En el contexto de la inmadurez del sistema chileno, ha habido dificultades y crisis bastante severas (...) Ello se acrecentó con la vinculación de dineros de ayudas estudiantiles a instituciones acreditadas versus [instituciones] no acreditadas. Se introdujo ruido en el sistema, porque si se vincula [la entrega de] dineros a las acreditaciones, se abre la puerta a la corrupción. Cuando eso no es así, el proceso de asesoría en calidad es mucho más puro y limpio.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

La legislación de AC permite acreditar a universidades con debilidades

Una deficiencia importante del sistema nacional de AC es, según lo explica el presidente de una de las agencia de acreditación, la posibilidad que existe de acreditar a universidades con problemas. Señala que la existencia de una alternativa de acreditación por un período de 2 años tiene como consecuencia la posibilidad de que sean acreditadas universidades con condiciones de calidad apenas mínimas y con problemas pendientes:

[Otros] tema es... y ahí tenemos una opinión diferente a la ley... que se puede acreditar [universidades] en condiciones de cumplimiento mínimo de requisitos, con una acreditación también de mínimo tiempo, hasta de 2 años (...) lo cual genera (...) que muchas entidades puedan acreditar [con] condiciones mínimas y todavía con muchos problemas

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Uno de los rectores entrevistados también manifiesta su preocupación por la posibilidad de acreditar a universidades con debilidades, y señala que a eso se suma el problema de que la desaparición de universidades de mala calidad es un proceso muy costoso para el Estado:

El Estado se está haciendo cargo con trece mil millones para apoyar a esos jóvenes [de la Universidad del Mar, que fue cerrada]... Entonces el sistema actual está malo, porque si hubiera habido (...) buenas regulaciones, que permitiera decirle a una universidad: “mire, Ud. tiene la autonomía, pero para crecer, Ud. tiene que presentar su proyecto de crecimiento igual que cuando presentó su proyecto original”, [estos problemas no se producirían].

Rector de universidad privada laica tradicional

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que el caso del cierre de la Universidad del Mar ha evidenciado que existen áreas no normadas por la ley, y que el Estado necesita mayores atribuciones legales. En efecto, durante un proceso de cierre de una universidad, el Ministerio de Educación no puede intervenir y asegurar la continuidad al giro de la misma.

El cierre de la Universidad del Mar nos enseñó que hay áreas que no están normadas por la ley. En ese caso entró un síndico de quiebras y después tuvo que salir [porque] el Ministerio [de Educación] no puede nombrar un interventor que le dé continuidad al giro de una universidad en proceso de cierre, legalmente no tiene las atribuciones. Al no poder nombrar un interventor, tuvo que empezar a buscarles matrícula a los alumnos que estaban adentro, en otra institución. Al no encontrarles matrícula a los alumnos, no tenía a quién acudir. Entonces evidentemente el Ministerio [de Educación] requiere atribuciones adicionales.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que el sistema nacional de AC carece de suficientes atribuciones legales para impedir la existencia de proyectos institucionales universitarios deficitarios:

Ud. le asigna importancia a la atribución regulatoria del Estado. ¡Enorme! (...)** Hay universidades estatales muy malas, y universidades privadas muy malas. Hay universidades estatales en que ha habido escándalos... el caso de (...) la UTEM [la U. Tecnológica Metropolitana]: una universidad estatal que crea una carrera con 4 mil alumnos, y que se asocia con familiares del rector para crear una institución que imparte una carrera, y engañan a 4 mil chiquillos (...) hicieron una sociedad anónima... **¿eso estaba dentro de lo

legal, o era algo ilegal...?. Yo creo que era ilegal (...) porque no era de la universidad, sino que era de la universidad con los socios privados (...) Es gente fresca, bandidos (...) [es necesario] un rol regulador de parte del Estado (...) Debió haber habido una Superintendencia, o el Ministerio debió haber tenido atribuciones de ese tipo. ¿No las tenía? No. Entonces había un vacío legal. ¡Obvio que sí!

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Falta de facultades fiscalizadoras del sistema nacional de AC sobre las universidades

A juicio del Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el sistema nacional de AC tiene un alto grado de autonomía, y que eso es positivo, pero que ha sido un error la falta de regulación del mismo:

El sistema chileno de AC de la Educación Superior es un sistema fragmentado. Es un sistema [en el] que cada universidad hace lo que quiere... Cada institución puede definir su misión. Su misión, las sedes que tiene, las carreras que ofrece, tiene un alto grado de autonomía. Yo creo que esa autonomía hay que preservarla, creo que sería un error intentar dirigir el sistema, pero yo creo que también ha sido un error la falta de regulación del sistema.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Debido a lo anterior, señala el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en el sistema nacional de AC se debe otorgar más atribuciones de regulación al Ministerio de Educación

Por lo tanto me parece que el Ministerio de Educación, o una División de Educación Superior en el Ministerio más empoderada es importante, es decir, se debe otorgar más atribuciones al Ministerio de Educación.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada también se refiere a este problema, y llama la atención respecto de diversos aspectos del sistema nacional de AC. Señala que ha habido universidades de mala calidad debido a las escasas exigencias que se hizo a las

universidades privadas en sus inicios. A su juicio los mecanismos de mercado no son suficientes para asegurar el buen funcionamiento del sistema de educación superior, y es necesaria una mayor regulación por parte del sistema nacional de AC.

¿Por qué Ud. piensa que se producen diferencias de calidad entre las universidades? Yo pienso que esas deficiencias se dan, y no hay que olvidarlo, por el contexto en el que nacen las universidades privadas, en el que era bien laxas las exigencias para crear nuevas instituciones de educación superior. Y pensar que esto se iba a regular solamente según las leyes de la oferta y la demanda, yo creo que ha sido un gran error. Recién con la instalación de la CNA se empezó a tratar de regular el sistema, pero creo que todavía estamos en camino de lograr eso, y que nos queda un buen trecho por delante.

Director del Departamento de Rediseño Curricular - Universidad Privada

El director de una de las agencias de acreditación señala que la existencia universidades de mala calidad en el país se ha debido a la falta de control sobre las universidades en el período inmediatamente posterior a la obtención por parte de ellas de la autonomía:

*¿Hay mecanismos de control que eviten que haya universidades tan malas? Yo creo que no (...) Inicialmente el Consejo Superior de Educación, era la [institución] que autorizaba [la apertura de universidades], pero no hubo un mecanismo de seguimiento (...) no está escrito en la ley (...) entonces una universidad abre, consigue la autonomía ¡y hace lo que se le da la gana!. Como por ejemplo (...) la 'Universidad del Mar' que pasó (...) a tener... ¿cuántas sedes...? (...) **Entonces la falla estaría en el licenciamiento...** Porque no hay un proceso de seguimiento...*

Director de Agencia Privada de Acreditación

Uno de los rectores consultados también señala como un hecho preocupante el que en el país una universidad pueda obtener su autonomía con pocas carreras, y después expandirse sin control en sedes y carreras:

El sistema y la Ley están malos, eso es lo que hay que corregir. Porque (...) una universidad que se quería crear presentaba su proyecto con tres o cuatro carreras. Su proyecto era examinado (...) se le daba la autonomía, y podía crear sedes, carreras, todas las que

quisiera... Hasta ahí llegaba el [control] del proyecto (...) y eso fue lo que pasó con la Universidad del Mar, y de un año para otro [abría] sedes por todo Chile, con todo tipo de carreras, y obviamente que eso es un desastre. Eso habría que modificarlo.

Rector de universidad privada laica tradicional

Burocratización de los procesos de AC y pérdida de capacidad reflexiva

A juicio del director de una de las agencias de acreditación, el AC en el país se ha burocratizado y rutinizado a tal punto que se ha perdido la capacidad de reflexionar acerca de la calidad:

Un problema que yo veo desde acá [la agencia acreditadora] es que cuando pregunto “¿qué es calidad?”, la mayoría de los encargados de AC (...) repiten ‘como loros’ el discurso público de la acreditación (...) No ha habido evolución, y aspectos tales como mecanismos internos de revisión de currículo, de calidad de vida de los académicos y oportunidades para su desarrollo no los nombran (...) se perdió [la capacidad de reflexionar acerca de la calidad], el proceso se instrumentalizó a tal punto que se perdió el significado.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Debilidad del sistema nacional de información

El sistema nacional de AC necesita mejorar su sistema de información, de modo de cumplir de buena forma con la función de orientar de manera transparente a los usuarios de la educación universitaria:

[Por ejemplo] si hoy día uno quiere estudiar ingeniería comercial, puede [hacerlo] con 750, con 500 o con 350 puntos en la PSU. Puede pagar 5 millones de pesos, o puede pagar 1 millón ochocientos mil, con toda la gama entremedio. Puede estudiar 10 semestres o estudiar 9. Y la fantasía es que cualquiera de esas alternativas lo va a llevar a un título equivalente (...) Pero las puertas que abre [cada alternativa] y las oportunidades que ofrece son completamente distintas. Y esa información no existe.

Experto n°2

Eliminación de la exigencia de infraestructura a las universidades

Uno de los rectores consultados critica el hecho de que se haya eliminado el área de infraestructura dentro de las exigencias del proceso de acreditación, obligación que estaba en el proyecto original de la actual ley de AC. Las áreas definidas fueron las de gestión institucional, pregrado, postgrado, investigación, y vinculación con el medio, entre otras:

Después se dio un paso y en un momento se eliminó una de las áreas, infraestructura, sin que hubiese una explicación clara de por qué, porque en la concepción de calidad que yo comparto se necesita ciertos elementos: biblioteca, laboratorios, infraestructura. Eso se eliminó como área. Quedó gestión institucional, pregrado, postgrado, investigación, vinculación con el medio, y alguna otra que no me acuerdo.

Rector de universidad privada laica tradicional

Pérdida de prestigio del sistema nacional de AC

Uno de los expertos entrevistados tiene una actitud crítica respecto del desempeño del sistema de AC chileno, el que a su juicio ha experimentado un retroceso importante durante los últimos años. Los problemas en la CNA debido a situaciones de corrupción han ocasionado una pérdida de credibilidad a dicha institución, y por consiguiente a todo el sistema nacional de AC:

Yo creo que el primer retroceso es la corrupción: tener al vicepresidente, o presidente subrogante preso por corrupto es un retroceso. Sobre todo porque, aunque no tengo ninguna evidencia, a mí me parece que [si] hay un nivel de corrupción de ese calado, el resto de los miembros de la comisión, o son de una ineptitud abismante, o miraron para el lado. Entonces hay ahí una situación muy difícil de entender en una lógica de gente que está pensando en la calidad. Que hayan acreditado a las universidades que acreditaron es ¡inaceptable!.

Experto n°2

Excesivas demandas de la sociedad al sistema nacional de AC

Un problema importante lo constituyen, a juicio de uno de los vicerrectores académicos entrevistados, las grandes demandas de la sociedad hacia el proceso de acreditación, al que se le exige controlar la

calidad de las universidades, pese a que el proceso de acreditación tiene como función el incentivo al mejoramiento, y no el control de la calidad:

El gran problema es que se le plantea a la acreditación es que se le pida que haga algo que no debe hacer. La acreditación no es un proceso regulatorio, es un proceso de acompañamiento, de mejoramiento continuo. No se puede reemplazar a la Superintendencia de Educación Superior por la acreditación. (...)

Según Ud., la opinión pública, le está pidiendo a la Acreditación lo que debe hacer la Superintendencia [de Educación]. Eso es. ¿Por desconocimiento? Claro, porque la acreditación no es eso (...) su objetivo es el acompañamiento de la mejora continua (...). Un organismo estatal regulatorio como Impuestos Internos no acompaña para la mejora, sino que viene a ver si cumpliste o no las normas. Eso es regulación. [Es lo que hace, por ejemplo] la Superintendencia de Isapres.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El vicerrector académico señala que en el sistema de AC chileno debe existir un organismo de control y otro de apoyo al mejoramiento, en forma separada. La gente opina al respecto sin tener un conocimiento adecuado, lo que se explica por el hecho de que se trata de asuntos de carácter técnico y que son complejos:

Entonces hay un error producto de que estos son temas técnicos. La gente opina sin saber. Ahora, afortunadamente, en el Parlamento hay un proyecto de mejoramiento de la calidad de la acreditación, y un proyecto de Superintendencia. Yo creo que son dos organismos necesarios.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Inexistencia de una Contraloría o Superintendencia

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) plantea la necesidad de una Contraloría o Superintendencia de Educación Superior, que evite los abusos en las universidades y proteja a sus usuarios, los estudiantes:

Se requiere una Superintendencia [de Educación Superior], en un esquema de alta autonomía [de las universidades]. La codicia puede hacer que la gente haga cosas terribles, por lo tanto tienes que darle atribuciones tipo Superintendencia a alguien, en este caso a la Superintendencia de Educación Superior, para que proteja a los estudiantes de los abusos. Eso pasa en todos los mercados, en todas las economías del mundo, hasta en las más capitalistas hay entes reguladores. La carencia de ese ente regulador en Chile ha producido hartos problemas.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Obsolescencia de los criterios de AC

Una debilidad del sistema nacional de AC es, a juicio de uno de los expertos entrevistados, el carácter de obsolescencia que presentan los criterios de AC utilizados en Chile, lo que se debe a que fueron diseñados para la promoción de la calidad en instituciones que ya contaban con ciertos mínimos de calidad garantizados:

Los actuales criterios de AC datan de los años '90s... fueron importantes para iniciar el sistema, pero fueron sobrepasados por la realidad (...) fueron fijados (...) para la promoción de la calidad, no [para] su control, en instituciones con vacíos en políticas internas de AC (...) con mínimos ya garantizados: la U. Católica, la U. de Chile (...) Pero hoy todas las universidades los tienen (...) ya está pasado [de moda]. No tiene sentido seguir revisando eso.

Experto n°4

El experto señala que es necesario actualizar y hacer más exigentes los criterios de AC utilizados en Chile para evaluar la calidad de la educación universitaria. Los criterios de AC de la educación universitaria utilizados en Chile no han sido revisados desde la creación del sistema en el año 2006. Destaca que las universidades ya han consolidados sistemas de AC y que es posible avanzar a un nivel superior:

Y lo segundo es que (...) las instituciones aprenden a jugar el juego... [ríe]. Una norma básica de los sistemas de AC y promoción es cambiar las reglas del juego cada cierto tiempo, establecer criterios más exigentes, revisar otros aspectos... El sistema de AC, que comenzó en

2007, no ha revisado su criterios iniciales, diseñados para otro momento de la historia de nuestras universidades y (...) es saludable cambiarlos (...) porque si no, se vuelve algo burocrático. Y eso es una norma en todas partes del mundo.

Experto n°4

Falta de una arquitectura y un gobierno en el sistema de AC

Uno de los expertos señala que, pese a sus muchas fortalezas, al sistema nacional de AC le falta gobernanza: carece de un gobierno propiamente tal, capaz de guiar al sistema y coordinar la participación de sus actores:

Este sistema [universitario] que tiene muchas fortalezas (...) no tiene cabeza (...) Le falta gobernanza, una conducción coordinada con la participación de distintos actores (...) además le falta gobierno propiamente tal, un aparato capaz de guiarlo. Por las debilidades del Ministerio [de Educación], de la CNA, por la falta de una Superintendencia, la institucionalidad del vértice del sistema está ausente.

Experto n°1

De manera similar, el director de una de las agencias de acreditación señala que el sistema nacional de AC no funciona como un sistema propiamente tal, porque no existe una suficiente articulación entre sus instituciones componentes:

El sistema de AC (...) no funciona como sistema, porque no hay articulación. El CNEd y la CNA ni siquiera se hablan (...) Debiera haber una forma de asegurar un trabajo mancomunado.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Otro de los expertos consultados también señala que el sistema nacional de AC no posee una arquitectura propiamente tal, entendido como un diseño coherente y que establezca unas bases de operación del sistema:

Chile no tiene una arquitectura [en su sistema nacional de AC], entendido como un diseño coherente y que establezca unas bases de operación del sistema. En Chile hay unas ciertas definiciones básicas, pero insuficientes para pensar en una arquitectura propiamente tal.

[En el sistema de AC] se define a sus instituciones en función de los títulos y grados que ofrecen. Hay una estructura en función de ciertas definiciones de salida, organismos que regulan la entrada, que dan información sobre la base de procesos, y algunas pocas ideas sobre políticas generales del Ministerio de Educación, y participaciones esporádicas en el gobierno de las instituciones públicas. No más.... Eso está muy lejos de ser una arquitectura de un sistema, donde pudiera haber claridad respecto de cómo se gobierna el sistema, dónde radica el poder, cuál es la naturaleza de las instituciones (...)

Experto n°4

El experto continúa señalando que al sistema nacional de AC le falta una estructura de financiamiento, pues sólo existe un conjunto de decretos que se van sumando a través de la Ley de Presupuestos:

Falta una estructura de financiamiento, [porque] lo que hay hoy en Chile es un conjunto de decretos que se van sumando a través de la ley de presupuestos (...) que no hacen de eso un sistema inteligente (...) ningún país tiene una arquitectura acabada, perfecta (...) pero el problema es que nuestro caso es (...) que no hay un sistema.

Experto n°4

Según el director de una de las agencias de acreditación, los problemas estructurales del sistema nacional de AC han quedado también en evidencia con motivo de los problemas que se han derivado de la falta de control y regulación sobre el funcionamiento a algunas universidades:

Falta de regulación y de control (...) No ha habido una política [de educación superior] clara, recién ahora la educación superior pasó a ser un tema. Antes se suponía que el mercado regulaba todo, pero quedó demostrado que no es así (...) Mira lo que pasó con este tipo, Eugenio Díaz, que dejó la escoba [en la CNA] y ¡nadie lo controló!, hizo lo que le dio la gana (...) hubo poca regulación, y se permitió que se abrieran universidades ¡que no tenían con qué, pues! [por ejemplo] la Universidad del Mar (...) y eso ¿por qué? Porque nadie controla,

tiene que haber un límite, una entidad que supervise... todavía no se aprueba la Superintendencia [de Educación Superior]...

Director de Agencia Privada de Acreditación

Uno de los rectores entrevistados también manifiesta su preocupación respecto de la falta de controles en el sistema nacional de AC, y afirma que el sistema necesita correcciones profundas, pues no ha habido suficiente regulación del trabajo de la CNA, institución en la que se han producido situaciones anómalas:

Había miembros de la CNA que asesoraban a algunas universidades, y después ellos se pronunciaban sobre la acreditación. Eso ¿la ley lo permitía? Exacto. Lo permitía. ¿No estaba prohibido? No estaba prohibido. Actualmente todo eso se observa, y se dice “eso no puede ser, hay que delimitar bien los conflictos de intereses, lo que se puede hacer y lo que no”. Por eso digo que el sistema necesita modificaciones y correcciones profundas.

Rector de universidad privada laica tradicional

d. Problemas relacionados con las agencias acreditadoras

Heterogénea calidad de las agencias acreditadoras

El director de una de las agencias acreditadoras se refiere a la situación de las agencias privadas de acreditación. Opina que la cantidad de agencias es suficiente para cubrir las necesidades del sistema de acreditación, y que la calidad de ellas es diversa:

Las agencias de acreditación privadas... no son muchas... Diez. ¿Es suficiente esa cantidad...? Yo creo que sí (...) Por otro lado, hay agencias de diverso tipo (...) Algunas lo hacen bien, otras lo hacen mal. Hay una agencia que ha sido sancionada dos veces (...) por incumplimiento de normas mínimas (...) Ellos están muy desprestigiados... sin embargo tienen muchos procesos [de acreditación a su cargo].

Director de Agencia Privada de Acreditación

Insuficiente cantidad de agencias acreditadoras

En opinión del representante de otra de las agencias acreditadoras, la cantidad de ellas existente no es suficiente para responder a la demanda por procesos de acreditación en el país. El académico señala que la situación sería peor si, como se ha planteado en el proyecto de Ley de AC, se eliminasen las agencias privadas de acreditación:

Las agencias [privadas de acreditación] no son muchas, se había previsto que iba a haber un número mayor. Son ocho. De ellas algunas son muy limitadas, porque son especializadas, por ejemplo una [trabaja en el área] de arquitectura... hay una nada más en salud (...) Y hay otras agencias especializadas en el área tecnológica. El resto son de un espectro más amplio, pero aun así frente a la demanda que en teoría existe allá afuera (...) no darían abasto.

No habría capacidad para acreditar a todas las carreras. Menos, si, como dice el proyecto de ley, no actuaran las agencias (...) y se actuase centralmente. Cuando en la CNAP (...) hacíamos todo, ¡colapsamos!, no es posible que una entidad con 15 personas como es la actual CNA, y esa cantidad baja a 7, pueda manejar una demanda de acreditación tan alta. Más aún cuando entre nuestros legisladores se habla que debería ser todo obligatorio, ¡imagínate!.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Potencial conflicto entre la CNA y las agencias privadas de acreditación

El representante de una de las agencias acreditadoras afirma que existe un potencial conflicto entre la CNA y las agencias privadas en la acreditación de carreras del área de salud, debido a que ambas están facultadas para acreditar en esa área.

Además [las agencias privadas de acreditación] tienen otras dificultades (...) La ley [de AC] vigente tiene una contradicción terrible, que es que la CNA está habilitada para [acreditar en] el área de la salud (...) entonces hay una competencia inaceptable entre el regulador [la CNA] y el regulado [las agencias privadas de acreditación].

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Posible incompatibilidad entre agencias comerciales y una cultura de la evaluación

El desarrollo en el país de una cultura genuina de evaluación podría ser incompatible con la existencia de agencias de carácter comercial, a juicio del presidente de una de las agencias acreditadoras. El entrevistado manifiesta su preferencia por agencias con una motivación institucional antes que comercial:

No estoy muy seguro de que (...) esta institucionalidad permita desarrollar agencias que tengan por finalidad (...) unas legítimas ganancias (...) quizás sea admisible en el terreno de la contabilidad o de la asesoría de auditoría (...) En el ámbito nuestro, lo veo más difícil, tengo más tendencia a apoyarme en agencias que tengan (...) una motivación institucional. Me parece que lo otro, y especialmente en un ambiente que no tiene una cultura tan amplia, tan sólida al respecto, podría inducir a prácticas que no son tan convenientes y que podrían debilitar (...) los sistemas de acreditación.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Falta de regulación del trabajo de las agencias acreditadoras

Otro de los problemas existentes en el sistema nacional de AC es, a juicio de uno de los rectores entrevistados, una falta de regulación del trabajo de las agencias privadas de acreditación. El rector señala que el sistema nacional de AC necesita correcciones profundas, pues ha habido agencias que han incurrido en malas prácticas:

En relación con las agencias, no es satisfactorio como está regulado [su funcionamiento]. No hay un control claro de que una agencia no acredite lo que no debe acreditar. Una agencia podría, eventualmente, si sus dueños no tienen una clara postura ética... había algunas agencias que eran juez y parte. Había casos en que una agencia asesoraba a una universidad en forma previa a su proceso de acreditación, y después la acreditaba. No puede ser. Eso tiene que estar regulado...

Rector de universidad privada laica tradicional

Falta de prolijidad en el trabajo de algunas agencias acreditadoras

El director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada manifiesta su preocupación por el hecho de que a veces las agencias no disponen de todos los pares evaluadores necesarios para los procesos de acreditación:

[Otro problema ha sido que] más de una vez, a último momento no se sabe quién es el par evaluador, porque la agencia (...) no tiene uno y tiene que andar buscándolo a último momento. Ese tipo de cosas no son las mejores condiciones para realizar un proceso de acreditación serio, riguroso y responsable.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Potenciales conflictos de interés en las agencias acreditadoras

Uno de los expertos consultados es muy crítico y señala que el funcionamiento de las agencias acreditadoras no ha sido satisfactorio, pues ha habido prácticas de corrupción por parte de algunas agencias acreditadoras y personal de la CNA, lo que llevó a la crisis al sistema nacional de AC:

Hay un elemento potencialmente muy conflictivo como resultado de la legislación anterior que tiene que ver con la creación de las acreditadoras privadas (...) Acá [en Chile] yo no tengo la impresión de que haya estado resultando bien, porque introduce muchas oportunidades de conflictos de interés en la evaluación de instituciones y programas, y porque algunas instituciones, privadas y públicas, tienen un mal enfoque de la relación con el acreditador. Y prácticas que van desde hacer lobby hasta corromper al acreditador y corromperse a sí mismo es algo que ha ocurrido (...) eso es lo que yo creo que llevó a esta crisis.

Experto n°1

El experto señala que pese a haber sido partidario en un comienzo de la creación de agencias acreditadoras, piensa que la experiencia no ha sido muy buena, debido a los riesgos potenciales de conflictos de interés, y actos de corrupción:

Yo fui partidario de la existencia de las [agencias privadas de acreditación], pero no creo que la experiencia haya sido feliz (...) porque generan demasiadas oportunidades de riesgos potenciales de amenazas... de conflictos de interés, de corrupción

Experto n°1

El experto continúa manifestando su opinión respecto de las agencias acreditadoras y señala que la existencia de rumores de acuerdos entre algunas agencias privadas de acreditación y las algunas universidades daña al sistema nacional de AC. Ante eso manifiesta ser partidario de una agencia acreditadora única.

Yo prefiero no tener (...) algo tan burocratizado, sino una sola institución con criterios flexibles (...) Y que no se produzca este ruido en el sistema, donde la gente [por ejemplo] decía “la agencia privada tal me ofreció tal tipo de arreglo” (...) sea eso cierto o no, cuando empieza ese tipo de conversaciones en el sistema estás perdido, porque un sistema de acreditación vive de la legitimidad y de la confianza que le da el público, y eso empieza a circular por todos lados, y aparece en los diarios, etc., se jodió el sistema.

Experto n°1

Uno de los vicerrectores académicos afirma que durante el proceso de acreditación ha habido dificultades con la elección de pares evaluadores por parte de las agencias acreditadoras, porque a veces hay conflictos de interés. Sin embargo, señala que existen mecanismos para enfrentar satisfactoriamente esas situaciones, tales como la posibilidad de vetar a un par evaluador:

En relación con las agencias acreditadoras externas, a veces [hemos tenido dificultades] con la elección de los pares evaluadores. Pero existe la opción de poder rechazar a alguien, porque a veces hay conflictos de interés (...) Yo creo que un problema general es que nuestro país es relativamente pequeño en comparación con otros países, entonces nos encontramos con las mismas personas que trabajan en una determinada área, todos somos los mismos.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Falta de claridad en los criterios de evaluación utilizados por las agencias acreditadoras

La falta de uniformidad en los criterios que utilizan las agencias acreditadoras para evaluar a las universidades es señalado por uno de los expertos como otro problema importante:

Y aún sin esas [dificultades], que son las más graves, hay otras que técnicamente son muy difíciles de resolver: cuando había varias [agencias privadas] compitiendo por acreditar [carreras de] Pedagogía, acreditaban con distintos criterios, es muy difícil que hubiesen tenido los mismos criterios. Había instituciones que decían “yo me voy con este acreditador, porque es más probable que me acredite y no con este otro que es mucho más exigente”. Pero eso no puede ser, eso genera mucho ruido....

Experto n°1

A juicio del experto es muy difícil homologar los criterios de evaluación que utilizan las agencias privadas de acreditación:

¿Se puede homologar los criterios que utilizan las agencias de acreditación? Es muy difícil, salvo que burocratices al punto de tener todo el detalle descrito, y al final eso es un juego muy perverso porque tienes totalmente burocratizado el sistema y vas con una especie de checklist a las universidades (...)

Experto n°1

Insuficiente preparación de algunos pares evaluadores

El director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada llama la atención sobre algunos aspectos deficitarios del proceso de acreditación. A su juicio, los pares evaluadores externos no siempre poseen la formación necesaria para realizar adecuadamente su trabajo, lo que constituye una debilidad importante del sistema nacional de AC y lo puede hacer caer en el descrédito:

No siempre los pares tienen la capacitación que debieran. Y tú te das cuenta de eso (...) por el tipo de preguntas que hacen y por los juicios que emiten. Y eso yo creo que es una debilidad muy fuerte del sistema (...) Para ser par evaluador no basta ser académico y tener 30 años de experiencia en la universidad, sino que hay un conjunto

de conocimientos y criterios que se debe manejar, empezando por saber cuál es realmente el rol de un par evaluador, y eso es lo que muchas veces se observa que no poseen.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

La Ley de AC presenta debilidades

La ley de AC chilena ha estado en el foco de la atención debido a la crisis del sistema nacional de AC que se produjo en el año 2011. El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) desmiente la idea de que se trate de una mala ley de AC:

Se habla mucho de que la ley [de 2006] era mala, pero (...) creo que es bastante buena. Se dice que había conflictos de interés dentro de la ley, [pero] tampoco es efectivo.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Pese a lo anterior, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que la ley presenta algunas debilidades, pues hay áreas no normadas por ella. Por ejemplo, en un proceso de cierre de una universidad de mala calidad, el Ministerio de Educación no puede intervenir y asegurar la continuidad al giro de la misma:

El cierre de la Universidad del Mar nos enseñó que hay áreas que no están normadas por la ley. En ese caso entró un síndico de quiebras y después tuvo que salir [porque] el Ministerio [de Educación] no puede nombrar un interventor que le dé continuidad al giro de una universidad en proceso de cierre, legalmente no tiene las atribuciones. Al no poder nombrar un interventor, tuvo que empezar a buscarles matrícula a los alumnos que estaban adentro, en otra institución. Al no encontrarles matrícula, no tenía a quién acudir. Entonces evidentemente el Ministerio [de Educación] requiere atribuciones adicionales.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Tensión entre las exigencias del sistema de AC y los proyectos de las universidades

Uno de los rectores entrevistados manifiesta su preocupación por el hecho de que algunas exigencias del sistema nacional de AC imponen ciertos criterios de calidad a las universidades que no están de acuerdo con su proyecto institucional.

Es bueno tener un tercero que evalúa la calidad (...) Mi desazón es que los referentes se vuelven únicos y son siempre externos. Por lo tanto se evalúa a las universidades no respecto de lo que son o quieren ser, sino respecto de lo que ellos quieren que las universidades sean. Y no necesariamente una cosa dialoga con la otra.

Pero se da libertad a cada institución para que defina su misión... Pero eso es ambiguo. Porque los financiamientos no vienen con esa amplitud de criterio de la aceptación del proyecto. ¿Y de qué manera los financiamientos coartarían esa libertad? ¡Te voy a poner un solo ejemplo!. La incorporación de las competencias como elementos curriculares. Después del Proyecto Tuning, en 2003. Todo proyecto MECESUP que no tuviese incorporado el enfoque de competencias, no era aceptado y por lo tanto no era financiado.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Dificultad para obtener información fidedigna de las universidades

El representante de una de las agencias de acreditación señala que un problema existente en el proceso de acreditación es la dificultad para obtener informes de autoevaluación fidedignos de parte de algunas universidades. Eso se explica por el hecho de que la obtención de recursos fiscales está condicionada a los resultados de la acreditación, lo que lleva a algunas universidades a presentar un diagnóstico de su situación interna más positivo de lo que es en la realidad. A su vez, eso hace que los evaluadores actúen con desconfianza ante las universidades:

Vincular los resultados de acreditación a la entrega de recursos económicos (...) llevó a que (...) yo [como universidad] naturalmente me pongo defensivo y trato de maquillar o trato de que aparezcan las cosas no tan malas, mejor de lo que son. Los evaluadores, es decir, la agencia [acreditadora] y la CNA, saben esto (...) [y adoptan] una actitud inquisitiva (...) y

aparecemos como (...) inspectores de Impuestos Internos, que van a ver dónde está la trampa (...) eso distorsiona el meollo del proceso.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Dificultad de decretar el cierre de una universidad

Uno de los expertos entrevistados reflexiona respecto de las medidas a aplicar a las universidades que presentan una situación crítica, y señala que los procesos de cierre de universidades son difíciles de llevar a cabo:

Lo del cierre [de universidades es difícil], como quedó demostrado con la Universidad del Mar, a menos que tú tengas un sistema de cierre, que no haga que se victimice la institución [porque] la Universidad del Mar se merecía ser cerrada (...) Tú no vas a poder volver a cerrar una institución en ese esquema, hay que resolver esa parte también. Y por lo tanto algún tipo de “sindicato” va a tener que existir en alguna parte del proceso.

Experto n°3

IV.21. La crisis del Sistema Nacional de AC

La Comisión Nacional de Acreditación, CNA, ha enfrentado recientemente, en el año 2011, problemas serios que han afectado el prestigio del sistema nacional de AC.

Uno de los rectores entrevistados describe cómo se produjo la crisis de la CNA. Explica que las causas de la crisis fueron actos de corrupción de un presidente interino de la CNA, y la falta de regulación en la ley de los conflictos de intereses en las instituciones del sistema nacional de AC. La consecuencia de la crisis fue la pérdida de credibilidad del sistema de AC:

Y después vino una etapa (...) [originada en] una falla en la Ley de AC en la normativa respecto de las agencias acreditadoras, el no haber regulado bien los conflictos de intereses. Y el descalabro se produce cuando asume un Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) interino (...)

Cuando comienza la CNA, el primer presidente, don Emilio Rodríguez, que había sido rector de la Universidad de Tarapacá, renuncia porque se presentó a rector en su universidad, y asume un señor Eugenio Díaz. Está interino en su cargo en la CNA, y en ese año [se produjo] lo que Ud. ha conocido en la prensa, lo que todos hemos conocido, se viene abajo la credibilidad total del sistema.

Rector de universidad privada laica tradicional

El presidente de una de las agencias acreditadoras destaca como un hecho relevante que los problemas del sistema nacional de AC no se han debido al desempeño de las agencias privadas, sino a problemas de la agencia estatal, la CNA. Sus problemas se deben también al gran tamaño y complejidad del sistema universitario chileno:

Los problemas que se han producido (...) no han estado en las agencias privadas, sino en la agencia estatal [la CNA]. Es curioso. Entonces no es tan fácil y decir “¡ah!, no, es que [el sistema de AC] pasó de estatal a privado, y eso estuvo mal”. Es quizás el desarrollo del sistema [de AC], o la combinación de cosas lo que no se ha comportado en forma debida. Pero eso no es sólo por el sistema de evaluación per se, sino por la presión de un sistema universitario muy complejo y muy grande.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El caso de la Universidad del Mar

Uno de los rectores entrevistados se refiere al polémico caso de la Universidad del Mar y critica la expansión irresponsable que dicha Universidad llevó a cabo poco después de haber obtenido su autonomía:

Una universidad como la Universidad del Mar, que fue un desastre, con programa de Medicina en Rancagua, que no sé cómo lo hacían (...) Nosotros [en la Universidad] que tenemos una historia en Medicina (...) de muchísimos años (...) cuando el año pasado abrimos matrícula en Enfermería en Chillán, los estudios tuvieron que ser rigurosísimos (...) Entonces cuando uno escucha “[ellos] abrieron Medicina...”, uno se pregunta “con qué medios...”.

Rector de universidad privada laica tradicional

El rector afirma que el problema de la Universidad del Mar se debió a fallas del sistema nacional de AC y de la Ley de AC:

El sistema y la Ley están malos (...) Porque (...) [por ejemplo] una universidad que se quería crear presentaba su proyecto con tres o cuatro carreras. Su proyecto era examinado y (...) se le daba la autonomía, y podía crear sedes, carreras, todas las que quisiera... Hasta ahí llegaba el [control] del proyecto (...) eso fue lo que pasó con la Universidad del Mar, que de un año para otro, [abrió] sedes por todo Chile (...) y obviamente que eso es un desastre.

Rector de universidad privada laica tradicional

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que el sistema de AC dio señales de que algo malo ocurría en la Universidad del Mar que no fueron bien interpretadas:

El sistema de AC de la educación superior (...) nos dio señales que quizás nosotros no supimos interpretar. Si se piensa en la Universidad del Mar, a ella no se le dio la autonomía en una primera oportunidad, se le rechazó dos veces, y a la tercera vez la obtuvo, a lo que siguió lo que todos conocemos, con tráfico de influencias (...) En medio del proceso (...) en algún momento el Ministerio de Educación pidió al CNEd su opinión respecto del funcionamiento de esa universidad y la gran expansión de su matrícula (...) El CNEd le respondió al Ministerio que no podía pronunciarse en el fondo, porque le faltaban antecedentes.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

a. Causas de la crisis

Deficiente gestión de la CNA

Según la opinión de uno de los expertos entrevistados, los problemas de la CNA se han debido principalmente a la mala gestión de sus funcionarios:

Los problemas de la CNA no son de la ley, son de la CNA. Son de una institución que no sabía lo que tenía que hacer, que nunca entendió los criterios que estaba aplicando, dicho por uno de sus presidentes que dijo “yo nunca entendí esto de los años...”. Bueno, si no entendió esto

de los años podría haberle preguntado a la gente que estaba ahí y que diseñó lo de los años. La CNA nunca se reunió con la gente que diseñó los criterios y los procedimientos que ellos aplicaron.

Experto n°2

De manera similar, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que varios de los problemas que han ocurrido en el sistema nacional de AC se han debido a mala gestión de algunos funcionarios, y que no eran inevitables:

Yo fui uno de los árbitros consultado acerca de la creación de una nueva universidad, un proyecto presentado al Ministerio [de Educación]. Cuando yo vi el proyecto y que los tipos querían abrir ingeniería comercial, psicología y periodismo, [yo me pregunté:] “¿para qué?, ¿para qué necesitamos otra universidad más que ofrezca esas carreras?”. Y por supuesto dije que no (...) Sin embargo (...) [finalmente] ¡se aprobó!. (...) entonces si se abre universidades que son malas, descapitalizadas, y que en el fondo son esquemas para abusar del prójimo (...) hay una responsabilidad de quienes tuvieron el rol de regular y no lo hicieron.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Falta de liderazgo de la CNA en la promoción del AC

Uno de los expertos explica que los problemas de la CNA comenzaron desde que ella fue creada, debido a la falta de liderazgo en el AC de su primer presidente, quien no asumió su rol de garante de la calidad de la educación superior en el país:

La CNA nació con una falla de origen. Emilio Rodríguez (...) no tuvo ningún liderazgo, y nunca asumió el rol de ser el garante de la calidad en el país (...) Él nunca se puso la camiseta del AC. ¡Nadie hablaba de la calidad, de la responsabilidad de asegurar la calidad, de la necesidad de definir criterios...!. (...) Entonces [el origen de los problemas] no está en la ley. Están en la implementación [del sistema nacional de AC]. En la falta de liderazgo (...) en la escasísima comprensión de lo que significa el AC.

Experto n°2

Falta de profesionalismo de la CNA

El experto tiene una actitud muy crítica respecto del desempeño de la CNA. Afirma que es institución y sus profesionales han demostrado falta de profesionalismo:

Nunca nadie de la CNA... creo que salvo una (...) nunca nadie ha ido a las reuniones de las redes internacionales, ni de la red iberoamericana, ni de la red internacional de AC. Nunca han hablado con gente de otras partes.

Experto n°2

El experto continúa señalando que los funcionarios de la CNA han demostrado no conocer en profundidad los desarrollos teóricos y metodológicos de AC utilizados a nivel internacional:

El AC es hoy una actividad tremendamente profesionalizada. El año 1990, cuando empezamos, era una cuestión de buena voluntad. Hoy día no, hoy día hay criterios, hay un cuerpo de conocimientos publicado y disponible. Pero ¡yo puedo poner mis manos al fuego que no hay nadie en la CNA que los haya leído jamás en la vida!. (...) Los Standards and Guidelines ... ¡no deben tener idea de que existen!. Un día me llamaron de la CNA, el secretario ejecutivo y me dijo “Por favor, ¿tú me podrías decir si existen en alguna parte criterios de evaluación de las instituciones...?” (...) después de que llevaban cuatro años de funcionamiento...

Experto n°2

Insuficiente control del trabajo de las agencias acreditadoras

La CNA no ha cautelado el adecuado desempeño de las agencias privadas de acreditación, a juicio del experto. Señala que han existido errores en el desempeño de las agencias privadas de acreditación, por ejemplo, en la elección de los pares evaluadores:

Si uno mira las nóminas de los pares evaluadores, la mitad de ellos... ¡son lo más impar que he visto!. Y eso es ignorancia, no es maldad (...) Enviar [como evaluadores] a una universidad privada sólo gente de universidades públicas, o enviar como evaluador a una universidad a una persona que nunca ha trabajado en una universidad, de “pares” tienen poco.

Experto n°2

Condicionamiento de la entrega de fondos fiscales a la acreditación

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que la crisis en sistema nacional de acreditación chileno se ha debido al condicionamiento de la entrega de fondos fiscales a la acreditación.

Yo creo que el problema fue un problema [de corrupción] (...) en que los dineros ensuciaron el sistema (...) [debido al] componente de entrega de dinero al proceso, la acreditación se hace demasiado importante para las instituciones. Entonces si se tiene un sistema relativamente inmaduro, no es difícil que se produzcan situaciones de corrupción como las que hubo.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Mal diseño de la institucionalidad de AC

Uno de los expertos explica que a su juicio las causas de la crisis han sido un mal diseño de la institucionalidad del sistema nacional de AC:

En el fondo, [la causa de la crisis ha sido] malos dispositivos en el diseño de la institucionalidad. Falta de transparencia, de exigencias de información para las instituciones [las universidades], reglas poco claras (...) [son] las [causas] que llevaron a la crisis.

Experto n°1

Las causas de la crisis de la CNA son, según el experto, la mala estructuración de la CNA, y la falta de reglas que aseguren la transparencia y eviten los conflictos de interés.

Yo creo que [las causas de la crisis] radican fundamentalmente en la mala estructuración de la CNA, en su composición, en la falta de reglas claras que aseguren transparencia y controlen los conflictos de intereses.

Experto n°1

Conductas personales indebidas

La crisis se debió no sólo a fallas institucionales, sino también a malas conductas, tanto de instituciones como de personas, como lo señala uno de los expertos entrevistados:

[Hubo] malas conductas de distinto tipo, personales e institucionales, que llevaron a la crisis.

Experto n°1

De manera similar opina el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quien señala que el problema de la CNA se debió a los actos irregulares de las personas a cargo de dicha institución:

Las leyes eran razonables (...) la 20.129 no es una ley tan mala, lo que pasa es que las personas que estaban a cargo de eso eran muy malas. Al decir “personas”, ¿a qué personas se refiere...? A los que estaban... Eugenio Díaz...

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Uno de los rectores entrevistados destaca como causa de la crisis del sistema nacional de AC a los actos de corrupción cometidos por el entonces Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Por un tema de corrupción de una [única] persona, pero que tenía el máximo cargo en la CNA, [consistente en] la compra de la acreditación, con los lobbies, y los tráficos de influencias, se le hizo un daño terrible a lo que se había venido construyendo (...) Mi evaluación de esa etapa no es buena, porque el sistema permitió que se diera esto de compra de acreditaciones por parte de instituciones, de sobornos... o sea, lo peor que le podía haber pasado a un sistema que llevaba tan pocos años.

Rector de universidad privada laica tradicional

b. La superación de la crisis

El descrédito del sistema nacional de AC es injusto

El representante de una de las agencias de acreditación afirma que el descrédito que ha sufrido el sistema nacional de AC ha sido injusto, pues la gran mayoría de las autoridades y profesionales que cumplen labores en el sistema son personas honestas:

Lamentablemente lo que sucedió con la CNA, y con algunos personeros, un personero en particular [su ex presidente], y un par de universidades, más la cobertura de los medios de comunicación (...) llevó a arrojar una sombra de duda sobre todo el sistema. Creo que ahí ha habido una exageración (...) Yo conozco a la gente de la CNA, a sus miembros, a la gran mayoría de los pares [evaluadores] (...) [y] la inmensa mayoría de ellos son profesionales de buen nivel, probos, honestos. Pueden equivocarse, pero (...) no actúan con una mala intención (...)

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

De manera similar, uno de los rectores entrevistados afirma que los problemas de corrupción ocurridos en la CNA generaron dudas respecto de las acreditaciones otorgadas, pero en su opinión las críticas son injustas pues el sistema ha funcionado bien, salvo en los casos de acreditaciones fraudulentas:

Se colocó en duda las acreditaciones que ya se había dado, cosa que yo no comparto, porque no me cabe duda que la acreditación de instituciones como la Universidad de Chile, la Universidad Católica, nosotros y muchas otras, estuvieron bien hechas (...) Si me dicen “una universidad obtuvo la acreditación de Medicina de manera dudosa (...) se puede detectar cuáles fueron (...) las instituciones (...) pero el daño se le hizo a todo el sistema, [a su] credibilidad.

Rector de universidad privada laica tradicional

El rector tiene una opinión positiva del sistema nacional de AC, pese a la crisis. Afirma que pese a la reciente crisis de la CNA, el descrédito del sistema nacional de AC ha sido injusto, pues la mayoría de las certificaciones de acreditación fueron realizadas de manera correcta.

No se puede decir que todo lo que se acreditó está mal. Porque si de todo lo que se acreditó (...) me dicen que hay un 20% [con problemas], okey, es [sólo] un 20%. Pero el otro 80% (...) se ha hecho correctamente, porque hay instituciones que no se prestaron para situaciones de ese tipo (...) no se puede decir que todo lo que se hizo en acreditación no vale nada, eso sería una posición extrema que yo no comparto.

Rector de universidad privada laica tradicional

El director de una de las agencias acreditadoras señala que pese a los problemas que han afectado al sistema nacional de AC, el balance de los esfuerzos realizados en el país durante los últimos años por mejorar la calidad de la educación superior es positivo:

El problema es que está todo muy teñido con las cosas que han pasado. Pero si tú sacas todas esas cosas que han sido escandalosas [los problemas en la CNA el año 2012] ¡lo que queda al final es bueno!.

Director de Agencia Privada de Acreditación

El sistema nacional de AC va a superar la crisis

Por último, uno de los expertos entrevistados manifiesta una visión positiva respecto del sistema de AC chileno, pese a las dificultades experimentadas por la CNA, y su crisis de credibilidad. Señala que el sistema chileno de AC avanzó y es lo suficientemente fuerte como para resistir el colapso, vendrá una nueva ley en los próximos años, que regule esto.

El sistema tuvo un colapso en los últimos tres o cuatro años a propósito de los conflictos de intereses, de actos de corrupción, etc., por lo que se debilitó y perdió legitimidad, pero lo que se avanzó es lo suficientemente fuerte como para resistir el colapso, vendrá una nueva ley en los próximos tres o cuatro años, y habremos aprendido a regular mejor el funcionamiento de (...) la Agencia acreditadora (...). Estamos en una etapa muy baja, en una crisis del sistema, y la salida no va a ser a corto plazo, pero (...) vamos a volver a tener una ley decente que regule esto.

Experto n°1

Desafíos del Sistema Nacional de AC

El sistema nacional de AC ha tenido una breve y a la vez agitada existencia. El sistema nace en el año 2006, después del período experimental de la CNAP, y una vez que es promulgada la ley de AC. La crisis se desencadenó durante la administración del segundo director de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), debido a que éste incurrió en actos ilícitos que permitieron a algunas universidades obtener la condición de acreditadas de manera fraudulenta. Tales hechos han tenido un

negativo impacto sobre el prestigio de la CNA y por extensión sobre la credibilidad del sistema nacional de AC en su conjunto.

El sistema de AC enfrenta, por lo tanto, el desafío de recuperar la confianza de la opinión pública. La CNA se encuentra actualmente realizando esfuerzos por superar la crisis, evaluando de manera cuidadosa a las universidades que participan en el proceso de acreditación.

Pero el sistema nacional de AC enfrenta también un conjunto de desafíos que han gozado de menor exposición y visibilidad, y que tienen relación con su objetivo central, que es el de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior en el país.

El Desafío de mejorar el sistema nacional de AC

El país enfrenta la necesidad de reformar el sistema nacional de AC debido a los graves hechos acontecidos el año 2011 en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Uno de los rectores entrevistados destaca la gravedad de lo ocurrido y la urgencia de reformar el sistema y la Ley d AC:

El sistema y la Ley están malos (...) una universidad que se quería crear presentaba su proyecto con tres o cuatro carreras; su proyecto era examinado y (...) obtenía la autonomía plena, (...) y de un año para otro, [abría] sedes por todo Chile, con todo tipo de carreras, y obviamente que eso es un desastre. Eso habría que modificarlo.

Rector de Universidad privada tradicional laica

La calidad de la educación universitaria debe mejorar

El principal desafío para el sistema nacional de AC es el más obvio e importante: mejorar la calidad de la educación universitaria chilena. El director de una de las agencias de acreditación explica que el sistema universitario ha logrado aumentar la cobertura, pero ahora se debe asegurar que la oferta educativa posea la debida calidad:

El sistema universitario chileno ha logrado aumentar la cobertura, [pero] la nueva [preocupación debe ser] asegurar que esa cobertura (...) sea de calidad.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Es necesario mejorar los aprendizajes en las universidades

En el mismo sentido, uno de los desafíos centrales para el sistema nacional de AC es, a juicio de varios de los entrevistados, elevar la calidad de los aprendizajes en las universidades. Uno de los expertos señala que los cambios a implementar en el sistema nacional de AC deben consistir en mejorar la calidad de los resultados de la formación universitaria, en términos de aprendizajes y adquisición de competencias:

Me parece que los [cambios] más importantes debieran tener que ver con resultados de las instituciones, [pero] los resultados de la educación superior no se expresan, como yo le he escuchado a algunos especialistas, en [indicadores tales como] tasas de retención, de titulación, o productividad [sino] a través de (...) cómo se agrega valor y cómo aprenden los estudiantes en contextos de programas de formación, y eso requiere de una mentalidad distinta. Hay pocas instituciones que están haciendo de verdad evaluación de resultados de aprendizajes (...).

Experto n°4

Es necesario fortalecer el sistema nacional de AC

Varios de los expertos consultados destacan la necesidad de fortalecer el sistema nacional de AC, en términos de su estructura, funciones y atribuciones. Uno de los expertos destaca la necesidad de que el sistema cuente con una agencia nacional de acreditación legitimada, una superintendencia, y que se establezca la obligación de entrega de información por parte de las universidades:

[Se debe fortalecer] los dispositivos externos, una buena agencia de acreditación ampliamente legitimada, con criterios claros de lo que quiere obtener, una buena Superintendencia, y un buen estatuto de obligaciones de [entrega de] información para todas las instituciones.

Experto n°1

Otro de los expertos explica cuáles deberían ser a su juicio los componentes de la estructura del sistema nacional de AC: 1) una nueva Superintendencia de Educación Superior, 2) el actual Consejo Nacional de Educación, con la función de diseñar políticas amplias para el desarrollo de la educación superior,

- 3) el Ministerio [de Educación, a cargo de la implementación y el financiamiento de dichas políticas, y
- 4) una renovada Agencia central de AC, que reemplace a la actual CNA:

El sistema funcionaría mucho mejor si hubiera una Superintendencia. También con un Consejo Nacional de Educación con una función más de proposición de políticas, de planificación del sistema, que eso no lo hace ningún organismo en Chile, de cómo nos imaginamos la educación superior en veinte años más en Chile. El Ministerio [de Educación] más bien [debería ocuparse de] implementación y financiamiento. [Debe haber] una Agencia de AC. Así se distribuye la responsabilidad por el monitoreo entre estos distintos organismos.

Experto n°3

La necesidad de mejorar la estructura del sistema nacional de AC es planteada también por otro de los expertos consultados, quien señala que se debe llevar a cabo un rediseño sustantivo del sistema, debido a que actualmente no está claro quién gobierna el sistema, existen funciones que ningún organismo ejecuta, falta una mejor definición de funciones, y varias de las funciones son ejecutadas por varios organismos:

[Un problema] es que hay funciones que nadie ejecuta. [Por ejemplo] ¿Quién gobierna el sistema [de educación superior] en Chile?... El Ministerio de Educación tiene [la obligación de] fijar políticas, y luego hay, según uno va revisando la legislación, algunas organizaciones que hacen cosas... y el Ministerio supervisa la formación técnica o lleva el control de los reconocimientos oficiales... El Consejo Nacional de Educación está a cargo de los licenciamientos (...) Pero una definición acabada de las funciones (...) hoy día no existe, está apenas dibujada (...) Se requiere un rediseño mucho más sustantivo.

Experto n°4

Es necesario fortalecer el componente de gobierno del sistema

Una de las propuestas que se ha planteado en el país para el fortalecimiento del sistema nacional de AC ha sido la creación de un Ministerio de Educación Superior. Uno de los expertos entrevistados manifiesta una actitud positiva respecto de la posibilidad de crear un Ministerio de Educación Superior en el país, pues piensa que permitiría regular la relación entre el Estado y sus instituciones:

Se ha planteado la idea de un Ministerio de Educación Superior. A mí me hace mucho sentido (...) para [regular] la relación entre el Estado y sus instituciones (...) la propuesta que se le presentó al presidente de la república (...) tenía cosas interesantes, pero insuficientes (...) Porque [se proponía] un ministerio que replicaba las actuales funciones de la División de Educación Superior y le daba el carácter estratégico de cartera, unificaba todo el tema de becas y créditos y lo metía dentro de la estructura de una Secretaría, vinculaba la relación con el Ministerio del Trabajo y Economía y lo metía dentro de Educación Superior, y metía a CONICYT dentro.

Experto n°4

El experto señala que la propuesta de un Ministerio de Educación Superior es insuficiente porque no contempla todavía una arquitectura completa para el sistema nacional de AC: no define un componente de gobierno, e incorpora funciones ya en operación, sin cubrir aquellas que están ausentes:

Pero... eso no es todavía una arquitectura completa, no considera un gobierno y dirección de las instituciones, ni un financiamiento completo [del sistema] (...) El [proyecto de] nuevo Ministerio [de Educación Superior] incorpora funciones ya en operación, sin cubrir aquellas que no han sido definidas. Y peca de centralismo, con un sistema de información potente, pero se debería hacer lo contrario, descentralizar funciones (...)

Experto n°4

El director de una de las Agencias de Acreditación, por su parte, plantea la idea de implementar una Secretaría de Educación Superior en el Ministerio de Educación, como alternativa a la creación de un Ministerio de Educación Superior:

Yo no sé si [sea necesario] un Ministerio de Educación Superior, al Ministerio yo le colgaría una Secretaría.

Director de Agencia Privada de Acreditación

El sistema nacional de AC necesita mayores atribuciones

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que es necesario fortalecer las facultades legales del sistema nacional de AC para el control de la calidad de las instituciones de educación superior, cuyas debilidades quedaron evidencia cuando fue incapaz de evitar el funcionamiento de universidades de mala calidad:

Yo tengo en general una visión positiva [del sistema nacional de AC]. Pero dicho esto, también es cierto que necesitamos más empoderamiento del Ministerio [de Educación], y una Superintendencia que regule y evite excesos y abusos.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Es conveniente diferenciar las funciones de la CNA

A juicio de varios de los entrevistados es necesario que el sistema nacional de AC realice su trabajo teniendo en cuenta el nivel de complejidad de las instituciones de educación superior, distinguiendo entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. En palabras del Presidente de una de las Agencias Privadas de Acreditación:

Yo veo muy confuso el sistema. Está bien que exista un Ministerio de Educación (...) pero... que una Comisión Nacional de Acreditación tenga un solo sistema donde están los Centros de Formación Técnica, que titulan alumnos en dos años, los Institutos Profesionales, que tienen esa misma capacidad de generar técnicos de dos años, ingenieros de base tecnológica [e] ingenieros de base científica, y todo esto supervisado por la misma entidad... a mí me parece que eso produce distorsiones. Me gustaría que el sistema estuviera más estratificado...

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El entrevistado señala que el sistema nacional de AC debería separar políticas y funciones en dos niveles: 1) formación de profesionales de base tecnológica, y 2) formación de los profesionales de base científica:

[El sistema] debería estar estratificado en dos niveles (...) 1) educación superior de base tecnológica (...) y 2) formación de los profesionales de base científica. Los recursos necesarios para la ingeniería mecánica, por ejemplo, son distinto en el nivel tecnológico (...) que en el nivel científico (...) son cosas distintas.

Yo veo que existe la tendencia en Chile (...) a que además [los dos niveles] queden unidos, o sea, el que cursa estudios de dos años con, por ejemplo, una base matemática mínima, después pueda seguir estudiando, y en dos años más llegar a un nivel profesional (...) no veo buenos programas de vinculación entre los dos estratos.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Se debe definir criterios de AC según el tipo de institución

En un sentido similar, el encargado de Acreditación de una universidad estatal destaca la necesidad de considerar el nivel de complejidad de las instituciones de educación superior para el diseño de políticas y procesos orientados al mejoramiento de la calidad. Señala que se debe definir parámetros de AC diferenciados para Universidades, Institutos Profesionales, y Centros de Formación Técnica.

Es importante dar cuenta de las distintas complejidades de las instituciones. Hoy los parámetros son similares para universidades, institutos profesionales y centros de Formación Técnica, que tienen objetivos distintos. [Se podría definir] convenios de desempeño según el estado de avance de cada proyecto (...) hacerse cargo de qué oferta educacional está llegando a cada grupo de interés, y a partir de eso definir estándares (...) según las funciones que están desarrollando. [Por ejemplo] los criterios específicos para las licenciaturas son muy difusos (...) Nos cuesta abordar una licenciatura sin exigirle empleabilidad, pese a que [una licenciatura] apunta hacia otro tipo de formación.

Hay universidades (...) profesionalizantes que son como institutos profesionales con nombre de universidad (...) Hay otras cuya misión responde a las necesidades de desarrollo del país (...) que quieren aportar en la política pública (...) versus otras universidades que van (...) abriendo o cerrando carreras dependiendo de temas de corto plazo.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Se debe fortalecer la educación superior técnica

A juicio del director de una de las Agencias de Acreditación, hasta el momento en el país la atención ha estado puesta principalmente en las universidades, a las que acceden las personas con más recursos, pero se debería fortalecer la formación técnica:

Las personas que vienen de los quintiles [de ingreso] más desfavorecidos van a los IPs [Institutos Profesionales] y los CFTs [Centros de Formación Técnica].... habría que atender a los intereses de ellos, poner atención a lo que está pasando ahí. Toda la atención ha estado puesta en las universidades, a las cuales acceden las personas con más recursos (...) [se debe] fortalecer la formación técnica.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Es necesario controlar el crecimiento de algunas carreras

El director de una de las Agencias de Acreditación plantea la necesidad de regular el crecimiento desmedido de algunas carreras profesionales. Un mecanismo para ello es el mejoramiento de la *selectividad*, es decir, se debe incorporar a aquellos estudiantes que realmente poseen las condiciones para estudiar en la universidad.

Habría que poner atención al superávit de profesionales en algunas disciplinas: ingeniería comercial, abogados, psicólogos (...) sigue habiendo [mucha matrícula]... cuando yo entré a psicología... había [solamente] dos escuelas (...) entrábamos 40 estudiantes en la [U. Católica] y unos 30 en la U. de Chile, y eso sería todo. Ahora entran ¡miles! (...) ¡Con 300 puntos en la PSU!. A eso iba yo con el tema de la selectividad (...) una persona con 300 puntos, con capacidad de abstracción limitada... (...) Los desafíos son poner atención a la calidad y dejar a un lado la cobertura, que yo creo que se logró, estamos casi como país con educación superior universalizada...

Director de Agencia Privada de Acreditación

Se debe fortalecer el control de la calidad de las universidades

Varios de los entrevistados destacan la necesidad de que se fortalezca el componente de control del sistema nacional de AC, de manera de que posea mayores facultades para fiscalizar la calidad de las universidades, y evitar el funcionamiento de proyectos institucionales de mala calidad. En ese sentido, uno de los expertos señala que el sistema nacional de AC no ejerce de manera satisfactoria su función de control, y que no existe en el país un monitoreo permanente de la calidad de las universidades:

En Chile se desarrollaron megauniversidades (...) es muy difícil ofrecer una educación de calidad (...) [con una] educación masiva (...) En materia de AC hay dos cosas básicas: una es el control, o sea, “no se abre una universidad si no cumple con...”. En Chile esa función la ejercía el Consejo Superior de Educación (...) asegurar que hubiera un proyecto, reglamento, profesores (...) ¡que funcionara!.... Eso hoy no lo hace prácticamente nadie (...) En Chile (...) la gente que obtuvo la autonomía está ‘lista’ (...) Si tú quieres tener una universidad, tú tienes que siempre que estar cumpliendo unos requisitos básicos.

Experto n°4

El experto destaca que el sistema nacional de AC ejerce la función de control sólo en el momento inicial de la existencia de una universidad, cuando decide respecto del otorgamiento de la autonomía. En otros países el licenciamiento es un proceso de control periódico y permanente de la calidad de las universidades:

En Chile el licenciamiento es sólo inicial... en los sistemas serios en el mundo, con arquitectura... hay controles de licenciamiento permanentes, las universidades tienen que estar permanentemente bajo exigencia de un cumplimiento básico, y eso no existe en Chile.

Experto n°4

El experto continúa explicando que hoy ejercen control básico instituciones del sistema de AC, como el Ministerio de Educación, la CNA y las agencias acreditadoras, pero lo hacen mal. También lo realizan instituciones ajenas al sistema nacional de AC, como el Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC) y los tribunales de justicia.

Hoy día los controles más elementales los hacen en parte los tribunales de justicia a través de un par de fallos de vez en cuando y que hacen que se movilen las instituciones... SERNAC en parte... el Ministerio de Educación que de repente hace exigencias y envía circulares sobre información... y en parte los sistemas de AC, en la CNA y las agencias acreditadoras, tienden a cumplir labores de controles básicos, pero lo hacen mal.

Experto n°4

Asimismo, el experto tiene una actitud crítica respecto de la labor que actualmente realizan las agencias acreditadoras privadas. Afirma que los pares evaluadores de las agencias acreditadoras son académicos y no expertos en gestión, por tal razón, no poseen la formación necesaria para realizar labores de control de la calidad de las universidades:

*Las agencias acreditadoras privadas ejercen labores de control de la calidad de las universidades, lo que es un error, pues su función central es la promoción de la calidad. Y las labores básicas de control que realizan son absurdas. **¿La acreditación no está cumpliendo bien su rol de promoción?** Por supuesto que no. En parte porque está confundido con algunas nociones básicas de control. Chile no tiene hoy un sistema de control de la calidad, hecho y derecho. Hay una idea, con la Superintendencia [de Educación Superior] de establecer controles elementales... Hay un proyecto de ley pero muy básico.*

Experto n°4

El sistema nacional de AC debe definir metas de largo plazo

A juicio de uno de los expertos entrevistados, el sistema nacional de AC debe definir metas amplias y de largo plazo para la educación superior:

La política nacional tiene que (...) definir metas y objetivos de largo plazo.

Experto n°2

El sistema nacional de AC debe favorecer el desarrollo de las universidades

Uno de los rectores afirma además que el sistema nacional de AC debe generar las condiciones para un desarrollo integral de las universidades, pues éstas deben contribuir no solamente al desarrollo económico del país, sino también a su desarrollo social y cultural.

[Se debe contribuir] no solamente a los intereses particulares del Estado o del gobierno (...) Se dice a veces: “tenemos que ir hacia el desarrollo, entonces pongamos énfasis en el emprendimiento y la innovación, porque hay que generar empleo...”. Está bien, pero también hay que generar justicia, también hay que generar un ambiente cultural. Y no ha dado resultado hasta ahora, los pobres siguen siendo pobres, y el que no tiene acceso a la información sigue sin tenerla, o si tiene acceso no sabe qué hacer con ella...

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

El sistema nacional de AC debe respetar la diversidad de universidades

La necesidad de que el sistema nacional de AC valore la identidad de las diversas universidades y sus proyectos institucionales es señalada por varios de los entrevistados. Uno de los expertos consultados así lo expresa:

La política nacional tiene que apuntar a eso. A hacerse cargo de la diversidad, a hacerse cargo de esa diversidad en un contexto de transparencia.

Experto n°2

Uno de los rectores entrevistados se refiere a los criterios de evaluación del sistema nacional de AC y señala que el sistema nacional de AC debe tomar en cuenta los referentes internos que definen a cada universidad, y estimular el desarrollo de su capacidad de autorregulación:

La generación de instancias que miden [calidad] en base a referentes externos entra en conflicto con el respeto [que debe haber] a la originalidad [de las universidades]. Pero si esas instancias tienen en cuenta los referentes internos que definen a cada institución (...) van a ayudar a la institución a desarrollar su capacidad de autorregulación.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Este aspecto también es destacado por el presidente de una de las Agencias Privadas de Acreditación, quien señala que el SNAC debe tener cuidado de no imponer criterios o modelos propios a través del proceso de acreditación, y que eso forma parte de una adecuada cultura nacional de la evaluación:

La tendencia que hay que resistir es la tendencia a imponer, por medio de la acreditación, los propios modelos en los que uno se ha formado, o que uno conoce, y lo más difícil es la apertura de mente para definir cuáles son las condiciones de calidad a pedir para modelos que para uno son menos conocidos o ajenos. Todo eso forma parte de esa cultura de evaluación que, a distintos niveles, se va a ir introduciendo en las instituciones.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Es necesario acercar los criterios de calidad nacionales y los de las universidades

Uno de los rectores entrevistados señala que la política nacional de AC debe permitir la relación armónica entre los criterios sobre calidad definidos a nivel del sistema nacional de AC y aquellos definidos por las universidades del país según sus propias misiones:

[Quiero plantear] una crítica al sistema (...) Nuestras universidades para poder obtener recursos deben postular a proyectos. [Pero la aprobación de] esos proyectos responde a intereses de quien los financia. (...) Si yo (...) no me adecuó a esas normas, me quedo sin financiamiento (...) ¿Cómo se logra establecer una política centralizada, de la nación, que dé cuenta de esta diversidad particular?

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Se debe evitar el funcionamiento de universidades de mala calidad

Uno de los rectores entrevistados critica el deficiente control de las universidades de mala calidad y plantea que se debería evitar en lo posible el cierre de dichas universidades, pues el proceso es muy costoso para los estudiantes y sus familias.

Se plantea una lógica de mercado que afirma que las malas universidades van a terminar desapareciendo. Claro, pero van a terminar desapareciendo ¿cómo?. De manera similar al

*drama que sufrió la Universidad del Mar... (...) pero ¡todo el problema que vino después!
Había que hacer algo con esa universidad (...) pero se produjo todo un problema político, de las familias, de los jóvenes que quedaron perjudicados...*

Rector de universidad privada laica tradicional

Es necesario el desarrollo de una cultura de la educación superior

Uno de los rectores subraya la necesidad de que el sistema nacional de AC genere las condiciones para el surgimiento de una *cultura de la educación superior*, en que las universidades realicen un aporte reflexivo y de acción al país:

Yo creo que el desafío es generar una cultura de una educación superior de la reflexión, de permitir que las universidades cumplan un rol reflexivo, y de acción también, en el país, de aporte significativo al país, y no solamente un aporte instrumental, de generación de profesionales, a veces de dudosa preparación. Yo creo que ahí hay un gran desafío.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Es necesario el desarrollo de una cultura de la calidad

A juicio de uno de los rectores entrevistados, la educación superior chilena enfrenta el desafío de generar en las universidades una cultura de la calidad, y del mejoramiento continuo:

Yo creo que el gran desafío, y que es una de las cosas que he dicho transversalmente, es generar una cultura del trabajo bien hecho (...) el trabajo bien hecho es el trabajo en perfeccionamiento constante, es subir siempre el techo, es decir, la crítica constante, la autorregulación, la reflexión que me permita decir que lo que yo hice ayer, puede ser perfeccionado hoy día y mañana. Por lo tanto es el trabajo continuo de crecimiento.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Es necesario el desarrollo de una cultura nacional de la evaluación

El sistema nacional de AC enfrenta también el desafío de la consolidación de una *cultura nacional de la evaluación*. El presidente de una Agencia de Acreditación destaca como una experiencia positiva la instauración del sistema nacional de AC, pero señala que todavía debe avanzar, y que es necesario el desarrollo de una *cultura de la evaluación*.

Un punto en el cual yo he insistido al interior de esta universidad, en la agencia (...) es que hay una experiencia positiva en haber instaurado un sistema de acreditación, aunque todavía requiera desarrollo y ajuste en el tiempo, ya sea en su forma, en su contenido, etc., y que ese desarrollo debería incluir, a mi juicio, lo más delicado, lo más difícil de conseguir, que es una cultura de la evaluación.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Se debe definir procedimientos para el rechazo de la acreditación

Uno de los expertos se refiere a las medidas que se debería aplicar a las universidades no acreditadas, y plantea que le parece impracticable, en términos políticos, la idea de que la no acreditación de una universidad conduzca al cierre de ella, como se ha propuesto en el debate sobre el sistema de AC. Piensa que si una universidad no obtiene la acreditación, una posible solución es que el Ministerio de Educación proceda a intervenirla:

La otra alternativa (...) es que te nombren un interventor, que saquen a todo el equipo de gestión y pongan a otro nuevo designado por el Ministerio [de Educación]. A este gobierno no le gusta nada eso, es alérgico a la idea de intervención... tuvimos que conversarlo con [la universidad en problemas], y de hecho ellos preferían el cierre a la intervención.

Experto n°3

Se debe restablecer el prestigio del sistema nacional de AC

El prestigio del sistema nacional de AC se vio afectado por la crisis que experimentó la CNA. Uno de los expertos muestra su preocupación respecto de tal situación y señala que el sistema de AC chileno se debe alinear con el profesionalismo que tienen otros países.

Yo creo que hay que recuperar el prestigio y la seriedad del proceso de AC (...) y promover que el AC se alinee con el profesionalismo que tienen los demás países, que no sigamos en este intento de reinventar la rueda, porque eso fue lo que hizo la CNA, trató de reinventar la rueda y le quedó cuadrada.

Experto n°2

El experto señala que las autoridades del sistema nacional de AC deben profundizar sus conocimientos sobre evaluación de la calidad de la educación superior, pues la CNA y sus profesionales han demostrado debilidades en ese aspecto:

Hay que aprender, saber qué significa el AC, cómo se diseñan los criterios (...) cómo se forma a los evaluadores, cuáles son las exigencias que el medio internacional plantea a las agencias de acreditación. Todo eso está codificado, los European Standard and Guidelines definen qué es lo que se espera de las instituciones, cómo se espera que se hagan las evaluaciones, y cómo se espera que sean las agencias (...) La RIASE, la red iberoamericana, definió también criterios para las agencias. (...) ¡Ellos tienen que reconocer que no tienen la más remota idea de lo que están haciendo!.

Experto n°2

Otro de los expertos señala también que el sistema nacional de AC tiene como desafíos recuperar su credibilidad y la confianza pública:

[Ha habido] un rechazo de lo que se ha hecho [en educación superior] (...) [pero] yo creo que [eso] está equivocado, éste es un buen sistema de educación superior, que hace un montón de cosas, y además lo hace barato (...) se ha deslegitimado injustamente. Volver a reinstaurar en la gente la confianza en el sistema no va a ser fácil.

Experto n°3

c. Desafíos para el proceso de acreditación

Se debe perfeccionar el proceso de acreditación

Los entrevistados se refieren a las posibles reformas al proceso de acreditación. El presidente de una de las Agencias Privadas de Acreditación propone modificar los períodos de acreditación, y explica que la

acreditación debería ser de carácter casi binario: acredita o no acredita, incluyendo una tercera opción de acreditación condicionada:

[Un problema] es que se puede acreditar [universidades] en condiciones de cumplimiento mínimo de requisitos (...) y todavía con muchos problemas (...) En el Colegio [de Ingenieros] (...) planteábamos que si se quería seguir con el sistema numérico [de acreditación], [sería mejor trabajar] con 3, 5 y 7 [años de acreditación], ó...mejor aún, una acredita condicionada (...) mientras se cumplen ciertos requisitos (...)

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Por otra parte, el entrevistado propone que la acreditación sea obligatoria para todas las carreras profesionales del país:

Y la última [propuesta al sistema de AC], que es más discutible, es que el sistema de acreditación sea obligatorio, no sólo para las áreas de salud y educación, sino [también] para las áreas más importantes, en términos del efecto social de las profesiones, que en definitiva, si uno empieza a mirar, son casi todas, todas las profesiones.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Se debe aumentar la transparencia del proceso de acreditación

El presidente de una de las Agencias Privadas de Acreditación plantea como propuesta aumentar la transparencia del proceso de acreditación. Plantea que una forma de avanzar en ese sentido podría ser que el informe de resultados de la acreditación sea de carácter público, y que pueda ser auditado:

Lo otro que hemos planteado es que el informe de acreditación tenga carácter público, y, sobre todo(...) que no sólo sea de conocimiento de la universidad y de la agencia [la CNA], sino que a su vez pueda ser a lo menos auditado, aunque no sea obligatorio que la CNA le dé un “visto bueno”, que creo que no sería correcto, porque ahí sería la CNA la que estaría en definitiva acreditando, pero por lo menos que hubiera una auditoría específica sobre los informes de acreditación.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Por su parte, el director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada también señala que el sistema nacional de AC debe asegurar una mayor transparencia en los procesos de acreditación:

[Es necesario] que todos estos procesos estén sustentados en un fuerte marco ético, porque creo que eso es lo que nos puede ayudar a mejorar (...) La creación de las agencias fue un intento, pero [es necesario] que sean llevados a cabo con rigurosidad y se ensucien lo menos posible de conflictos de intereses o de relaciones a través de lobby, etc.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

d. Desafíos para las universidades

Es necesario avanzar en inclusividad

En el contexto de una educación universitaria masificada en el país, el Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que un importante desafío para el país es el de mejorar la inclusividad del sistema universitario:

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la educación universitaria chilena para mejorar su calidad?. Gran tema... A ver (...) la inclusión. Tenemos un sistema de educación superior que ha crecido de manera muy importante, y la inclusión es cada vez más importante (...) Cómo asegurar que los [jóvenes] que entran a la universidad gracias a la expansión de la matrícula se van a titular en condiciones de equidad y de calidad (...) Nos ha pasado [ver en las universidades] que hay mucho discurso de inclusión, ¡pero la inclusión es mientras paguen matrícula!. Pero cuando el chiquillo no puede seguir el ritmo de la universidad y la abandona (...) Ahí hay un tema importante que abordar (...) la inclusión.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Las débiles competencias de entrada que presentan actualmente muchos de los estudiantes universitarios constituyen un problema para las universidades, pues no están preparadas para prestarles el apoyo que ellos requieren. El presidente de una de las Agencias Privadas de Acreditación destaca la necesidad de que el sistema nacional de AC preste atención al trabajo que realizan las universidades que reciben a estudiantes con débiles competencias de entrada:

Hay universidades que reciben a los estudiantes con 850 puntos en la Prueba de Selección Universitaria, de ahí para arriba, y hay otras que reciben a estudiantes con [puntajes] mínimos (...) Entonces los programas son distintos, y el sistema de acreditación tiene que mirar esas universidades que están recibiendo alumnado que no está preparado igual que aquellos que tienen buenos puntajes.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Uno de los expertos entrevistados señala que las universidades deben abordar el problema de las bajas tasas de titulación oportuna que presentan los estudiantes reforzando primero sus competencias básicas.

Las carreras son largas (...) porque a los estudiantes no les va bien, y en gran parte es porque se les enseña mal, además de que vienen mal preparados... eso es problema no del colegio, es problema nuestro [en la universidad], si vienen mal preparados, hay que prepararlos primero, y después enseñarles.

Experto n°3

Las universidades necesitan contar con académicos de alta calificación

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que el principal desafío de la educación universitaria es la profesionalización de los cuerpos académicos y docentes:

En las buenas universidades del mundo, el 100% tiene Doctorado. Entonces el primer desafío es formar a los profesores. Y que tengan capacidad de hacer investigación, de hacer buena docencia.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Las universidades necesitan docentes universitarios mejor preparados

Un desafío también básico es, por supuesto, mejorar el nivel de calificación de los docentes universitarios. En palabras del Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA):

Se debe mejorar la calidad de los profesores (...)

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Se debe mejorar la calidad de la docencia en las universidades

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que un desafío importante del sistema nacional de AC es promover el mejoramiento de la docencia en las universidades con una energía similar a aquella que se ha invertido en la promoción de la investigación:

[Avances] por el lado del financiamiento hay varios: los [proyectos] MECESUP, los programas de Convenios de Desempeño (...) esos mecanismos tienen que mejorar. Han ido invirtiendo en mejorar la calidad de la educación en el mediano plazo, pero no apuntan necesariamente a la docencia universitaria, sino más bien a la capacidad de investigación...

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Se debe exigir estándares de calidad a las universidades

El debate acerca de la calidad de la educación universitaria en el país, y la existencia de algunos casos de problemas con el mal funcionamiento de algunas universidades, ha abierto la posibilidad de exigir estándares mínimos a dichas instituciones. El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) se muestra partidario de definir y exigir a las universidades el cumplimiento de estándares mínimos de calidad:

El proyecto de ley de la [nueva] Agencia [Nacional de Acreditación] habla de [definir] estándares, aunque no son estándares, son criterios. Yo creo que deberíamos avanzar [en eso, en definir estándares]... y esta es mi postura, de Ignacio, no del CNEd... yo soy bastante liberal en esto, pero aun así creo que debería haber ciertos estándares: ¿cuál es el estándar de Cálculo I?, ¿cuál es el estándar de un ingeniero civil?.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

A juicio del Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd), eso permitiría elevar la calidad de las instituciones más deficitarias, y eso a su vez mejoraría el nivel de empleabilidad de sus estudiantes egresados:

[La definición de estándares] va a [permitir] nivelar a muchas universidades que están bajo la media (...) [aunque] las universidades de elite no van a tener mucho que aprender de ellos.

Hoy el mercado discrimina, a un ingeniero, o abogado de distintas universidades, el mercado ¿no les paga lo mismo!. ¿y por qué? Porque en el fondo el mercado sabe que los procesos..., aunque el título diga lo mismo, ¿en la práctica no son los mismos!.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que eso permitiría elevar la calidad de las instituciones más deficitarias, y esto a su vez mejoraría la empleabilidad de los egresados de esas instituciones más deficitarias. Los empleadores deberían encontrarse con que los profesionales tengan las competencias mínimas para desarrollar un cargo.

Con la masividad que está teniendo la educación superior, debiésemos asegurar que cualquier abogado [tenga] un estándar mínimo de calidad (...). El empleador debería encontrarse con un profesional que tenga las competencias mínimas para desarrollar el cargo de abogado (...) estándares mínimos para asegurar que el joven invirtió cinco años de su vida a obtener un título va ser mirado con una cierta igualdad de condiciones, sin tanta dependencia de la universidad de la cual está egresando.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Se debe avanzar hacia la evaluación de resultados de la educación

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) destaca la necesidad de que la evaluación de la calidad de la educación universitaria sea realizada en términos de la evaluación de sus resultados:

[Es necesario] avanzar (...) hacia resultados (...). La mirada a los procesos de acreditación (...) permite [a las universidades] crecer y cuestionarse (...) [pero] hoy en día es engañoso, [las universidades] tienen que demostrar que desarrollan procesos, pero puede que esos procesos no conduzcan a nada. Por ejemplo, [se puede evaluar]: “¿tienes un comité de calidad en el magister?”: sí (...) ¿qué se discute en ese comité?: no sabemos... ¿qué mejoras ha permitido?: tampoco sabemos (...). Entonces se debe avanzar hacia indicadores de resultados.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Es necesario resolver los problemas de financiamiento del sistema universitario

Uno de los rectores consultados destaca la necesidad de enfrentar los problemas de financiamiento de las universidades. Dichos problemas se deben a que el presupuesto de las universidades se sustenta en gran medida en los aranceles pagados por los estudiantes, quienes tienen problemas de endeudamiento causados por el alto costo de las carreras universitarias:

¿Cuál es la parte complicada? (...) el financiamiento. El financiamiento se sustenta en los estudiantes, con [problemas de] endeudamiento, con el alto costo de las carreras

Rector de universidad privada laica tradicional

Es necesario facilitar la movilidad estudiantil en la educación superior

Una mayor movilidad de los estudiantes entre los niveles del sistema de educación superior, es decir, entre los niveles técnico y universitario, favorece mejores resultados en la formación de profesionales. El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que un desafío del sistema nacional del AC es mejorar la movilidad estudiantil dentro del sistema de educación superior, a través del reconocimiento de créditos y títulos para pasar de un nivel a otro (CFT, IP, universidad):

Y hay otro tema que [es] el reconocimiento de los créditos (...) y de los títulos. Hay mucha gente [que transita] entre distintos niveles del sistema de educación superior: ¿qué pasa con un chiquillo que sale de educación [secundaria] técnico-profesional que entra a (...) una carrera técnica, y después se da cuenta de que quiere terminar siendo profesional universitario?. ¿cómo se le reconocen esas trayectorias?.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

A juicio del entrevistado, lo anterior puede entrar en tensión con la autonomía universitaria y los perfiles diferenciados de las carreras en las distintas universidades:

Y, por supuesto, también el reconocimiento de los créditos entre universidades: cada vez más hay rotación de personas [entre universidades] (...) Eso, por supuesto, se tensiona con la autonomía universitaria, porque la Universidad de Talca puede tener su propio desafío en su

formación especial de ingenieros, versus la Universidad de Antofagasta, pero aun así uno debiera permitir este traspaso de créditos de una forma importante.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Las universidades deben mejorar su nivel de eficiencia

La educación universitaria chilena enfrenta el desafío de mejorar su nivel de eficiencia, en términos de mejorar las tasas de titulación, debido a que la deserción de estudiantes del sistema universitario provoca una importante pérdida de recursos invertidos por la sociedad chilena en el financiamiento de la educación superior:

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la educación universitaria chilena para mejorar su calidad?. Primero, eficiencia (...) Del millón doscientos mil alumnos hoy día [en] la educación superior, el nivel de titulación (...) no debe estar más allá del 30%. O sea (...) más del 50%, 600 mil estudiantes, quedan en el camino... Y eso es un tremendo costo para el país y para las familias (...) Para el país es útil esa masa de un millón doscientos de estudiantes, del cual sólo un 20% se titula cada año.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El académico destaca que el desafío de mejorar la eficiencia del sistema universitario, en términos de mejorar las tasas de titulación, debería ser abordado cuidando a la vez la calidad de la formación de los egresados de las universidades:

Por supuesto que [el objetivo no puede ser] titularlos en cualquier condición, es decir, si salen, es importante que salgan preparados (...). Pero yo creo que ése es el desafío central, porque yo creo que este elemento de fracaso, en esta etapa tan importante de la vida, es un [potencial] explosivo social.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

El académico afirma que el problema es complejo, y que su solución tiene, además, consecuencias difíciles de prever:

Es difícil encontrarle solución, porque [pese a que] hay oferta académica para el millón doscientos, el sistema no está hoy diseñado para que ese millón doscientos en un porcentaje alto llegue a salir de la educación superior (...) quizás el mercado hoy funciona con tan baja titulación porque no necesita más.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

IV.22. Sistemas Internos de AC en las Universidades

La implementación del sistema nacional de AC en Chile a partir de mediados de la década de 2000 ha tenido significativos efectos sobre las universidades, las que se han visto obligadas a introducir sistemas y mecanismos de AC a nivel interno para responder a las exigencias del proceso de acreditación.

Avances en AC en las universidades

Varios de las personas entrevistadas destacan los esfuerzos que realizan las universidades en que desempeñan labores por introducir cambios en la planificación y gestión de procesos orientados al mejoramiento de la calidad de la educación.

El director del departamento de rediseño curricular de una universidad privada destaca la reciente implementación de un sistema de AC en la institución, y explica que dicho sistema está conformado por una unidad de coordinación a nivel central, y por un conjunto de unidades asociadas, ubicadas en cada facultad:

El mayor avance es (...) haber constituido una unidad de control de la calidad con una estructura, un organigrama, definición de funciones, una misión, etc., porque de esa manera se ordena de manera mucho más precisa hacia dónde se quiere ir (...) Y a partir de esta unidad eso se replica en las otras unidades (...) yo creo que ese es el mayor avance en la preocupación por la calidad en esta universidad.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

La autoridad destaca el compromiso de la universidad con el AC, que se expresa en la importancia que ella asigna a la acreditación de sus carreras:

La dirección de AC, esta unidad a nivel institucional, se crea a partir la segunda acreditación de la universidad en el año 2008 (...) y esto se ha fortalecido y desarrollado, y desde 2011 se instala en cada una de las facultades. Eso ha sido un impulso fuerte al control de los procesos (...) A partir de esta dirección la universidad asume el compromiso de aumentar la acreditación de carreras, no sólo de las que están obligadas por ley a acreditarse (...) porque es parte de la congruencia con la calidad institucional.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Po otra parte, uno de los vicerrectores entrevistados destaca como un logro importante de su universidad la implementación del modelo de formación según *competencias*, pese a que el proceso no fue fácil:

Yo creo que el gran logro ha sido que la universidad se haya atrevido a hacer un cambio [curricular] (...) Inicialmente yo fui una opositora al modelo de competencias, yo era directora del Instituto de Matemáticas, porque por la manera en que nos fue presentado, no entendíamos ¡nada! (...) Ahora ya he ido entendiendo, y lo hemos ido adaptando a (...) lo que hacemos.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El aprendizaje del AC

La implementación de un sistema interno en una institución de educación superior no es un proceso sencillo. El director del departamento de rediseño curricular de una universidad privada señala que es necesario que las personas a cargo del AC en la institución reciban una formación para ello, por ejemplo a través de un proceso de inducción similar a como se hace en docencia, pues ellas no siempre poseen los conocimientos necesarios:

Ha sido un proceso de aprendizaje (...) no siempre quienes están a cargo de la gestión tienen un adecuado manejo y conocimiento. Yo lo digo partiendo por mí (...) si bien yo venía con una experiencia de diez años de facultad, tuve que hacer algunos aprendizajes a partir de ensayo y

error (...) la gestión debería contar también con un proceso de inducción (...) se va a aprendiendo con el día a día, con 'echando a perder se aprende'.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

La misión institucional como base de un sistema de AC

La misión institucional define la identidad de una universidad, y establece los objetivos centrales a que ella aspira, por lo que constituye el centro de todo sistema interno de AC. Uno de los vicerrectores académicos explica la importancia de la misión para los procesos orientados a la calidad:

La institución debe tener [una misión] (...) Y en nuestro caso, [es estar] al servicio de la Iglesia y la sociedad, ésa es nuestra misión institucional. Todo lo que nosotros hacemos está anclado a esa concepción, sin la cual no podemos (...) tener claridad acerca de qué queremos hacer.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Uno de los expertos señala que toda universidad debe tomar la decisión fundamental respecto de cuál va a ser su misión, es decir, si va a ser una universidad de investigación, una universidad con investigación, o bien una universidad docente. La universidad debe además decidir de qué forma va a realizar eso:

Desde el lado de mi misión, yo decido si voy a ser una universidad de investigación, si voy a ser una universidad con investigación, si voy a ser una universidad docente, y de qué manera me voy a hacer cargo de hacer eso bien.

Experto n°2

Uno de los rectores entrevistados explica cuál es la misión institucional de la universidad que dirige:

Un elemento básico de esta universidad, por [el hecho de] ser católica, es que está al servicio de algo, la búsqueda de la verdad, o la construcción del contexto de la verdad que se hace en el vínculo entre razón y fe, y que podría ser llamada de práctica, de vivencia. Ese elemento

tiene relación directa con la calidad de servicio, [y es] la capacidad de ponerse al servicio del resto de la comunidad (...). La universidad, por ser fiel a esta misión (...) no puede descuidar la vida misma, [que] está presente en su problemática de carácter social, educativo, económico.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

El proyecto educativo

La misión institucional es fundamental porque de ella se deriva directamente el proyecto educativo de la universidad, el que debe definir cuáles son los objetivos que la institución debe buscar y cuál es la formación que pretende entregar a sus beneficiarios. Así lo explica uno de los vicerrectores académicos:

La institución debe tener un proyecto educacional, una concepción que defina exactamente a qué aspira, qué busca formar, qué busca potenciar en quienes son sus beneficiarios directos, en este caso los estudiantes. Una concepción de lo que aspira desde el punto de vista de buscar la excelencia en la formación de personas, en la generación de conocimiento, y en la transferencia de ese conocimiento al mundo académico, al mundo de las profesiones.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La definición de propósitos a nivel institucional

La definición de propósitos o metas institucionales amplias y coherentes con la misión institucional es un paso crucial en el diseño de un sistema interno de AC. Otro de los vicerrectores académicos entrevistados lo explica de la siguiente forma:

Otras dimensiones (...) es a lo que aspira la universidad, su misión. Compromete algo que es que la universidad es pública, y nosotros tratamos de reforzar ese aspecto con la comunidad: cuál es nuestro aporte como universidad no sólo en el contexto regional, sino también más global. Hay metas que ha definido la universidad que tienen mayor alcance.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

La autoridad explica el proceso de definición de metas institucionales en la universidad en que trabaja: se ha definido como focos estratégicos a la docencia (de pregrado, postgrado y educación continua), a la vinculación con el medio, a la investigación, y a la gestión estratégica:

[La universidad ha definido sus metas] como objetivos estratégicos, que se dividen en cuatro: docencia, de pregrado, postgrado y educación continua, lo otro es vinculación con el medio, investigación, y gestión estratégica.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

La definición de propósitos en cada unidad académica

La definición de metas a lograr es realizada también a nivel de cada unidad académica, como lo explica uno de los vicerrectores académicos. La unidad académica puede corresponder a un Consejo de Docencia, un Consejo de Directores de Escuela (Consejo de Docencia), un Consejo de Facultad, o un Consejo de Dirección de Escuela:

Tanto en las unidades académicas como en los [órganos] más transversales, se analiza [las metas] con los profesores. Se lo hace dependiendo de la unidad, por ejemplo, es una unidad académica, las ven los Consejos de Docencia, los Consejos de Directores de Escuela, ése es el Consejo de Docencia... los Consejos de Facultad... el otro Consejo tiene que ver con los estudiantes y su participación con la Dirección de Escuela, con los académicos... depende de la carrera.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

La definición de criterios de calidad

Toda universidad debe definir criterios internos de calidad, los que son fundamentales en un sistema interno de AC, pues sirven de guía para el diseño de políticas y procesos institucionales de mejoramiento. Uno de los Vicerrectores Académicos destaca su importancia:

[Los criterios nos sirven para saber] si lo que hacemos realmente lo hacemos bien, y qué consideramos “bien”, cómo lo puntuamos, cómo aseguramos la calidad del quehacer.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

a. La política interna de AC

La política de AC debe responder a la misión institucional

La política interna de AC define cuáles son los principales objetivos respecto de los cuales la universidad va a orientar sus esfuerzos. La política de AC en una universidad debe ser coherente con la misión institucional.

Así lo explica uno de los rectores entrevistados:

La política de AC debe responder a un propósito general. Y ese propósito general, [en esta universidad] (...) es acercar la comunidad (...) a su identidad.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Políticas de AC a nivel central y local

Uno de los rectores explica que toda política de AC en una universidad comprende políticas a nivel institucionales en la universidad, y políticas a nivel de cada facultad:

En los procesos de mejoramiento de la calidad, desde la directiva superior, en el caso de (...) universidades complejas, completas, las facultades tienen un rol muy importante que jugar. Entonces por un lado están las políticas institucionales de la universidad.

Por otro lado, las facultades a su vez dentro de esas políticas [institucionales] tienen que ver la forma de llevar adelante los procesos que apuntan a mejorar la calidad de la educación.

Rector de universidad privada laica tradicional

Políticas de Incentivo a la Docencia

Dentro de las diversas políticas que las universidades implementan habitualmente como parte de sus sistemas internos de AC se encuentran aquellas que buscan fomentar el mejoramiento de la docencia:

Con el Consejo de Docencia, que es un organismo que reúne a los Directores de Escuela (...) generamos el año pasado un instrumento nuevo que son las 'Políticas de Incentivo a la Docencia'. Porque siempre hay políticas de incentivo a la investigación (...) Pero [en el caso de] la docencia (...) no [ha habido hasta ahora] ningún reconocimiento explícito.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Políticas de Incentivo a la investigación

Las universidades poseen, también de manera habitual, políticas de incentivo a la investigación. Uno de los rectores entrevistados explica destaca la labor que en su universidad realiza la *Dirección de Investigación*, la que trabaja de manera cercana con los investigadores, y cuenta con una política de incentivo a las publicaciones.

Pensando en la calidad, hay una política acerca de cómo entregar los elementos para que ese académico pueda hacer su actividad formadora con calidad: laboratorios, bibliotecas, textos, artículos, porque para nosotros la docencia de calidad está relacionada con la investigación que realizan los académicos que hacen docencia. Ése es un tema que todo el mundo lo acepta, que para tener una docencia más actualizada, lo ideal es que ese académico también esté investigando las materias en las que hace docencia.

Rector de universidad privada laica tradicional

Uno de los vicerrectores académicos también destaca la labor que realiza la *Dirección de Investigación* en la universidad en que cumple labores:

La Dirección de Investigación [de la Vicerrectoría Académica] trabaja de manera muy cercana con los investigadores. Hay una política de incentivo a las publicaciones. Y eso hace mejorar la calidad de los programas de postgrado.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Participación en el proceso de Acreditación

Varios de los entrevistados valoran positivamente la participación en el proceso de acreditación del sistema nacional de AC como un eficaz mecanismo de mejoramiento de la calidad de sus procesos.

Uno de los rectores se refiere a la acreditación en los siguientes términos:

La acreditación es un espacio para mejorar, porque hay que hacer una autoevaluación y un plan de mejoramiento, y después de los 4 ó 5 años (...) hay que dar cuenta de ese plan (...) Aquí en esta universidad hay una política clara de someter a acreditación lo que haya que acreditar (...) Tenemos ya una acreditación institucional [desde] el año 2011 (...) La política de acreditación ha sido la de priorizar los postgrados (...) tenemos casi todos nuestros programas de doctorados acreditados.

Rector de universidad privada laica tradicional

Por otra parte, uno de los vicerrectores Académicos entrevistados también manifiesta una actitud positiva hacia el proceso de acreditación:

Cada vez que se retoma una acreditación, sabemos que eso conlleva un esfuerzo enorme, pero al mismo tiempo trae enormes beneficios, porque pone a los profesores a pensar acerca de lo que enseñan. Pone a los alumnos a pensar acerca de lo que reciben. Pone a los empleadores a darte señales... Entonces se produce un círculo muy virtuoso.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Políticas de autorregulación

Uno de los rectores entrevistados explica que la autorregulación no debe ser un proceso cuya razón de ser sea solamente responder a las exigencias de la acreditación externa, sino que debe ser una política interna y propia de la universidad, que oriente sus esfuerzos según aquello a lo que aspira a ser como institución:

La política de AC debe generar políticas de autorregulación, las que deben estar pensadas no sólo desde el punto de vista de una acreditación externa, que tiene una repercusión de

carácter financiero, sino que debe convertirse en política interna de cada una de las universidades. Debe haber una capacidad de generar mecanismos, de generar cultura, de realizar evaluación constante (...) [para] la disminución de la brecha respecto de lo que se desea ser como universidad.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Vinculación con el medio

Otras de las políticas que el sistema nacional de AC exige a las universidades es la denominada *vinculación con el medio*. Uno de los rectores explica que las actividades de una universidad deben contribuir a las necesidades de la comunidad en que se encuentra inserta:

[A nivel de] políticas, se debe incentivar la investigación como un diálogo fecundo entre lo que la universidad puede hacer y las necesidades [del contexto] (...) Se debe responder a necesidades que no son demandadas desde el mercado, sino que desde otro punto de vista, más minoritario, de identidad cultural. Las políticas de AC en las universidades deben estar orientadas al respeto y protección del desarrollo no sólo económico, sino cultural y social, en los ámbitos participativo, deportivo, y artístico, dentro del contexto de lo regional, de lo local.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

b. Estructura del sistema interno de AC

Una unidad central y unidades descentralizadas

La estructura habitual de un sistema interno de AC está conformada por una **unidad central**, y un conjunto de **unidades descentralizadas** dependientes de aquélla. La unidad central en el sistema interno de AC de una universidad habitualmente corresponde a la Vicerrectoría Académica. Por otra parte, las unidades descentralizadas se encuentran localizadas en las distintas facultades o escuelas de la universidad:

Dentro de una universidad, ¿qué unidad se debe hacer cargo de los procesos de AC? En mi opinión la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (...) Es un proceso más reflexivo que de gestión. En la mayoría de las universidades es la Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Uno de los vicerrectores académicos explica cuáles son las funciones de la unidad central y de las unidades locales del sistema interno de AC de su universidad:

Tenemos un sistema central, y [otro] descentralizado. Conviven los dos. La Vicerrectoría Académica [tiene como] rol garantizar la calidad de lo que hacemos (...) [y, por otro lado,] descentralizadamente están las unidades académicas, que poseen comités curriculares que son, de alguna forma, la imagen de la Vicerrectoría Académica dentro de la unidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

En otra universidad la unidad central del sistema interno de AC no corresponde a la Vicerrectoría Académica, sino a una unidad diferenciada de ella. Por ejemplo, el director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada explica que el sistema interno de AC en esa universidad posee una Dirección de AC a nivel institucional, y unidades descentralizadas de AC en cada Facultad; la dirección central está en relación directa con la Vicerrectoría Académica, y con la Vicerrectoría de Desarrollo:

Esta universidad tiene una Dirección de Aseguramiento de la Calidad, a nivel institucional, pero desde el año pasado hay en cada Facultad una persona o alguna unidad encargada del AC, que por supuesto refiere a la dirección central de la universidad (...) y en cada una de las facultades existe una unidad encargada del seguimiento y el control de la calidad. La dirección central está en relación directa tanto con la Vicerrectoría Académica, como también con la Vicerrectoría de Desarrollo, sus dos interlocutores más habituales.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

En una tercera universidad el Vicerrector Académico explica cuáles son los componentes de la estructura del sistema interno de AC: la Vicerrectoría Académica, la Vicerrectoría de Pregrado (División de Acreditación de Pregrado), y el departamento de Planificación.

[En el sistema de AC] la Vicerrectoría Académica aborda las funciones de investigación, postgrado, biblioteca y diplomados; recientemente se creó la unidad de acreditación institucional. Hasta hace unos meses teníamos la acreditación de pregrado acá, que en realidad son unidades de gestión administrativa, pero que se vinculan completamente con las

unidades transversales y con las unidades académicas, y ahora eso está localizado en la Vicerrectoría de Pregrado.

La universidad se ha propuesto como meta crear esta unidad de AC que va a depender de Rectoría. Va a superar la dependencia de [el departamento de] planificación. Porque actualmente tenemos en gran parte concentrado acá [en la Vicerrectoría Académica] el AC, pero [el departamento de] planificación desarrolla otro aspecto que es complementario. Aquí en la Vicerrectoría Académica se encuentra la 'Dirección de Acreditación Institucional'.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

La unidad central del sistema de AC

La unidad central monitorea el funcionamiento de las unidades locales de AC y asegura el funcionamiento coordinado del sistema.

El Vicerrector Académico de una universidad compleja explica que el rol de la Vicerrectoría Académica es garantizar de la calidad en la universidad, en sus distintos ámbitos: currículo, acreditación, monitoreo, cuerpo académico, infraestructuras:

Tenemos un sistema central, y [otro] descentralizado. Conviven los dos. La Vicerrectoría Académica [tiene como] rol garantizar la calidad de lo que hacemos, [en] el contenido, currículo, acreditaciones, creación de nuevas carreras, seguimientos curriculares, etc. En relación con los profesores, la Vicerrectoría Académica se encarga de su selección, promoción, y evaluación. Y de todas las infraestructuras: sistemas de registro, seguimiento, monitoreo, bibliotecas....

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector de pregrado explica cuáles son los componentes de la estructura de la unidad en que se desempeña: 1) La *Dirección de Pregrado*, a cargo de la gestión del pregrado, que comprende dos áreas: a) el área de gestión propiamente tal y gestión operativa del currículo, y b) el área de gestión académica del currículo, que certifica la calidad de la formación en cada módulo y que se trabaje dentro del modelo educativo:

La Vicerrectoría tiene una estructura orgánica definida. Tiene la dirección de pregrado, unidad que vela por la gestión del pregrado en todos sus aspectos, gestión propiamente tal, y gestión curricular, es decir, que las salas existan, de que los profesores tengan horario, etc. Después, hay otra área de gestión, que es la gestión del currículo en el sentido académico, de verificar que los sílabos estén dentro del modelo educativo que queremos, que se está realizando lo que declara el syllabus, que se lleva a cabo dentro de los módulos, etc. O sea, verifica la calidad de lo académico entregado en cada módulo. Dentro de lo posible, porque es difícil controlar lo que ocurre en el aula...

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El Vicerrector de Pregrado continúa explicando la estructura de la unidad, Señala que ella posee además: 2) una *Unidad de Innovación en Educación (CICAD)*, un centro de apoyo a los docentes en prácticas innovadoras, y 3) el *Programa de Formación Fundamental*, de carácter transversal a la universidad:

[Esa gestión académica del currículo de la Vicerrectoría de Pregrado] verifica que estén las condiciones para que cada módulo que se implementa cumpla los objetivos (...) del modelo educativo, en un sentido estructural. Tiene una unidad de innovación en educación (...) que estamos tratando de que sea un centro que maneje (...) una base de datos sobre buenas prácticas innovadoras docentes, al cual pueden recurrir los académicos (...) Se llama el CICAD, que es el Centro de Innovación Docente. [La Vicerrectoría de Pregrado] tiene también a su cargo el Programa de Formación Fundamental, que es un programa transversal a la universidad.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El Vicerrector de Pregrado finaliza su descripción de la estructura de la unidad. Ella posee: 4) Unidad de acreditación de carreras de pregrado, 5) Unidad de proyectos: actualmente maneja dos Convenios de Desempeño, uno de Armonización Curricular, y un Convenio Bicentenario en Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. ‘Planes de Mejoramiento’, 6) Una unidad encargada de proyectos ministeriales en pregrado, tipo Convenios de Desempeño, 7) El decanato de las carreras de Música, Diseño y Arquitectura, Deportes, e Idiomas.

El Programa de Formación Fundamental está acá, salvo dos cursos (...) que están [a cargo de] el Instituto Abate Molina, y que se dan en tercero y cuarto año [de las carreras]. Y tiene la

acreditación de carreras de pregrado. La acreditación institucional es de la Vicerrectoría Académica (...) Tiene una unidad de proyectos, que en este momento maneja dos Convenios de Desempeño, uno es el de Armonización Curricular, y el otro es el Convenio Bicentenario en Artes, Humanidades y Ciencias Sociales que tiene la universidad, y que estamos presentando nosotros. FÍA, bueno, ex FÍA, ahora se llaman 'Planes de Mejoramiento'. Y tiene una unidad encargada de los proyectos ministeriales relacionados con el pregrado, no proyectos Fondecyt, pero proyectos tipo Convenios de Desempeño. ¡Y tiene tres escuelas!. Ésta es la Decanatura de Música, Diseño y Arquitectura, y también de Deportes, e Idiomas. Ésas son todas las unidades.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Rol de la unidad central

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados explica que la Vicerrectoría Académica es la unidad garante de la calidad en la institución, y para ello monitorea permanentemente el quehacer de las Facultades y verifica el cumplimiento de los estándares a que aspira la universidad:

Centralmente, [en la Vicerrectoría Académica] somos garantes de la calidad, estamos todo el tiempo monitoreando el quehacer de las Facultades. Las facultades presionan por sus propias necesidades, pero aquí hay alguien que les dice "Okey, vamos a ver si lo que Ud. propone cumple los estándares a los que aspira la universidad" (...) Y esos son mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La autoridad explica que el rol de la Vicerrectoría Académica en el sistema interno de AC de la universidad es el de liderar los procesos de calidad interna:

Cuando tú pones esas exigencias, exiges que todas las unidades estén pensando, analizando lo que entregan, lo que desarrollan en su currículo.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El rol de la Vicerrectoría Académica consiste también según el entrevistado en asegurar el funcionamiento sistémico de la universidad:

En todo sistema descentralizado se corre el riesgo de que cada unidad defina lo que es propio, sin que nadie supervigile (...) el rol de la Vicerrectoría [Académica] es [asegurar] actuar como un todo. Si [una unidad académica cualquiera] dice “mire, tenemos tres nuevos cursos...”, tú les [puedes] mostrar, por ejemplo, que hay superposición [de contenidos] (...) Aquí [en la Vicerrectoría Académica] hay alguien que les dice “puede que eso no esté totalmente sintonizado, ¿Por qué no lo modificamos...?”.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector destaca la importancia de la existencia de sistemas centralizados de toma de decisiones al interior en las universidades. Explica que el sistema permite contrarrestar posturas de las unidades periféricas que no armonizan con los objetivos institucionales amplios.

Es bueno tener sistemas centralizados que ayuden a mitigar los efectos adversos de decisiones locales. La gente de las facultades quiere liberarse de los alumnos que tengan más problemas. Porque les demanda más energía, atienden más [alumnos], visitan más, tienen más presión, entonces es muy natural que se resistan.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Otro vicerrector también destaca el rol de liderazgo que posee la unidad central dentro del sistema interno de AC, en particular durante el proceso de acreditación institucional:

En el proceso de acreditación, a nivel de pregrado, la Vicerrectoría de Pregrado lidera el proceso y trabaja con el Decano, la Dirección de Escuela y el Consejo de Escuela. En el postgrado, y en acreditación institucional, lidera la Vicerrectoría Académica.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El Vicerrector de Pregrado señala que el rol de la unidad que dirige dentro del sistema interno de AC es el de monitorear, desde su *Dirección de Evaluación*, las actividades del pregrado:

La Vicerrectora de Pregrado] es un lugar en el que permanentemente [estamos preocupados de] la calidad del pregrado.... Dentro del ámbito nuestro, ésta es una máquina de calidad (...) todo lo que se genera para el pregrado pasa por el ciclo de calidad de acá, la Vicerrectora de Pregrado, en su Dirección de Evaluación...

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Interacción con las unidades descentralizadas

El vicerrector académico de una universidad tradicional explica que el comité curricular de la Vicerrectoría Académica se reúne periódicamente con los directores de docencia para analizar materias relacionadas con el seguimiento curricular y de egresados, la innovación curricular, la creación de nuevas carreras, o la acreditación institucional:

El comité curricular y los directores de docencia son claves. Nosotros nos reunimos siempre. Para asegurar calidad, se trabaja en seguimiento curricular, y de egresados. Innovación de currículo, creación de nuevas carreras. O acreditación institucional.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

c. Mecanismos de AC de la unidad central

Desarrollo del cuerpo académico

La Vicerrectoría Académica en una de las universidades visitadas desarrolla actividades para promover el funcionamiento sistémico de la universidad y sus unidades, en particular relacionadas con el cuerpo académico. Entre dichas actividades se encuentra la realización de jornadas al aire libre con la participación de académicos de las diversas facultades:

Algo que hemos hecho y que nos ha resultado muy favorable es [jornadas] con 80 ó 90 profesores fuera de Santiago, en buenos lugares (...) en donde estamos dos días discutiendo acerca de estos temas (...) El impacto que [los docentes] tienen en [los] alumnos [es muy importante]

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El Vicerrector de Pregrado entrevistado explica las situaciones que la Vicerrectoría de Pregrado analiza llegan desde el CICAD, o, si es una carrera, desde la Dirección de Evaluación:

Bueno, [las materias a analizar] generalmente parten desde la Innovación de Pregrado (¿CICAD?) o si es una carrera, vienen a la Vicerrectora de Pregrado vía la Dirección de Evaluación.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

La autoridad continúa explicando que la Vicerrectoría de Pregrado supervisa la coherencia entre la misión de la universidad y el funcionamiento de cada asignatura o módulo del pregrado:

Entonces aquí estamos supervisando que lo que es la visión más genérica de la universidad esté implementada en cada módulo que se entrega. Si el profesor es bueno o malo, ya no hay nada que hacer, pero de todas maneras por lo menos en la forma está garantizado que hay un patrón de funcionamiento del pregrado que es totalmente consistente con lo que viene desde la visión, misión, etc., de la universidad, todo para abajo.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Sistema de información interno de la universidad

Uno de los vicerrectores académicos explica que la unidad central cuenta con un sistema de información que provee de evidencia a sus decisiones:

Yo tengo una formación cuantitativa, entonces todo lo apoyo con datos, les llevo análisis, información. Sale humo de los computadores arriba haciendo análisis, cruzando información, para que vean evidencia y se convenzan.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La “Comisión de Gracia”

Otro mecanismo que utiliza la Vicerrectoría Académica es el de la “Comisión de Gracia”, unidad que entrega la posibilidad a los alumnos que se encuentran en situación de eliminación de no ser expulsados:

Es distinto cuando tú les dices “esto es bueno, y mire, de la mitad de los chicos que cayeron en eliminación, la mitad de ellos fueron reinsertados por la Comisión de Gracia, que es una comisión que ‘perdona’ a los alumnos que caen en eliminación. Y la mitad de los que se recuperan que provienen de colegios municipales se gradúa. ¿Cómo no va a valer la pena tener la Comisión de Gracia?.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

d. Las unidades descentralizadas

Las unidades descentralizadas son el segundo componente fundamental de un sistema interno de AC, y desempeñan un rol de coordinación semejante al de la unidad central pero a menor escala.

El vicerrector académico de una universidad tradicional realiza una descripción de las unidades académicas descentralizadas. Las unidades académicas poseen Comités Curriculares que son, en sus palabras, la imagen de la Vicerrectoría Académica dentro de la unidad. En ellos participan: a) el director de la unidad, b) el director de docencia, c) los miembros del cuerpo académico, y d) representantes de los estudiantes.

Descentralizadamente están las unidades académicas, que poseen comités curriculares que son, de alguna forma, la imagen de la Vicerrectoría Académica dentro de la unidad. Y ahí está el director de la unidad, el director de docencia, los miembros del cuerpo académico, y representantes de los estudiantes.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Funciones de las unidades descentralizadas

El vicerrector académico continúa explicando las funciones que cumplen las unidades descentralizadas. Señala que en cada una existe un comité curricular, que realiza un seguimiento de los aspectos curriculares:

Las unidades académicas [corresponden a] las escuelas dentro de una Facultad (...) en cada una hay un comité curricular, que hace el seguimiento de los aspectos curriculares. Por ejemplo, la secuencia de los cursos, la superposición, la calidad, la evaluación docente, etc.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Interacción entre la unidad central y las unidades descentralizadas

La relevancia de un sistema centralizado de AC es destacada por el vicerrector académico, debido a la necesidad de mantener un control de las distintas Facultades de la universidad:

Es bueno tener sistemas centralizados que ayuden a mitigar los efectos adversos de decisiones locales. La gente de las facultades quiere liberarse de los alumnos que tengan más problemas. Porque les demanda más energía, atienden más [alumnos], visitan más, tienen más presión, entonces es muy natural que se resistan.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico describe el funcionamiento de las unidades académicas y su interacción con la Vicerrectoría Académica.

Cada vez que una unidad quiere cambiar el currículo, o va a acreditarse, interactúa con el nivel central [y éste] actúa como garante de la calidad de lo que ellos piden.

Ellos dicen [por ejemplo] “aquí diseñamos el currículo nuevo” (...) nosotros lo [evaluamos] (...) Y ahí se genera una interacción hasta que nace un nuevo currículo. Para crear una nueva carrera, lo mismo (...) eso asegura [la calidad] de lo que están haciendo.

Otro ejemplo: si una unidad académica quiere promover a un profesor asociado a un académico, se sigue un proceso interno, hay una evaluación interna, va al Consejo de Facultad, y él lo manda para acá. Acá una comisión autónoma, independiente de la Facultad, evalúa el caso, y si tiene los méritos, recomienda la promoción.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Un ejemplo de sistema interno de AC

El Vicerrector de Pregrado de una Universidad estatal describe el diseño institucional del sistema interno de AC de la institución: el sistema se basa en el Plan Estratégico, el que se plasma en un Compromiso de Desempeño de cada unidad académica, y finalmente en un Compromiso de Desempeño de cada académico:

El sistema de AC que está implementado aquí en la universidad (...) tiene un diseño bastante interesante. Tiene una forma de árbol hacia abajo, en que está el Plan Estratégico, y de ahí el Compromiso de Desempeño a nivel de las unidades, el Compromiso de Desempeño a nivel de los académicos. (...) El modelo a mí me parece bien, [tiene una] buena trazabilidad.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

IV.23. Dimensiones para el diseño de un sistema interno de AC

En la actualidad toda autoridad académica en una universidad, en particular el vicerrector académico, se ve enfrentada a tomar decisiones relacionadas con el diseño de políticas y procesos de AC al interior de la institución. Se consultó a los entrevistados cuáles son a su juicio las principales dimensiones que deben ser consideradas para el diseño de un sistema de AC.

El presidente de una Agencia Privada de Acreditación señala que las dimensiones que se debe considerar en el diseño, y en la evaluación, de sistemas internos de AC en las universidades: 1) recursos humanos, 2) formalización de una cultura académica, 3) gobernabilidad, 4) infraestructura, y 5) equipamiento técnico:

Creo que un aspecto [relevante] sería los recursos humanos, otro sería la formalización de una cultura académica. Un tercer aspecto que suelen considerar los procesos de acreditación y evaluación es la gobernabilidad, es decir, la capacidad de influir sobre esos procesos, de conducirlos, adaptarlos, mejorarlos (...) el proceso de AC puede ser bastante bueno, pero si no es conducido, se empieza a diluir. Y otro (...) es el aspecto de la infraestructura: dónde se hace todo esto, cuál es el paisaje en que un estudiante pasa varios años de su vida, qué grado de calidad, tiene eso (...) las grandes universidades (...) se han esforzado por [tener] calidad edificada, y lo consideran parte de su patrimonio. Y un último aspecto, vinculado a eso pero más específico, son los recursos técnicos disponibles, y cuando digo recursos me refiero a desde los libros, las bibliotecas, los laboratorios, los laboratorios específicos por carrera, los ordenadores, etc.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Uno de los rectores entrevistados señala que las dimensiones prioritarias de la política interna de AC de la universidad son la docencia y la investigación:

Hay diferentes elementos asociados a esas áreas prioritarias de orientación de los esfuerzos. Yo creo que hay dos elementos que son claves (...) y ellos son la docencia y la investigación. Y al mismo nivel.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Dimensiones de Insumos, Procesos y Productos

Un esquema clasificatorio para las dimensiones a ser consideradas en el diseño de políticas y procesos de AC mencionado por algunos de los entrevistados, y que será utilizado en este análisis debido a su claridad conceptual, es aquél que distingue entre las dimensiones de *insumos*, *procesos* y *productos*.

1. La dimensión de Insumos

La dimensión de *insumos* de un sistema interno de AC corresponde al conjunto de recursos que necesita una universidad para llevar a cabo de manera satisfactoria procesos orientados al logro de sus propósitos institucionales y su proyecto educativo. En términos concretos, los insumos dentro de un sistema interno de AC corresponden al currículo, el cuerpo académico o docente, el soporte o

equipamiento para la enseñanza, y los estudiantes, elementos todos que intervienen en el proceso formativo de toda universidad.

a. El currículo

El currículo corresponde simplemente, y en palabras del vicerrector académico de una universidad tradicional, a aquello que se enseña, y debe ser coherente con los propósitos institucionales y el proyecto educativo:

Cuando uno piensa en eso [AC], tiene que pensar en tres grandes ámbitos: 1) qué enseñamos, 2) quién enseña, y 3) cuál es el soporte para esa enseñanza. Si esas tres cosas no están equilibradas, afecta a la calidad académica.

El qué enseñamos está centralmente puesto en los currículos. Y esta universidad tiene una estructura en su Vicerrectoría Académica que ha instalado el camino al aseguramiento de la calidad de la definición curricular. Por lo tanto la calidad debe reflejarse en los contenidos que se enseña: cuán actualizados están, cuán focalizados están según nuestra concepción curricular.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Actualización de planes de estudio

Uno de los Vicerrectores Académicos destaca la importancia de que la universidad mantenga el currículo y los contenidos de los planes de estudio permanentemente actualizados:

Hay una dimensión que tiene que ver con el contenido (...) no puede haber programas desactualizados. Hay áreas en que el contenido [perdura] muchos años (...) pero [existen] áreas en que [la] innovación es tan alta, que la obsolescencia del contenido es brutal.

Por ejemplo, muchos de los avances de la investigación médica. No ocurre lo mismo al enseñar matemáticas, que tiene un trasfondo más de largo plazo. [Los avances en] las carreras más tecnológicas, más profesionalizantes, tienen un impacto muy fuerte en la enseñanza...

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico continúa explicando que los currículos deben orientarse según la naturaleza del área disciplinaria, o según el tipo de programa o carrera.

[Actualmente] hay una discusión acerca del agotamiento de los currículos, cómo focalizar mejor los currículos... Que se vinculen con el sector productivo, cuando corresponden a currículos más productivos, o que dialoguen más con el campo del conocimiento, cuando son currículos más científicos. Hay currículos más específicos que se orientan más a la investigación.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Formación en competencias transversales

El entrevistado destaca que el currículo de pregrado en la universidad está orientado a la formación de competencias transversales:

[En la universidad] se ha resguardado el currículo de pregrado para una formación de competencias globales, transversales, y dejar para el postgrado competencias específicas y profesionales. El currículo de pregrado (...) tiene un alto nivel de calidad porque está sintonizado con la formación de competencias transversales, que pueden ser la capacidad de aprender, de comprender la disciplina en que estás, sus fundamentos conceptuales y teóricos, cómo han evolucionado en el tiempo.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico destaca positivamente el análisis del currículo que realiza la universidad, el que busca evitar problemas tales como la superposición de contenidos que a veces se producen en los planes de estudio, tanto a nivel de pregrado como de postgrado:

Hay un análisis de (...) los títulos y grados para evitar la superposición [de contenidos]. [A veces] hay contenidos que se dan en el pregrado y el postgrado (...) Si eso no ha sido sometido a una evaluación rigurosa tú te encuentras con ese tipo de cosas.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Diseño de una cadena de valor

Además, señala el entrevistado, debe existir de una concepción curricular que permita construir una *cadena de valor* en un currículo, de manera gradual a través de una determinada carrera, y diferenciada según se trate del nivel de pregrado o del de postgrado:

Tiene que haber una concepción curricular, que oriente el desarrollo del currículo. A un currículo determinado tú le debes agregar valor durante lo que dura una carrera... ¿Cuál es el perfil de egreso, respecto de cómo [el alumno] llegó?. Es importante diferenciar lo que es de ese nivel, de lo que es de segundo, tercer nivel, de manera que tú puedas ir acumulando [valor].

Y eso tiene que diferenciar la formación del título profesional, del magíster y del doctorado. Lo que se llama la 'cadena de valor'. Hoy día por la educación continua se han empezado a producir sinergias entre pregrado, diploma, magíster y doctorado. ¿Cómo construyes esa cadena?.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Armonización del currículo

El vicerrector académico destaca la importancia de una adecuada *definición operacional* del currículo, así como una armonización del mismo. Es relevante también definir el rol de académicos y estudiantes.

Tiene que haber una armonización de ese currículo, [considerando] quién recibe ese currículo, quién lo entrega, si tiene las capacidades para hacerlo, y en sintonía con lo que pasa con el conocimiento. Tiene que haber una definición operacional del currículo.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Ejemplo de innovación curricular: El modelo según competencias

Un ejemplo de desarrollo institucional innovador en la dimensión del currículo es la implementación del modelo educativo basado en competencias en varias universidades chilenas. Uno de los vicerrectores entrevistados explica que la universidad en que trabaja fue pionera a nivel nacional en la

implementación de dicho enfoque, y que el Sistema Nacional de AC ha observado su desarrollo con interés:

Una contribución que me parece súper interesante, que yo la veo mucho a nivel de vicerrectores académicos [es que]el Comité de Vicerrectores Académicos del Consejo de Rectores mira mucho hacia lo que nosotros hicimos (...) porque hicimos cosas bien, y otras no, y que no hay que volver a hacer. Hemos hecho una contribución al sistema [de educación superior] nacional, porque fuimos los pioneros, nos atrevimos.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Otro de los Vicerrectores Académicos explica que su universidad adoptó hace unos años el modelo de formación según competencias.

[Hemos tenido] cambios de planes de estudio, dentro del modelo educativo que tiene la universidad desde el año 2006, en que hubo un cambio de lineamiento importante (...) los alumnos, los académicos sobre todo, nos vimos enfrentados a una nueva forma de enseñanza (...) trabajar por competencias y no por objetivos. (...)

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El vicerrector continúa explicando que la adopción del modelo de competencias por parte de la universidad comenzó con una definición de las competencias finales e intermedias en las carreras. Ese proceso fue interesante y ha tenido logros:

Yo soy de Ciencias Agrarias, y en ese momento vimos que en nuestra carrera (...) estábamos enseñando por competencias pero no las teníamos declaradas, y tal vez no bien definidas (...). Y en ese momento tuvimos que hacer un trabajo integral en la carrera por ciclos, determinando cuáles eran las competencias finales e intermedias. Y yo creo que ése fue un muy buen análisis (...) demoró un par de años desarrollar una nueva metodología. Y creo que ha tenido logros.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El vicerrector académico destaca que la universidad en que trabaja se encuentra realizando una evaluación de los resultados de la implementación del modelo formativo según competencias:

En relación con la evolución que ha tenido este proceso aquí en la universidad... se ha hecho evaluaciones, y, efectivamente, en algunas áreas ha dado muy buen resultado, y en otras áreas no ha habido tan buenos resultados.

¿Qué tipo de evaluaciones son esas...? Bueno, son evaluaciones parciales. Por ejemplo, se ha trabajado con [el programa] MIDEUC, y se ha evaluado el PFF [Programa de Formación Fundamental]. Se ha visto también cómo ingresan los alumnos [a la universidad], porque aquí se les hace una evaluación al inicio y al término de los dos años, sobre todo cuando los chicos tenían el PFF concentrado [en los dos primeros años de la carrera]. No sé cómo se está haciendo ahora que tienen cursos del programa PFF hasta el cuarto año, porque (...) se hizo un ajuste el año 2011 [a ese programa]. La Vicerrectora de Pregrado le puede explicar qué evaluaciones se han hecho a nivel de las carreras, pero evaluaciones a nivel global, hemos realizado con las empresas, con el sector productivo, y con el sector servicio también. Y la visión de los empleadores hasta ahora ha sido positiva.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

La implementación del modelo educativo de competencias en la universidad debió enfrentar diversas dificultades, en particular la resistencia de algunas Facultades y académicos dentro de la universidad ante el proyecto de implementación del nuevo modelo en la universidad. El Centro de Innovación de la Docencia CICAD ha desempeñado un rol importante en la implementación del modelo de competencias en la universidad, teniendo la responsabilidad de preparar a los académicos para realizar docencia dentro del modelo de competencias:

En [diversas] administraciones de la universidad se insistió mucho en la investigación y no tanto en la docencia, a pesar de que había un rediseño curricular caminando. Incluso un par de vicerrectores académicos se subieron muy rápidamente a ese tren, denostando el sello de la universidad que consiste en otorgarles a los alumnos, dentro del enfoque de competencias, la posibilidad de que puedan desarrollar competencias transversales. Y [pretendían] sacrificar todo eso por las 'ciencias básicas', prácticamente retroceder en la propuesta inicial que se había hecho con el rediseño curricular. Bueno, eso, afortunadamente, no ocurrió.

Director de Programa de Habilitación Docente

Otro de los vicerrectores explica que su universidad se encuentra revisando y evaluando el proceso de implementación del modelo de formación según competencias y sus resultados:

*Ya han pasado siete años, y podemos decir “hemos sistematizado una posible implementación de una reforma curricular” (...) [La experiencia] nos sirvió (...) para mirar todas nuestras mallas curriculares, limpiarlas, ver cuáles son las cosas que realmente se están necesitando en el mercado, qué cosas tenemos que producir como país, qué es realista (...) Ordenar todo eso, y fidelizar a los profesores y a los académicos con el área docente (...) Si nos ha resultado, bueno... [es difícil evaluarlo], una reforma educacional ¿cuánto se demora en dar frutos...?. **Siete años es poco tiempo... Poco. ¡Quince años serían mejor!***

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

b. El cuerpo académico

La calidad de los cuerpos académicos es esencial para toda universidad y sus esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de sus procesos, como lo explica uno de los Vicerrectores Académicos entrevistados:

En todos lados la excelencia en la calidad se asocia a la formación de los académicos. La diferencia entre un académico que investiga y un académico que no investiga es gigantesca (...) Porque el que no ha tenido experiencia en investigación tiene un mundo mucho más acotado, desde el punto de vista de la experiencia en la generación de conocimiento.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La calidad del cuerpo académico es esencial para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en una universidad, explica el vicerrector académico, y vincula ese aspecto a la necesaria condición de *doctor* de los académicos, pues ellos poseen la capacidad distintiva de generar conocimiento y entregarlo:

La calidad tiene que ver con quién hace esa entrega: esencialmente el cuerpo académico. Y ahí la calidad para nosotros tiene un indicador muy concreto: nuestros académicos de planta permanente son todos doctores. Aspiramos a que nuestra enseñanza sea dada en este proceso

alumno-profesor, enseñanza-aprendizaje, por personas que tienen autonomía en su capacidad de generar conocimiento y entregarlo.

La dimensión de la calidad del cuerpo académico es esencial. Y es parte de los problemas de calidad que tenemos hoy día en Chile, que todas las universidades aspiran a ser de excelencia, pero no contamos con la masa crítica (...) necesitamos más doctores.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico destaca la importancia de que los docentes realicen investigación, pues, en su opinión, eso los capacita para realizar una mejor docencia:

Si a ti te hace clases un profesor de biología que además es investigador, no es alguien que sólo enseña lo que dicen los textos, sino que además agrega el valor de lo que tiene él por su propia investigación. La manera en que puede hacer eso es muy distinta. Y eso también es lo que hace la diferencia en el postgrado, porque tú estás pagando un nivel de especialización mayor.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El entrevistado destaca la importancia que reviste para una universidad el contar con un cuerpo de investigadores con contrato de planta:

En una universidad de investigación [es importante], por ejemplo, qué proporción de tus investigadores está haciendo docencia. Si tú tienes todo desplazado a la planta adjunta, es un problema.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

c. Los estudiantes

La calidad de los aprendizajes de los estudiantes y su desarrollo de competencias durante su proceso formativo en la universidad depende también de las capacidades que ellos posean para enfrentar las exigencias que la educación superior impone. Durante las últimas décadas el sistema universitario chileno ha ampliado su oferta educativa, y se ha producido la evolución desde un modelo educativo universitario elitista a otro de carácter masivo. Una de las consecuencias de este proceso ha sido el que una importante proporción de los jóvenes que actualmente ingresan a las universidades chilenas presenta debilidades en sus competencias básicas:

Hay un problema educacional (...) que nosotros vemos con los estudiantes que recibimos, porque algunos vienen con bastantes carencias. Y eso ha ido en aumento. Nosotros recordamos que los estudiantes de las primeras generaciones, venían con mayor conocimiento [por ejemplo] en matemáticas, o venían con otro tipo de competencias que les facilitaban el aprendizaje. Ahora incluso recibimos alumnos de carreras técnicas, donde a veces ¡no han tenido química!...

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Ante tal situación diversas universidades se encuentran implementando *sistemas de nivelación de competencias* para tratar de compensar las carencias de los estudiantes:

Entonces hay áreas del conocimiento con falencias, en que la universidad realiza un esfuerzo, con propedéuticos, con Convenios de Desempeños [en las unidades académicas], que a través de la unidad de Armonización Curricular, permite contrarrestar las carencias que ellos traen de la enseñanza media.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

d. El soporte para la enseñanza

El logro de resultados satisfactorios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades tiene como requisito la existencia de condiciones adecuadas para su desarrollo. Uno de los

vicerectores académicos destaca la importancia que tienen los sistemas de gestión de la calidad y el equipamiento como soporte para el proceso formativo en la educación.

Y lo [otro] es el soporte que acompaña a todo eso: sistemas de registro, seguimientos curriculares, bibliotecas..., todos los instrumentos que hacen que esto funcione de una manera integrada. No podríamos asegurar un buen currículo [y una buena enseñanza] si no tenemos la bibliografía adecuada.

El soporte a la formación es clave. Si una universidad no tiene el acceso al conocimiento a través de un muy buen sistema de bibliotecas, tiene bastante limitada su capacidad de información para los estudiantes

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

2. La dimensión de Procesos

La dimensión de procesos es el segundo eslabón en la tríada de dimensiones básicas para el diseño de un sistema interno de AC en una universidad: *insumos-procesos-resultados*.

Uno de los rectores entrevistados describe la dimensión de procesos del sistema interno de AC de la institución, la que incluye procesos de selección de académicos, procesos de autoevaluación, la participación en la acreditación externa de la CNA, y procesos de apoyo a la investigación como insumo para la docencia:

Resumiendo, entonces, nosotros como institución, tenemos procesos de MC relacionados con contratación de académicos, autoevaluaciones, certificaciones de calidad que entrega la CNA, y procesos para dotar también de los elementos bibliográficos y de laboratorios, a los académicos, a esas facultades y a esas disciplinas para que hagan una docencia de pre y postgrado de calidad.

Rector de universidad privada laica tradicional

Cumplimiento de la misión institucional

El proceso fundamental en que las universidades concentran sus esfuerzos es el del cumplimiento de la misión que han declarado. Así lo explica el Vicerrector Académico de una universidad tradicional, quien explica que ello debe ser realizado tanto a nivel general de la universidad, como de las distintas unidades académicas:

Una [primera] dimensión es la revisión de si lo que estamos declarando realmente lo hacemos. Y eso se ve en distintas unidades, ya sea en planificación, cómo se relaciona con el quehacer de las unidades académicas y el nivel general de la universidad [la Vicerrectora Académica].

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Procesos de autorregulación

La importancia de los procesos de autorregulación es destacada por uno de los rectores entrevistados, quien señala que ellos no ser considerados sólo como una respuesta a exigencias externas, en particular del proceso de acreditación, sino que deben ser parte de la cultura interna de la calidad al interior de la universidad:

La autorregulación debe estar pensada no sólo desde el punto de vista de una acreditación externa, que tiene una repercusión de carácter financiero, sino que debe convertirse en política interna de cada una de las universidades. Debe haber una capacidad de generar mecanismos, de generar cultura, de realizar evaluación constante.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Por otra parte, uno de los vicerrectores académicos explica que en la universidad en que trabaja se lleva a cabo procesos de autorregulación en cada una de las unidades académicas:

Tenemos autorregulación, en las unidades académicas, a través de tener claro cada unidad y cada dirección lo que debe hacer, como a su vez revisando logros por carrera, por planes de mejoramiento, que sean claros, con metas y logros definidos.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Procesos de enseñanza-aprendizaje

Los procesos de enseñanza aprendizaje ocupan, por supuesto, un lugar dentro de los procesos desarrollados al interior de las universidades. Uno de los entrevistados destacar la directa relación que existe entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el logro de objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación universitaria:

Para mí ¿cuándo uno sabe que algo es de calidad? Cuando a final de cuentas un egresado desarrolla las competencias que se supone que tiene un profesional, de tal disciplina (...) Por ello [la definición de calidad] se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Procesos de admisión de estudiantes

Uno de los vicerrectores académicos destaca la necesidad que tienen las universidades de llevar a cabo procesos adecuados de admisión de estudiantes, que permitan aseguren que quienes ingresen a ellas posean las capacidades necesarias para responder a las exigencias propias de la educación superior:

Otro elemento que yo creo que es muy importante son los sistemas de admisión. Chile tiene una explosión en la oferta [universitaria], gigantesca. [El último año] ha ingresado un millón cien mil jóvenes a la universidad, y hace veinte años [eran] ciento ochenta mil. [El] proceso [es ahora] menos selectivo, y al perder selectividad (...) pierdes en calidad. Y eso en parte explica las tasas muy altas de abandono (...) es lógico (...) si no están correctamente seleccionados [ingresan] alumnos que no tienen las condiciones que exige la universidad.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Procesos de apoyo académico a los estudiantes

La nueva masividad de la educación universitaria y el ingreso a ella de una proporción de jóvenes que presenta debilidades en su formación previa está obligando a las universidades a implementar sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes. Uno de los expertos consultados señala que las universidades deben abordar el problema de las bajas tasas de titulación oportuna que presentan los estudiantes reforzando sus competencias básicas iniciales:

[El ministro de Educación] Beyer alegaba que las carreras son largas... pero son largas porque a los estudiantes no les va bien, y en gran parte es porque se les enseña mal, además de que vienen mal preparados... eso es problema no del colegio, es problema nuestro [en las universidades]: si vienen mal preparados, hay que prepararlos primero, y después enseñarles.

Experto n°3

Un Vicerrector Académico también destaca la necesidad de que las universidades implementen sistemas de apoyo académicos para los estudiantes:

Hoy día hay una concepción distinta acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje: con alumnos que tienen vacíos conceptuales previos, tenemos que hacer un esfuerzo para nivelarlos con distintos mecanismos, [por ejemplo] (...) procesos de reforzamiento.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector Académico destaca la importancia de reducir las tasas de deserción estudiantil en las universidades y, por lo tanto, aumentar las tasas de retención:

La calidad tiene que ver con (...) bajas tasas de deserción, [y] altas tasas de retención dentro del sistema...

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada explica que la universidad en que trabaja se encuentra implementando un programa de acompañamiento a los estudiantes durante su carrera, y que ello se debe a las debilidades que presentan en sus competencias de entrada a la universidad:

Se está implementando [un] acompañamiento a los estudiantes desde su ingreso el primer año (...) Los estudiantes que nosotros recibimos en la universidad son de un nivel socioeconómico C2 y C3. Y eso hace que (...) sean estudiantes que tienen algunas carencias que tienen que ver con hábitos de estudios, manejo de la información, etc.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

El entrevistado explica que en relación con los estudiantes la estrategia de AC de la universidad ha consistido en la creación de una *Unidad de Apoyo al Estudiante*, que realizará un trabajo integral. Explica que antes existían sólo el *Centro de Desarrollo Cognitivo*, y el *Departamento de Asesoramiento al Estudiante*:

Acá en la universidad apoyo al estudiante siempre se ha hecho de manera emergente (...) Pero ahora se crea una Unidad de Apoyo al Estudiante, que entregará un apoyo mucho más integral (...) Porque cuando el estudiante ingresa a la universidad (...) el compromiso tácito es que la universidad lo va a formar (...) para que se pueda incorporar al ámbito profesional en igualdad de condiciones frente a otros profesionales. Si no hacemos acompañamiento mediante este programa, eso obviamente no se va a dar solamente porque el estudiante venga a clases. Tenemos clara conciencia de que el estudiante tiene deficiencias.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

El entrevistado continúa explicando que explica que la universidad desarrolla diversas acciones de apoyo a los estudiantes, tales como: a) cursos sellos, b) cursos instrumentales (de comprensión lectora, pensamiento lógico-matemático, etc.), y c) un plan integral de desarrollo de competencias genéricas (comprensión, pensamiento lógico-matemático, pensamiento crítico).

Ese proceso de acompañamiento [consiste en] ayudar al estudiante en las llamadas ‘competencias transversales’ o ‘genéricas’, y que tienen que ver con el desarrollo de la comprensión, del pensamiento lógico-matemático, del pensamiento crítico. La universidad tiene (...) los llamados ‘cursos sellos’ (...) que se supone que van a permitir darle la impronta de haber participado de la universidad. A ellos se agregan los (...) ‘cursos instrumentales’, que tienen que ver con comprensión lectora, pensamiento lógico-matemático, etc. [La propuesta es que] estas competencias estén permeando todo el currículo de formación del estudiante.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Por último, el entrevistado explica que la universidad busca desarrollar un plan integral de desarrollo de competencias genéricas, que deberá ser implementado en la práctica por los docentes de las distintas carreras:

El desarrollo de la comprensión lectora no se logra porque se realice un taller en primer año, o en segundo (...) sino porque se convierte en una competencia de la cual se tienen que hacer cargo cada una de las asignaturas de formación. Y eso ahí hace su 'link' con la profesionalización del docente universitario [quien debe ser] un mediador para que el estudiante desarrolle la comprensión lectora en su asignatura, sea de la carrera de Ingeniería, de Arquitectura, de Educación, o la que sea.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Uno de los Vicerrectores Académicos también destaca la importancia de implementar sistemas de apoyo y acompañamiento al estudiante al interior de las universidades:

El modelo que imperó durante muchos años en Chile era que el alumno entraba a la universidad, y [en adelante] tenía que arreglárselas como pudiera. [Los profesores decían:] “que los alumnos reprobén es problema de los alumnos, no es problema mío”.

[El acompañamiento al estudiante] aumenta nuestra capacidad de retener [estudiantes], y el impacto de la inversión del Estado (...) aumenta la movilidad social, cada vez que se ‘recupera’ a un estudiante que si no tuviera ese soporte reprobaría.

Las medidas de acompañamiento a los alumnos más ‘vulnerables’ son críticas en un sistema de AC. El 60% de los estudiantes deserta del sistema (...) muy endeudado (...) hay un problema serio, que es social, por un lado, pero al mismo tiempo de acompañamiento.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Procesos de selección de académicos

La importancia de un cuerpo académico de calidad, y de procesos adecuados de selección de académicos es destacada por uno de los rectores entrevistados:

Nosotros [debido a] la tremenda influencia que en la calidad tiene el académico, de imprimir calidad a su enseñanza, a su manera de relacionarse con sus alumnos, tenemos procesos de

contratación (...) y normas para contratar a los mejores académicos. Desde el punto de vista de su formación, hay la exigencia de formación de postgrado. En otras no será posible.

Rector de universidad privada laica tradicional

Por otra parte, uno de los Vicerrectores Académicos entrevistados explica que en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha llevado a cabo la homogeneización de los concursos para la planta académica regular en toda la universidad.

Ha habido varios cambios (...) cambió el concurso de planta académica regular, para que las exigencias se asignaran a todas las unidades, ahora hay una Comisión que es común para toda la universidad, antes cada unidad académica definía el perfil exigido al profesional o académico que llega. Ahora ya no es así. Esto comenzó dos meses atrás, es reciente.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Procesos de gestión

El logro de la calidad por parte de una universidad requiere del diseño e implementación de procedimientos de gestión que permitan el logro de tal objetivo. Uno de los vicerrectores Académicos entrevistados destaca la importancia de realizar un seguimiento de la gestión interna de la universidad:

Otra dimensión es el tema de la gestión (...) nosotros hemos constatado el último año la importancia de tener algo que nosotros construimos y que se llama la 'Dirección de Análisis Institucional'. Esta dirección hace un seguimiento de un conjunto de indicadores que dan cuenta de cómo vamos haciendo estas cosas.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El Vicerrector Académico destaca la necesidad que tienen las instituciones universitarias de información precisa para el monitoreo de sus procesos y la toma de decisiones:

Las instituciones necesitan información adecuada para tomar decisiones, para ir corrigiendo [sus procesos] (...) Se necesita un soporte (...) de ingeniería de datos (...) para acompañar la formación (...) Contar con información que muestre la efectividad de la implementación de políticas. [Por ejemplo] Si se acorta un currículo, [¿eso] genera un impacto en la calidad formación de los alumnos?.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico también señala la necesidad de realizar un seguimiento de indicadores precisos de gestión y de medición del impacto de ésta:

Entonces hay una dimensión de gestión: que haya seguimiento de indicadores, que sean precisos, robustos, que tú puedas comparar con otras universidades, ojalá a nivel internacional, tomar información, medir el impacto de lo que haces.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Gestión de la docencia

El proceso de enseñanza en las universidades necesita de procesos de gestión de apoyo a la docencia que permitan su normal desarrollo y el logro de resultados satisfactorios. Así lo explica el Director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad Privada:

Por otra parte está un apoyo desde el punto de vista de lo administrativo, de la gestión de los procesos, y que tiene que ver con la disposición de salas, de infraestructura, de organización (...) porque no es posible lograr la calidad si no existe un soporte de recursos y administrativo apropiado.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Procesos de investigación

Uno de los rectores destaca que la investigación, entre otras actividades de la universidad, debe estar al servicio de las necesidades de la comunidad:

[A nivel de] políticas, se debe incentivar la investigación como un diálogo fecundo entre lo que la universidad puede hacer y las necesidades [del contexto].

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

a. Procesos de AC de la docencia

Uno de los rectores entrevistados destaca la importancia de la docencia en las universidades y afirma que ella permite transmitir y construir de manera conjunta el conocimiento:

La docencia tiene un componente fundamental de transmisión. La transmisión requiere información [y] conocimiento de la realidad, [pero también] capacidad de traducir el conocimiento hacia aquello que se enseña (...) Es una labor de (...) construcción en común.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

El rector continúa señalando que la docencia y la investigación se hallan a un mismo nivel de importancia dentro de la educación universitaria:

[La docencia y la investigación se encuentran] en un mismo nivel, no se trata de jerarquizar [y decir]: “son más valiosos aquellos académicos universitarios que se dedican a la investigación que a la docencia”. Esas dimensiones del trabajo [universitario] son diferentes, pero complementarias. Un investigador de calidad no necesariamente es un docente de calidad, y viceversa.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Necesidad de una política institucional

Una de las docentes entrevistadas destaca la necesidad de que las universidades adopten decisiones de política institucional para un buen trabajo de enseñanza:

Hay mucho conocimiento hoy día [sobre la enseñanza en educación superior], y se debe tomar decisiones institucionales. Pero no se toman (...) Nosotros acá en el Departamento (...) hemos conversado mucho al respecto, y respetamos mucho estas competencias, y están siendo consideradas.

Docente universitaria experimentada n°2

El Vicerrector Académico de una universidad tradicional explica que la universidad ha avanzado en la definición de *trayectorias de aprendizaje* en las asignaturas, y en la definición de las competencias de carácter intermedio y final para cada carrera.

Lo clave es que nosotros como profesores sepamos si el alumno logra la competencia (...) Y es clave comenzar por la definición de trayectorias de aprendizaje en la carrera (...) La definición de competencias ha sido clave, y es clave el logro de ellas. [Eso lo han hecho] todas las carreras. Los programas de postgrado no (...) en Chile los programas de doctorado no están definidos según competencias.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Investigación sobre la docencia

La investigación sobre la docencia universitaria es un área de investigación emergente que es de gran utilidad para obtener información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y contribuir de esa manera a su mejoramiento.

El Director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad Privada destaca que en una universidad docente es posible realizar investigación educativa, en la que, por ejemplo, un profesor investigue sobre sus prácticas:

Cuando yo digo ‘universidad pedagógica’ no niego [la posibilidad de] que se haga investigación educativa. Una ‘universidad compleja’ es aquella que hace ‘investigación pura’ (...) [en cambio en] una ‘universidad pedagógica’ [existe] la posibilidad de que haya investigación (...) de corte de ‘investigación-acción’, [por ejemplo] que un profesor investigue sobre sus prácticas (...)

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

El entrevistado destaca como un hecho muy valioso la disponibilidad en la universidad de fondos para investigación. Pero señala que un asunto pendiente es la definición de una línea investigativa que le otorgue identidad clara a los esfuerzos de investigadores individuales:

La universidad tiene fondos para que los profesionales postulen a esos fondos para hacer investigación. Y eso (...) es muy valioso. Pero (...) por ahora esas investigaciones, no solamente por las limitaciones económicas, pues son fondos de [sólo] cuatro o cinco millones de pesos, no se ha logrado generar una suerte de definición de línea investigativa. Esas investigaciones que pueden ser valiosas (...) responden a preocupaciones de algunos docentes, pero no van engrosando una línea de investigación que posea a futuro a la universidad.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

El entrevistado explica que la Facultad de Educación de la universidad ganó un proyecto hace cuatro años de habilitación de los formadores de profesores en el modelo de competencias, y que eso se ampliará a otras facultades de la universidad:

***¿Hay profesores de esta universidad que hayan investigado sobre su docencia?** Sí, los hay, y estamos en ese proceso. Por ejemplo, el año 2009 la Facultad de Educación ganó un proyecto MECESUP en que se planteaba la necesidad de transformar las prácticas de los formadores de profesores, dentro del proceso de implementación en la universidad del enfoque de competencias (...) Eso llevó a definir el perfil de un docente que forma según competencias a los futuros profesores. Y esa investigación dio origen a un proyecto que está en desarrollo, en el que el trabajo de la Facultad de Educación se ampliará a las Facultades de Ciencias de la Salud y de Comunicación. Se busca generar comunidades de aprendizaje entre los docentes que reflexionan sobre su trabajo en aula, y a partir de ello generar el conocimiento necesario para orientar una docencia bajo el enfoque de competencias.*

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Profesionalización de la docencia

El Director del Departamento de Rediseño Curricular de una Universidad Privada destaca como un gran avance en su institución el proceso de profesionalización de la docencia.

Otro de los componentes en la universidad es el proceso de jerarquización docente, que identifica los tramos de los docentes en su quehacer universitario, y eso conlleva exigencias, que no son las mismas para un profesor titular que para un profesor auxiliar. Ese es un gran avance que ha realizado la universidad en los últimos años (...) Eso contribuye también a la calidad.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Uno de los expertos entrevistados reflexiona respecto de los mecanismos que permitan avanzar hacia la profesionalización de la docencia universitaria y plantea que el proceso de acreditación debe contribuir a instalar una cultura de la docencia profesionalizada:

Se debe usar la potencia de un sistema de acreditación, bien calibrado, para ayudar a vencer resistencias e instalar la idea de que la profesión docente no es algo que tú ejerces a puertas cerradas o es un problema entre tus alumnos y tú, eso no puede ser.

Experto n°3

El Vicerrector Académico de una universidad tradicional explica que se ha elevado las exigencias para los profesores de la planta académica regular en la universidad: los académicos deben poseer un doctorado, realizar investigación, y cursar un *Diplomado en Enseñanza según Competencias* que imparte la universidad.

Las exigencias son cada vez mayores para los profesores de planta académica regular, porque se les exige investigación, doctorado, y cursar el Diplomado en Enseñanza según Competencias (...) a los académicos que solicitan promoción se les exige esa certificación.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Por otra parte, uno de los vicerrectores también destaca la importancia fundamental de la docencia en la universidad, y señala que el ser investigador no es excusa para no realizar docencia:

Una dimensión del AC es la dimensión docente, que es intransable (...) en el Instituto de Matemáticas no hay nadie que no haga docencia. Y es uno de los mejores institutos de Chile (...) Entonces esa excusa de que “no [tengo tiempo] ...”, no. Docencia es intransable dentro de la universidad porque el 80% de nuestros estudiantes son de pregrado y hay que darles una buena docencia (...) En todos los países desarrollados se ve a matemáticos o científicos de primer nivel enseñando Cálculo I.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Uno de los rectores entrevistados explica que la universidad espera que el proceso de autoevaluación incida en un mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado y postgrado:

Dentro de nuestra estrategia para mejorar la calidad está llevar adelante los procesos de acreditación (...) Y eso debe incidir en un mejoramiento, si es que es un programa de pregrado, de lo que se hace en ese programa, o también si se trata de un programa de postgrado.

Rector de universidad privada laica tradicional

El Director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada destaca el proceso de profesionalización de la docencia que se lleva a cabo en la institución. Señala que *profesionalización* de la docencia no es lo mismo que su *perfeccionamiento*, pues éste último proceso consiste sólo en cursos de capacitación y tiene menor impacto sobre los aprendizajes:

[Un mejor] desempeño de los académicos se realiza (...) mediante políticas de profesionalización, no de perfeccionamiento docente (...) [que] habitualmente consiste en una capacitación, talleres y cursos, y hoy se sabe (...) que no genera mucho impacto (...) la política de profesionalización docente busca que los docentes logren competencias formativas.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Un mecanismo de AC en docencia son las Políticas de Incentivo a la Docencia implementadas en una universidad tradicional, como lo explica uno de los vicerrectores:

Con el Consejo de Docencia, que es un organismo que reúne a los Directores de Escuela de todas las carreras de la universidad (...) generamos el año pasado un instrumento nuevo que son las 'Políticas de Incentivo a la Docencia'. Porque siempre hay políticas de incentivo a la investigación que son bien claras (...) Pero [en el caso de] la docencia (...) no [ha habido hasta ahora] ningún reconocimiento explícito.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El vicerrector explica cómo se evalúa el desempeño docente en el marco de la Política de Incentivo a la Docencia:

Se creó, entonces, una 'Política de Incentivo a la Docencia' similar a la 'Política de Incentivo a la Investigación' (...) tuvimos que establecer ciertos indicadores de desempeño docente, [y] se generó un instrumento súper interesante.

Tiene un ámbito que es bien 'duro', de gestión, de si entregan programas, corrigen las pruebas, una cosa que es medible y fácil. Y tiene indicadores más interesantes que tienen que ver con la percepción de los alumnos, y de los pares (...) en Estados Unidos todo el mundo está sometido a evaluación de su clase por pares.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El Director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada plantea la necesidad de que los docentes se perfeccionen en la propia disciplina. También debe adquirir formación relacionada con profesionalismo en la docencia universitaria.

Al hablar de los docentes se abren dos líneas. Una es el perfeccionamiento en la propia disciplina, pero hay otro aspecto (...) el académico (...) debe adquirir formación relacionada con profesionalismo en la docencia universitaria, algo que ha estado bastante [descuidado], Durante mucho tiempo se ha pensado que quien tiene dominio de una disciplina la puede enseñar [pero] (...) eso no es así.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Uno de los vicerrectores académicos señala que en las jornadas participativas con los académicos la Vicerrectoría Académica les pide reflexionar sobre el fracaso académico de los alumnos y sus causas:

Algo que (...) nos ha resultado muy favorable son [jornadas] con 80 ó 90 profesores (...) en donde estamos dos días discutiendo acerca de estos temas (...) se produce un ambiente agradable. Esas personas tienen [hoy] una visión distinta de la que tenían antes. [Les decimos:] “¿Se han preguntado cuántos de sus alumnos fracasan?”. Los profesores piensan que el problema es de los alumnos, pero no, es de ellos (...) Si tú les muestras que había alumnos vulnerables que después del proceso de formación de competencias van bien, se empiezan a dar cuenta.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Los programas de Habilitación Docente

El director de un programa de Habilitación Docente señala que los docentes de la universidad reconocen su insuficiente conocimiento respecto de métodos didácticos y de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo basado en competencias:

Como profesionales que se integran recién a la docencia, muchas veces su desempeño es en base a la intuición (...) eso es bueno para algunos, pero otros necesitan apoyo de una habilitación docente, sobre todo en [métodos de] evaluación. Y la solicitan siempre, porque ellos entienden que las evaluaciones que hacen no corresponden al modelo, y que lo podrían hacer mejor.

Director de Programa de Habilitación Docente

Uno de los expertos consultados manifiesta una actitud crítica respecto de la calidad de los programas de habilitación docente en las universidades chilenas. Señala que Los programas de habilitación docente en las universidades chilenas son excesivamente teóricos y poco aplicado a la realidad de la docencia de cada profesión:

En Talca, tú entrabas [a una cierta universidad] y tenías que aprobar un diplomado en docencia universitaria. Y era... [ríe] el típico gallo sentado, en la pizarra, diciéndote “los componentes del triángulo del no sé qué, de las formas de aprendizaje”, totalmente teórico.

Experto n°3

b. Procesos de AC de la investigación

Uno de los rectores entrevistados explica que la calidad de la investigación en las universidades depende directamente de los investigadores y sus capacidades. Por tal razón, la universidad que dirige entrega apoyo a los académicos para que se presenten a concursos de fondos para investigación. La pertinencia de la investigación es evaluada tanto por las universidades a las que pertenecen los investigadores, como por las instituciones a nivel nacional que entregan los recursos:

Por otro lado, mejorar la calidad de la investigación, su cantidad y su pertinencia, la verdad es que eso lo hacen los investigadores. ¿Cuál es el apoyo institucional?: presentarse a los concursos, ya sea FONDECYT, FONDEF, CONICYT, INNOVA Chile, ¿por qué?, porque ahí hay recursos para poder hacer investigación.

Rector de universidad privada laica tradicional

Por su parte, uno de los vicerrectores señala que la universidad va a tratar de desarrollar investigación acerca de las prácticas docentes de sus académicos, e investigación acerca de los resultados de la implementación de proyectos en ella. Destaca que el ser sólo docente en una universidad no es excusa para no hacer investigación.

¿Y aquí en la universidad se hace investigación sobre la docencia? (...) No (...) No hay ese perfil, lo vamos a tratar de desarrollar (...) A veces una persona puede decir “pero es que yo hago pura docencia y me castigan”, pero eso no necesariamente es así, porque si hace sólo docencia, puede hacer investigación en docencia.

[También queremos realizar] investigación sobre actividades, proyectos que resultan, proyectos que no resultan.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal tradicional

Otro de los Vicerrectores Académicos destaca los avances en el área de investigación en su universidad: señala que existe un mayor número de publicaciones indexadas en revistas Q1, que son las de mayor citación:

Ha habido una mejora en los productos que se ha obtenido en investigación, en términos de un mayor número de publicaciones, tenemos un 37% de publicaciones indexadas en revistas Q1, que son las de mayor citación. Hemos aplicado indicadores.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Un ejemplo de incentivo apoyo a la investigación son los programas de inserción temprana en investigación que una universidad desarrolla para formar a futuros investigadores:

Nosotros estamos creando programas de inserción en investigación temprano en la carrera.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Uno de los rectores describe la política institucional de apoyo a la investigación. Destaca que la *Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo* apoya a profesionales que van a presentar proyectos a fondos concursables nacionales. Existen recursos internos de la universidad para los proyectos de iniciación, de académicos que no tienen aún experiencia para postular a fondos nacionales:

¿Cuál es la política institucional [en investigación]?: a través de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, apoyar [proyectos de investigación]. Por ejemplo cuando se prepara un proyecto FONDEF el investigador debe tener el apoyo de un ingeniero (...) porque se exige aplicaciones, cómo esto va a dar origen a patentes (...) Junto a eso tenemos recursos (...) del presupuesto de la universidad para los proyectos de iniciación, de aquellos académicos que no tienen todavía un currículum como para ir a postular a un CONICYT.

Rector de universidad privada laica tradicional

c. Procesos de acreditación

Varios de los entrevistados valoran el proceso de acreditación como una oportunidad para mejorar la calidad de los procesos y sus resultados al interior de la universidad. Así lo expresa uno de los rectores entrevistados:

La acreditación es un espacio para mejorar, porque hay que hacer una autoevaluación y un plan de mejoramiento, y después de 4 ó 5 años (...) hay que dar cuenta de ese plan. En esta universidad hay una política clara de someter a acreditación lo que haya que acreditar. Tenemos una acreditación institucional que se hizo el año 2011, de seis años (...) La política de acreditación ha sido la de priorizar los postgrados, porque los doctorados no acreditados no pueden participar de las becas CONICYT.

Rector de universidad privada laica tradicional

c. La dimensión de Resultados

Resultados de aprendizajes

La calidad de la educación universitaria depende, en último término, de sus resultados, específicamente de los logros de aprendizajes de los estudiantes y de las competencias profesionales que desarrollen como consecuencia del proceso formativo.

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados explica que la universidad en que se desempeña ha avanzado en la definición de *trayectorias de aprendizaje* en las asignaturas y en la definición de las competencias de carácter intermedio y final para cada carrera:

¿De qué manera la universidad mide la adquisición de competencias de los estudiantes? Lo vemos a través de las evaluaciones de cada módulo... ¿Y al término de la carrera, en relación con el perfil de egreso?. Exactamente. Pero es que en los proyectos finales de cada carrera... primero que están los módulos de integración, que son claves para evaluar si los estudiantes a través de la carrera van obteniendo logros, y si ellos realmente van aplicando la competencia.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El vicerrector de pregrado señala que no es muy complejo medir competencias en las áreas básica y disciplinaria de un plan de estudio:

El currículo, las mallas, están divididas en [las siguientes áreas]: 1) formación básica, todas la incluyen, y que tiene sus propias competencias; 2) formación disciplinar donde ya hay módulos de integración, donde hemos ido depurando los perfiles de egreso para decir “dentro de todo lo que los estudiantes aprenden, nosotros nos interesamos en este tipo de comportamientos en las disciplinas”. No es tan complejo medir competencias en el área disciplinaria de la malla, la parte de ciencias básicas tampoco.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Empleabilidad

La importancia de prestar atención a la dimensión de resultados de la educación universitaria es destacada por uno de los Vicerrectores Académicos, quien señala que la calidad de la formación universitaria debe ser evaluada en último término a través de aspectos de resultados tales como la *empleabilidad*:

Los procesos son importantes. El problema es que eso no [asegura la calidad]... yo puedo decir que “[Como universidad] he hecho todo lo que he podido [pero] el mercado no me valora eso, tengo altos problemas de empleabilidad, o de retención, o abandono”, cosas que para mí son evidentemente [signos de] mala calidad. Si una institución forma médicos, y ellos no son empleados, ¡tiene un problema serio!.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Otro de los vicerrectores explica que la universidad en que trabaja se encuentra actualmente realizando una evaluación de resultados, a través de un seguimiento a la primera cohorte de egresados desde la implementación del rediseño curricular de 2006:

En Armonización Curricular comprometimos revisar el rediseño [curricular] de 2006. En esta época [el año 2014] debieran estar egresando las primeras cohortes, entonces los vamos a contactar, y vamos a ver cómo se han desempeñado (...) todo eso es certificación de calidad (...) Y en base a eso vamos a retroalimentar y ajustar todos nuestros planes de estudio.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Como explica uno de los Vicerrectores Académicos, la empleabilidad incluye la capacidad que debe poseer todo profesional de trabajar de manera transdisciplinaria:

¿Tus egresados están preparados para la interdisciplina?. ¿O los preparaste sólo para un área?. ¿Te fijas?, tú puedes armar una gama variada de [aspectos e indicadores] en el currículo, dependiendo del proyecto institucional que tú tienes.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Dentro de la dimensión de empleabilidad, las universidades chilenas están otorgando importancia al aprendizaje por parte de sus estudiantes de competencias para la innovación y el emprendimiento:

Otro tema es cuánta capacidad tienen de innovación [los profesionales]. La [importancia de la capacidad de] innovación, [de] emprendimiento se ha empezado a instalar en el discurso [de la educación superior]. CORFO, el Ministerio de Economía, el programa de aquí, de allá... todos, fíjate, están hablando de eso. Cuántos de tus estudiantes saben y hacen emprendimiento empresarial.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

IV.24. Mecanismos de AC

Uno de los expertos entrevistados explica cuáles son los mecanismos de AC más habitualmente utilizados por las universidades. Según el académico, dichos mecanismos corresponden a: a) una Unidad central de AC, b) Sistemas de monitoreo, c) Planificaciones basadas en evaluaciones, d) Protocolos para nuevas carreras, e) Carreras académicas reglamentadas, f) Sistemas de admisión con protocolos, y g) Mecanismos de AC de la docencia:

¿Cuáles son los mecanismos de AC más habituales en las universidades? Fijan oficinas, establecen sistemas de monitoreo con indicadores, vinculan las evaluaciones a sus planificaciones (...) aprueban carreras con ciertos protocolos, tienen las carreras académicas reglamentadas, sistemas de admisión con protocolos (...) mecanismos de AC para los profesores: reglamento de carrera, evaluación docente (...)

Experto n°4

El Plan Estratégico

El Vicerrector de Pregrado de una Universidad estatal explica que el sistema interno de AC de la institución se basa en el Plan Estratégico:

El sistema de AC que está implementado aquí en la universidad (...) tiene una forma de árbol hacia abajo, en que está el Plan Estratégico, y de ahí el Compromiso de Desempeño a nivel de las unidades, [y] el Compromiso de Desempeño a nivel de los académicos.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El vicerrector académico de esa universidad explica que el plan estratégico es diseñado en conjunto por parte de las distintas unidades académicas de la universidad:

El plan estratégico ha sido hecho por gran parte de la universidad, todas las áreas que quisieron participar en su diseño pudieron hacerlo. Por ejemplo, las metas en investigación, en postgrado, en pregrado, junto con todas las que consigna el plan estratégico, fueron propuestas que nacen de la fusión de muchas iniciativas individuales, y que fueron consensuadas posteriormente, y fueron rankeadas, ordenadas.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Planes de Desarrollo

Uno de los rectores explica que su universidad define planes de desarrollo estratégico, los que definen indicadores para evaluar el propio desempeño de la universidad. El trabajo de definición de indicadores en los Planes de Desarrollo le ha servido a la universidad para realizar un trabajo similar en los Convenios de Desempeño.

¿De qué manera la Universidad de Concepción evalúa la efectividad de su trabajo en mejoramiento de la calidad? Eso está relacionado con los Planes de Desarrollo Estratégico. Y nosotros siempre hemos tenido planes de desarrollo estratégico, que hemos ido renovando y actualizando. Y eso nos ha servido mucho para los Convenios de Desempeño también, porque ahí se trabaja con indicadores. Por ejemplo si decimos “queremos mejorar cuantitativa y

cuantitativamente nuestra investigación”, es obvio que un indicador va a ser la cantidad de publicaciones.

Rector de universidad privada laica tradicional

El rector continúa explicando que como parte del sistema interno de AC, la universidad define indicadores de evaluación de calidad en los Planes de Desarrollo Estratégico y analiza su evolución en el tiempo:

Después de que hemos planteado indicadores en el Plan de Desarrollo Estratégico en el área de investigación, por ejemplo cantidad de proyectos, cantidad de recursos captados, cantidad de patentes, es bastante fácil [medir el progreso] (...) En el postgrado es algo parecido: cantidad de graduados, cuántos doctores estamos graduando... Nosotros, por ejemplo, anualmente estamos graduando a cerca de 70 doctores, en nuestros programas de doctorado. Entonces podemos medir cantidad y calidad. En el pregrado... es más complejo, pero también tenemos indicadores.

Rector de universidad privada laica tradicional

Planes de Mejoramiento Institucional

Los *Planes de Mejoramiento Institucional* son un importante mecanismo del Sistema Nacional de AC que permite a las universidad mejorar sus procesos y resultados orientados al mejoramiento de la calidad.

Uno de los vicerrectores explica que la Vicerrectoría de Pregrado está a cargo de uno de los tres ‘Planes de Mejoramiento Institucional’ (antes MECESUP) que se adjudicó la universidad. Se trata de un convenio de desempeño de *Armonización Curricular*, que busca optimizar el rediseño curricular del modelo educativo del año 2006, carrera por carrera.

[Son importantes los] Planes de Mejoramiento Institucional. La universidad se adjudicó tres el año pasado: Humanidades; Educación Superior Regional (a cargo de la Vicerrectoría de Innovación); y Armonización Curricular, que está ahí [muestra su escritorio], están todos los objetivos, las estrategias, y yo voy chequeando. Y [también] el Convenio Bicentenario.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Convenios de Desempeño

Un nuevo mecanismo de AC implementando por el Sistema Nacional de AC son los *Convenios de Desempeño*. Uno de los rectores lo destaca como uno de los mecanismos internos de AC importantes en su universidad. Explica que la universidad se adjudicó uno de mejoramiento de la formación inicial de profesores, con plazo de cinco años:

Hay un componente relativamente reciente, que este gobierno ha instalado, y que son los Convenios de Desempeño (...) Hay uno que nos adjudicamos y que tiene que ver con la formación inicial de profesores, con cómo mejorar formación inicial de profesores [para] obtener buenos profesores de los alumnos de las pedagogías (...) Deberá tomarse [medidas] en un plazo de cinco años para mejorar la calidad de la formación de los profesores.

Rector de universidad privada laica tradicional

El rector explica que mediante los *Convenios de Desempeño* la universidad busca obtener recursos para mejorar la calidad de sus programas. La universidad se adjudicó recientemente uno en el nivel de postgrado, que le va a permitir elevar la calidad de cinco programas de doctorado para alcanzar un nivel internacional:

Tenemos un Convenio de Desempeño que nos va a permitir llevar cinco doctorados (...) a una calidad de nivel internacional, comparable a un doctorado en la misma disciplina de cualquier país (...) La calidad (...) necesita recursos (...) Podemos hacer cosas de mucho mejor calidad con los mismos recursos, mejorando nuestros procesos. Pero hay otro estadio con estándares que para ser alcanzados se necesita recursos. Entonces con estos Convenios de Desempeño estamos en esa otra etapa, consiguiendo recursos para mejorar la calidad, la contratación de académicos, el desarrollo de programas.

Rector de universidad privada laica tradicional

Los *Convenios de Desempeño* pueden tener carácter transversal a toda la universidad, o bien estar localizados en alguna unidad académica determinada (Facultad o Escuela), como lo explica el rector:

Los Convenios de Desempeño pueden ser [implementados] en áreas específicas, o abarcar a toda la institución. Por ejemplo, esta Armonización Curricular abarca a toda la institución. Los Convenios de Formación Inicial de Profesores involucran sólo a la formación de los estudiantes de las áreas de Pedagogía. O el Convenio de Desempeño de Postgrado, está enfocado sólo a cinco programas de doctorado de los veintitantos que hay. Y ahí quien coloca los recursos, que es el Estado a través de los ministerios, exigen lo que llaman ellos, 'mejoras notables', al cabo de cinco años.

Rector de universidad privada laica tradicional

Convenios de Armonización Curricular

Un caso particular de los Convenios de Desempeño son los *Convenios de Armonización Curricular*. Uno de los vicerrectores explica que la Vicerrectoría de Pregrado está a cargo de uno de los tres 'Planes de Mejoramiento Institucional' (antes MECESUP) que se adjudicó la universidad. Se trata de un convenio de desempeño de Armonización Curricular, que busca optimizar el rediseño curricular del modelo educativo del año 2006.

Uno de los vicerrectores explica que la universidad implementó un *Convenio de Armonización Curricular* para revisar el grado de avance y los logros del rediseño curricular implementado hace unos años, y que significó la adopción del modelo basado en competencias:

Se está generando un ciclo potente (...) de control de calidad del rediseño curricular del año 2006. Porque el Convenio de Desempeño se llama, precisamente, "Rediseño Curricular: de la Implementación a la Optimización", o sea, estamos revisitando todo el rediseño, todo el modelo educativo, de todas las carreras de pregrado de la universidad (...) todo eso es certificación de calidad (...) Y en base a eso vamos a retroalimentar y ajustar todos nuestros planes de estudio.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

El rector de una universidad tradicional explica que la universidad se adjudicó un Convenio de Desempeño de Armonización Curricular, que consiste en revisar los planes de estudio de pregrado y postgrado en todas las carreras:

[Tenemos] un Convenio de Desempeño que tiene que ver con la Armonización Curricular, que [consiste en] revisar lo que se está haciendo en formación, y es transversal, para todas las carreras. Porque (...) la calidad no puede ignorar [por ejemplo] el hecho de si estamos o no haciendo una titulación oportuna (...) Si es una carrera de cinco años, y estamos en promedio demorándonos siete años, hay algo que falla ahí (...) Ese Convenio de Desempeño, que es un proyecto muy complejo, nos va a permitir dar un salto cualitativo en la formación de pregrado. ¿Cuál es la estrategia?: postular a los recursos que nos permitan llevar adelante procesos sistemáticos, con compromisos, con estándares, con estrategias, con indicadores precisos de cómo mejorar la calidad de, en este caso, la formación de pregrado. En el doctorado, la misma cosa.

Rector de universidad privada laica tradicional

El vicerrector continúa explicando que el Convenio de Armonización Curricular de la Vicerrectoría de Pregrado busca definir de manera más adecuada las competencias genéricas del plan educativo:

¿De qué manera la Vicerrectoría de Pregrado evalúa esas competencias genéricas?. Difícil tema... El Programa de Formación Fundamental, era una muy buena idea, pero en su implementación se ha ido diluyendo, hay cosas que eran deseables y no han sido implementables, por razones económicas, [por ejemplo] secciones de 20 alumnos. Por eso es interesante el Convenio de Armonización Curricular. Hemos aprendido a ser más prácticos, menos dogmáticos, [y ahora] definiremos competencias más adecuadas para el modelo de la Universidad de Talca.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Señala que la Vicerrectoría de Pregrado busca mejorar la evaluación de competencias y su interrelación a través del currículo, en el marco del Convenio de Armonización Curricular:

Estamos tratando, a raíz del Convenio de Armonización Curricular, de medir competencias interrelacionadamente. O sea, cómo [los estudiantes], que trabajan en equipo, ponen en práctica [esas capacidades] en sus cursos de Ciencias Básicas, o ciencias disciplinares, etc. Es decir, queremos ser más transversales e inteligentes en la medición de competencias.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

La autoridad termina su explicación señalando que la Vicerrectoría de Pregrado se ha propuesto reducir las competencias genéricas del Programa de Formación Fundamental, con el objetivo de definir las mejor y evaluar de mejor manera su logro:

Y para eso estamos proponiendo un cambio en el Programa de Formación Fundamental, reducir las competencias genéricas de cinco a tres, para trazarlas perfectamente y medirlas desde que [los estudiantes] entran hasta que salen [de la universidad] (...) Después podremos agregar más competencias, [una vez que sepamos] cuál es el valor que le agregamos no sólo como persona, sino también como profesional, con esas competencias genéricas.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Participación en el proceso de Acreditación

La participación en el proceso de Acreditación se ha convertido en un mecanismo de AC muy valorado por las autoridades de las universidades, quienes lo consideran una gran oportunidad para mejorar sus procesos institucionales.

Uno de los rectores explica que la universidad ha aprovechado la oportunidad que el proceso de acreditación genera para mejorar la calidad, y priorizar la acreditación de los programas de postgrados:

La acreditación es un espacio para mejorar, porque hay que hacer una autoevaluación y un plan de mejoramiento, y después de los 4 ó 5 años que dure la acreditación hay que dar cuenta de ese plan de mejoramiento. Aquí en esta universidad hay una política clara de someter a acreditación lo que haya que acreditar.

Rector de universidad privada laica tradicional

Por otra parte, uno de los Vicerrectores Académicos destaca la importancia que tiene para la universidad acreditar la mayoría de los programas de pregrado:

Estamos en un proceso permanente de mirar nuestros currículos, y aspiramos a tener la mayoría (...) de nuestros programas de pregrado acreditados. Gran parte de nuestra agenda está en lograr que más del 90% de nuestras carreras esté acreditada. No todas están

acreditadas en Chile porque además algunas aspiran incluso a estar acreditadas a nivel internacional.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

Otro de los vicerrectores académicos también destaca los esfuerzos que realiza su universidad por acreditar los programas de postgrado:

Hemos incrementado el número de programas de doctorado acreditados, y de magíster acreditados. Ése no es un logro de la Vicerrectoría, es de la universidad, pero que de alguna forma rinde cuenta de un proceso que tiene que ver con esta unidad de acreditación institucional. Y con la Escuela de Graduados.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Cierre temporal de programas no acreditados

Uno de los vicerrectores académicos destaca la existencia en su universidad de mecanismos de control de la calidad en los programas de postgrado, los que corresponden al cierre temporal de programas no acreditados, con el objetivo de introducir cambios en ellos. Señala que eso ha tenido buenos resultados:

Como medida de control de calidad, hemos cerrado algunos programas de magíster cuando no han sido acreditados (...) hemos tenido experiencias muy buenas, porque si uno revisa, hace diez años cerramos algunos programas, y ahora están acreditados por seis años. Eso significa que se hizo una buena reformulación.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Evaluación interna de la calidad

La evaluación interna de la calidad es otro de los mecanismos de AC que utilizan las universidades. Uno de los vicerrectores entrevistados explica que un criterio de calidad en su universidad corresponde al logro de las metas definidas para la formación de los profesionales:

Respecto de lo que hacemos aquí en la universidad, para que sea algo viable en el sentido de [su] calidad, uno primero establece cuáles son sus metas, y esas metas las mide con una vara de calidad (...) El profesional que define la Universidad de Talca tiene que tener la calidad dentro de los parámetros que nosotros hemos determinado que son los deseables. Eso para mí es una educación de calidad.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

La evaluación interna de la calidad es un proceso de carácter continuo, como lo destaca uno de los Vicerrectores Académicos entrevistados:

Éste no es un proceso puntual, sino de seguimiento continuo de los planes de mejoramiento.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Uno de los rectores consultados explica que un componente importante de un sistema interno de AC es el proceso de autoevaluación que es parte del proceso de acreditación:

[Son necesarias] políticas claras, y particularmente en nuestra universidad las tenemos, de mejoramiento de la calidad a través de procesos de autoevaluación, que se relacionan con la exigencia de tener acreditación de carreras, y de programas de postgrado.

Rector de universidad privada laica tradicional

Uno de los vicerrectores explica que la unidad académica en que trabaja realiza una evaluación de su desempeño, verificando a final de cada año su cumplimiento de las metas planteadas anteriormente en el *Convenio de Desempeño*:

¿De qué manera la Vicerrectora de Pregrado evalúa la efectividad del trabajo que realiza en la universidad? Eh... Hay una evaluación, que es la autoevaluación de lo que se consignó en el Convenio de Desempeño de la unidad a principios de año. Se autoevalúa lo que se hizo y lo que se logró de eso, a fin de año. Dentro de ese compromiso por supuesto está comprometido lo que nosotros hacemos como Vicerrectoría, que es todo lo que tiene que ver con pregrado.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Uno de los vicerrectores académicos explica que no existen aún estudios suficientes que permitan evaluar la efectividad del modelo educativo implementado en la universidad.

Es difícil decir en la universidad, hasta la fecha, si el modelo [educativo según competencias] es bueno o no.... No sé si tenemos un estudio general, como para decir “sí, [este modelo] ha resultado”... Yo creo que es un modelo que requiere más tiempo.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El vicerrector académico continúa explicando que durante el proceso de acreditación, cada unidad académica realiza una autoevaluación.

¿De qué manera la Vicerrectora Académica evalúa la efectividad del trabajo que realiza para el mejoramiento de la calidad? Con la autoevaluación que realiza cada programa. La autoevaluación es un proceso que está formalizado en reglamentos, yo creo que eso permite que cada unidad deba hacer esta mirada... Pero las unidades se evalúan ellos... Sí, pero es que la Vicerrectora tiene que hacer cumplir el reglamento.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

El vicerrector académico describe el procedimiento de evaluación del trabajo de la Vicerrectora Académica: dicha unidad define un plan de contribución al plan estratégico, y desde Planificación y Rectoría cada seis meses se revisa su nivel de avance:

¿Y de qué manera la Vicerrectoría Académica se evalúa a sí misma? Nosotros tenemos un plan de contribución al plan estratégico, y nos pasan la cuenta cada seis meses desde Planificación y Rectoría. Esa autoevaluación es a través del plan de contribución. Por cada unidad y a nivel general, macro. Por ejemplo, nosotros [la Vicerrectora Académica] nos propusimos crear una unidad de diplomado, entonces hicimos un diseño, y un cronograma de actividades (...) Y es una propuesta en conjunto con Planificación y Rectoría.

Vicerrector Académico - Universidad estatal

Indicadores de evaluación interna

Uno de los rectores señala que en el nivel de pregrado los índices de calidad de la formación no son sencillos de diseñar. Algunos de esos indicadores son los siguientes: tasas de deserción, duración efectiva de la carrera, satisfacción de los estudiantes con su formación:

En investigación (...) los indicadores son bastante claros, son internacionales: “A ver, la Universidad de Concepción ¿en qué lugar está en el CIMAGO?”. CIMAGO es un organismo que evalúa a las universidades de investigación, toma siete u ocho índices, dentro de ellos el número de citas, el número de publicaciones, en fin. Y hacen un ranking (...).

En el pregrado (...) es más complejo (...) tenemos que decidir cómo evaluar la calidad de la formación de nuestros estudiantes (...) ¿hemos disminuido la deserción?, ¿estamos disminuyendo la duración de la carrera?, y no la duración teórica sino la duración real (...) es más complejo (...) obtener la información.

Rector de universidad privada laica tradicional

a. Dificultades de la implementación de un sistema interno de AC

La implementación de un sistema interno de AC no es una tarea sencilla, y es habitual que las universidades deban enfrentar diversas dificultades. Uno de los vicerrectores entrevistados afirma que el sistema de AC de la universidad ha sido difícil de implementar en términos prácticos:

Lograr que [el sistema de AC de la universidad] sea bien implementado cuesta bastante... Yo fui Vicerrectora Académica hasta el año pasado, y [no es fácil] (...) No es que no sea fácil lograr el compromiso de las personas, lo difícil es implementarlo en la práctica.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Falta de preparación de los participantes en los procesos de AC

A juicio del Director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada, es necesario que las personas a cargo del proceso de acreditación posean la formación necesaria para ello. Explica que a veces ocurre que las personas responsables del monitoreo de la autoevaluación no poseen un conocimiento acabado del proceso:

Quien está a cargo de la gestión es quien debe orientar y monitorear los procesos de autoevaluación. Y ocurre que en muchos casos las personas no están informadas adecuadamente acerca de qué es un proceso de autoevaluación (...) Muchas veces nos hemos encontrado con la sorpresa de que el primer informe o preinforme de autoevaluación demuestra una gran ignorancia (...) Para llevar a cabo un adecuado proceso de autoevaluación (...) hay que tener una comprensión conceptual, de por qué se hace, hacia dónde apunta, de qué manera, qué es lo que corresponde hacer.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Insuficiente cultura de la calidad

El director del Departamento de Rediseño Curricular señala que es necesario que la universidad y sus distintas unidades reconozcan al proceso de autoevaluación como una oportunidad para el mejoramiento de la calidad de sus procesos institucionales, y no solamente como una exigencia externa:

Ha sido un proceso de aprendizaje (...) Pero todavía falta en algunas unidades un aprendizaje profundo para que [la] etapa autoevaluativa, no sea [sólo] algo que me exigen (...) sino una oportunidad de mejoramiento (...) que no tenga que esperar el próximo proceso de acreditación, sino (...) porque entiendo que ellas me permiten seguir mejorando (...) Porque uno escucha, y esto ocurre no solamente acá, si uno habla con colegas... en muchos casos el proceso de acreditación se ve como un mal necesario, o un trabajo o esfuerzo extra.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Menor compromiso a nivel institucional que a nivel de las carreras

El representante de una de las Agencias de Acreditación destaca que el mejoramiento de la calidad es más fácil de lograr a nivel de las carreras que a nivel institucional, por el alto nivel de compromiso que habitualmente muestran los académicos con su disciplina:

Otra dificultad (...) es que hay una diferencia clara cuando se acredita (...) la calidad de una carrera o programa, y cuando se hace con una institución (...). A nivel local, de programa o carrera, el compromiso con el mejoramiento efectivo es mucho mayor (...). Porque (...) el profesor se siente más comprometido con su área de trabajo, su especialidad, su área de investigación (...). Mientras que a nivel institucional las cuestiones interesan a todos, pero a nadie en particular.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Débiles sistemas de información en las universidades

El encargado de Acreditación de una universidad estatal señala que es habitual que las universidades que tratan de implementar procesos de AC posean débiles sistemas de información:

¿Cuáles son las dificultades más habituales de las universidades que tratan de implementar sistemas de AC? Lo que yo más he observado (...) es el manejo de información que sea confiable, que esté al día (...). Por ejemplo, si tú le preguntas a una carrera cuántos alumnos tiene (...) cuántos titulados, empiezan a buscar los archivadores (...). Es un tema muy necesario, el registro, y es complicado. No tienen buenos sistemas de información (...) sobre el comportamiento de los estudiantes y académicos.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

b. Desafíos de las universidades en AC

Los desafíos que los entrevistados señalan como más importantes en el ámbito del AC en su universidad, los entrevistados entregan respuestas diversas. Uno de los vicerrectores señala que los

desafíos de la unidad académica que dirige consisten en seguir perfeccionando su trabajo, y definir de manera más clara el perfil del profesional que se desea formar en la institución:

El desafío es seguir sistematizando, perfeccionando, auto-evaluándose, sintonizar mejor nuestros instrumentos, nuestro concepto de lo que queremos como profesional, cómo hacerlo más claro, medible y verificable.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Otro desafío señalado por el Vicerrector es el diseño de un sistema que fortalezca las competencias de entrada de los estudiantes:

Y una gran tarea (...) es diseñar un sistema para acoger al nivel de estudiantes que está ingresando a la universidad, porque eso es un obstáculo muy grande. Ellos no sólo vienen muy mal preparados académicamente, sino con muy pocos hábitos de estudio (...) [Debemos] generar un mecanismo para que una vez el estudiante ingrese a la universidad, entienda que es una oportunidad (...) y que con eso se motive a hacer el trabajo que corresponde a un estudiante universitario.

Vicerrector de Pregrado - Universidad estatal

Por su parte, el director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada identifica los desafíos que enfrenta la universidad para mejorar la calidad de su formación: a) la profesionalización de la docencia, b) una mayor rigurosidad de los procesos administrativos, c) acompañamiento al estudiante, d) desarrollo de la investigación, y e) incorporación de la gestión de la calidad por parte de las autoridades:

Los desafíos que tenemos como universidad tienen que ver con la profesionalización de la docencia, con la rigurosidad de los procesos administrativos, con el acompañamiento al estudiante a lo largo de todo su proceso formativo, con el desarrollo de la investigación (...) que en cada una de esas líneas realicemos un control de calidad riguroso. En la medida en que cada una de las personas a cargo de la gestión incorpore la gestión de la calidad (...) vamos a poder dar respuesta y mantenernos en un medio tan cambiante y demandante como es el medio universitario.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

IV.25. La Nueva Ley de AC

a. La actual Ley de AC

Los problemas del sistema nacional de AC y la Ley de AC

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) reflexiona sobre los problemas que ha enfrentado durante los dos últimos años el sistema nacional de AC, y señala que dichos problemas no se han debido a que la ley de AC sea una mala ley, o que propicie los conflictos de interés:

Se habla mucho de que la ley [de 2006] era mala, pero (...) creo que es bastante buena. Se dice que había conflictos de interés dentro de la ley, [pero] tampoco es efectivo. Los conflictos de interés quedan fuera de la toma de decisiones, de hecho yo no estoy sesionando [en este momento] porque están sesionando un caso de la U. Católica, y yo soy profesor de la U. Católica.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

La ley es solamente uno de los elementos del sistema de AC

En un sentido similar, el director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada afirma que la nueva ley de AC puede ser un aporte positivo, pero que es solamente uno de los elementos del sistema de AC chileno:

Creo que la ley puede ser un aporte, me parece bueno que exista, pero que no es el punto final ni significa haber llegado a la meta, creo que es una de las etapas a recorrer por parte de quienes estamos en el quehacer universitario para mejorar esto cada vez más.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Orígenes de la actual Ley de AC

La promulgación de la Ley de AC en el año 2006 dio término a la etapa experimental del proceso de acreditación en el país y permitió la implementación del sistema nacional de AC y a la Comisión Nacional de Acreditación, CNA.

Uno de los rectores entrevistados en el estudio explica que la nueva Ley definió tres líneas de trabajo para el sistema nacional de AC: a) la acreditación institucional, b) la acreditación de programas de pregrado y postgrado, y c) los sistemas de información.

Después esto se institucionaliza con lo que se conoce como la Ley de Aseguramiento de la Calidad, mediante la cual se pasa de la etapa experimental a la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, la CNA, y en la que se define tres líneas, que son la acreditación institucional, la acreditación de programas de pre y postgrado, y una línea que tiene que ver con sistemas de información de educación superior. La ley tuvo muchas indicaciones a lo que presentó el ejecutivo de la época, se habla de que hubo 600 indicaciones de parte del Congreso...

Rector de universidad privada laica tradicional

La versión final de la Ley de AC dejó espacio a potenciales conflictos

El rector afirma que la versión final de la actual Ley de AC resultó ser más permisiva que el proyecto original, y que en ese entonces el Consejo de Rectores vislumbró que la ley podría conducir eventualmente a conflictos de intereses que involucrasen a funcionarios del sistema nacional de AC:

Y comienza (...) a manifestarse ahí en el Congreso, esto de mirar el sistema de universidades, con sus distintos intereses, y sus distintas problemáticas. Y esa ley de AC que en un comienzo parecía mucho más rigurosa (...) al hacerla más blanda, se comenzaron a producir problemas. Yo me acuerdo que visualizamos desde un comienzo [en el Consejo de Rectores] (...) que podía producirse conflictos de interés, temas económicos de por medio, porque [la participación en el proceso de acreditación] tenía un costo [para] cada institución.

Rector de universidad privada laica tradicional

Discusión acerca del carácter obligatorio de la acreditación

Uno de los rectores entrevistados explica que durante el período anterior a la promulgación de la actual Ley de AC existió una discusión acerca de si la acreditación debía o no ser obligatoria:

Por otro lado, comienza la discusión acerca de si la acreditación debe ser obligatoria o voluntaria, si debe tener o no efectos, se da toda una situación de discusión.

Rector de universidad privada laica tradicional

Necesidad de una nueva Ley de AC

El rector manifiesta estar de acuerdo con corregir los problemas existentes en la ley de AC, debido a la necesidad de restablecer la confianza de la opinión pública en el sistema de nacional de AC:

Por un tema de corrupción de una persona, pero que tenía el máximo cargo en la CNA (...) se le hace un daño terrible a lo que se había venido construyendo, (...) Por eso ahora yo creo que se está haciendo lo que corresponde, una nueva ley que resuelva todos estos problemas.

Rector de universidad privada laica tradicional

El director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada también destaca que el proyecto de ley de AC debería mejorar el sistema de AC y, especialmente, evitar los conflictos de intereses:

Actualmente hay un proyecto de ley para modificar el sistema de AC chileno. Sí, tengo algún conocimiento, bien superficial, porque, vuelvo a repetirte, yo no soy un experto en gestión de la calidad. Creo que el proyecto puede ser un aporte en la medida en que ayude a mejorar, y, especialmente, a evitar los conflictos de intereses, que es lo que yo creo que ensucia o genera ruido en el sistema de AC chileno.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Uno de los rectores subraya la necesidad de modificar la Ley de AC, debido a la crisis que se produjo el año 2011 con problemas de crecimiento descontrolado de universidades y acreditaciones fraudulentas:

El sistema y la Ley están malos, eso es lo que hay que corregir. Porque (...) una universidad que se quería crear presentaba su proyecto con tres o cuatro carreras. Su proyecto era examinado y (...) se le daba la autonomía, y podía crear sedes, carreras, todas las que quisiera... El Ministerio [de Educación] ha dicho que no tenía las herramientas [para evitar eso] (...) La ley [de AC] está mala, hay que reformularla.

Rector de universidad privada laica tradicional

b. El proyecto para la nueva Ley de AC

El poder ejecutivo de la nación presentó durante el año 2013 al Parlamento un proyecto de ley para reformar el sistema nacional de AC. Uno de los expertos consultados manifiesta una actitud general positiva respecto del proyecto de ley de AC:

Yo creo que en general [el proyecto de ley de AC] está bien, no se me ocurre nada grave... en la lógica del sistema que nosotros tenemos [en Chile].

Experto n°3

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca la importancia del proceso de discusión en el Parlamento del proyecto de ley de AC:

*Este es un proyecto de ley, esto no va a salir así del Congreso, no hay que preocuparse demasiado acerca de qué es lo que dice el proyecto de ley, hay que preocuparse de lo que va a decir la ley [definitiva]. Hay que esperar que salga. **¿Cuándo comienza la discusión del proyecto de ley?** Entiendo que fue aprobado en general la semana pasada, y que ahora vienen las indicaciones... puede demorarse dos años [en el Parlamento]. La anterior tuvo 600 indicaciones... No sabemos.*

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Preocupación acerca de la nueva Ley de AC

Uno de los rectores manifiesta su preocupación respecto de que la forma definitiva de la nueva Ley de AC no sea la mejor, debido a las posibles presiones de parte de grupos de interés dentro del sistema de educación superior:

Se está proponiendo cambiar justamente eso. Sí. Pero vamos a ver qué pasa en el Congreso con la ley. Si aparecen nuevos intereses cruzados, los 'lobbys oscuros' como dice el rector Pérez [de la Universidad de Chile].

Rector de universidad privada laica tradicional

La génesis del Proyecto de Ley de AC

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que el actual proyecto de Ley de AC fue diseñado por el poder ejecutivo, y que hubo un proceso participativo previo con motivo de la visita de los expertos de la OCDE que elaboraron un informe que fue tomado en cuenta en el proyecto de ley:

¿Qué instituciones participaron en el diseño de ese proyecto de ley?. Es obra del [poder] ejecutivo, como todas las leyes del país. Pero hubo un proceso de escucha previa en el cual nosotros [el CNEd] participamos en el marco de [la visita de] los expertos de la OCDE que vinieron a hacer un informe (...) Ha habido una queja respecto de ese punto que tú levantas, pero en nuestro país es el [poder] ejecutivo [la institución] que tiene la mayor capacidad legislativa, y son pocos los proyectos de ley que cuentan con un proceso participativo previo de discusión, la discusión se hace en el parlamento y no con los grupos de interés o los grupos afectados, en forma previa.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

La tramitación de la nueva Ley de AC

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica la forma en que se desarrollará el proceso de discusión del proyecto de ley de AC en el Parlamento nacional:

La ley anterior estuvo varios años en discusión en el parlamento, antes de aprobarse. Claro, exactamente. (...) Hubo cerca de 600 indicaciones... Ah, ¡por supuesto!. Son técnicas políticas legítimas. Se trata de un proyecto de ley trabajado previamente, consensuado, teniendo todo el apoyo político, y una vez logrado eso tú lo metes al parlamento, y el proyecto se despacha rápidamente, o tú puedes marcar pauta y decir “esto es lo que yo quiero, ahora recibo las críticas”, con el riesgo de que recibas miles de críticas, a través de indicaciones. En fin.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Uno de los rectores explica que pronto va a ser llevado a cabo el debate sobre el proyecto de ley que crea la *Superintendencia de Educación Superior*. Señala que la universidad que dirige va a entregar a los parlamentarios un documento con propuestas respecto del proyecto de ley que crea dicho organismo:

Ahora está el proyecto de la Superintendencia [de Educación Superior]. Va a llegar un momento en que ese proyecto esté sometido a indicaciones. Nosotros [en la Universidad] estamos trabajando en las indicaciones respecto de lo que debería ser esa [institución] (...) [Vamos a] entregar un documento a los parlamentarios con nuestras indicaciones, y ellos verán si las consideran o no. A ellos les sirve mucho para su labor legislativa.

Rector de universidad privada laica tradicional

El rector describe el procedimiento que deberá seguir la promulgación de la nueva ley de AC: las indicaciones pueden ser presentadas sólo por el ejecutivo y los parlamentarios, y las universidades pueden plantear sus inquietudes a los parlamentarios respecto del proyecto:

Cuando el ejecutivo presenta un proyecto de ley, los únicos que pueden hacer indicaciones son los parlamentarios (...) O el propio ejecutivo, incorporando indicaciones al proyecto que presentó. Si yo como universidad quisiera hacer una indicación al proyecto, tendría que... hacer lobby con los parlamentarios para que esas indicaciones prosperaran. Pero quienes hacen las indicaciones a los proyectos de ley son los parlamentarios.

Rector de universidad privada laica tradicional

El rector continúa explicando que durante el proceso de promulgación de la nueva ley de AC las universidades tendrán conversaciones con los parlamentarios, quienes les harán exposiciones, y los invitarán a la comisiones de análisis:

¿Las universidades pueden plantearles a los parlamentarios...? La necesidad de ciertas ideas..., sí. ¿El CRUCh lo ha hecho? Todos lo hacen. Las universidades estatales... ¿De qué forma? Mire, yo le voy a decir muy transparentemente cómo funciona el sistema (...) [Las universidades] conversan con los parlamentarios, les hacen exposiciones, los parlamentarios invitan a la comisiones a los representantes del CRUCh cuando se tramita un proyecto de ley. O invitan a quien quieran (...) Así es como funciona [el proceso]. Y después los parlamentarios con todos estos insumos tomarán sus decisiones respecto de si apoyarán ciertas indicaciones o no. Pero eso es abierto, no hay prohibición de hacer eso.

Rector de universidad privada laica tradicional

La opción de una “ley corta”

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que dicha institución es partidaria de una ley “corta”, es decir, plantea que más que cambiar totalmente el sistema de acreditación, es preferible cambiar algunos aspectos de él para restituir rápidamente la fe pública en el sistema:

Nuestra mirada como CNEd respecto del proyecto de ley es más bien crítica, creemos que es muy importante asegurar la estabilidad del sistema, restablecer la confianza en él prontamente, porque como es de dominio público, todos los problemas que se generaron en la CNA lo desacreditaron totalmente (...) En ese sentido, dijimos que éramos partidarios de (...) hacer una ley “corta”, [es decir,] más que una ley que cambie totalmente el sistema de acreditación, [somos partidarios] de cambiar algunos aspectos para restituir la fe pública en el sistema, y [poder] avanzar.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

c. El contenido del proyecto de Ley de AC

Posibles errores conceptuales

El representante de una agencia de acreditación manifiesta su preocupación acerca del proyecto de Ley y afirma que el informe OCDE sobre la educación superior chilena que inspiró el proyecto de ley de AC habría mal interpretado algunos elementos conceptuales del sistema de acreditación norteamericano:

¿Quiénes prepararon ese proyecto de ley? Supongo que el equipo técnico del Ministerio [de Educación] (...) Se dice que la inspiración habría sido el informe de la OCDE sobre educación superior, pero cuando uno mira ese informe [ve que] (...) habría habido errores de interpretación, del inglés al castellano (...) porque en inglés se habla de assessment, o sea de evaluar carreras, pero en el proyecto se traduce como acreditarlas... y es distinto. Yo conozco el sistema norteamericano de acreditación (...) es verdad que en el sistema de evaluación institucional se utiliza una serie de mediciones (...) Pero aquí eso se tomó como acreditación de carreras, y es algo muy distinto.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

La definición de estándares para las universidades

El proyecto de Ley de AC hace un uso equivocado del concepto de ‘estándares’ según el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quien afirma que en realidad se refiere a la necesidad de utilizar *criterios*, lo que ya se hace actualmente:

Pienso que hay una confusión en el proyecto de ley al decir que se establece estándares, pues lo que señala no son estándares, sino criterios iguales a los que existen hoy día. Establecer estándares significa establecer criterios cuantitativos de acreditación. Y eso la ley no lo hace.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

En el mismo sentido, uno de los expertos entrevistados señala que el proyecto de ley de AC no define estándares propiamente tales:

Se anuncia estándares pero no se legislan estándares... Por estándar me imagino un número, como “en Brasil tenían el 20% de los profesores con doctorado, el 30% de jornadas completas”, ese tipo de cosas (...) Pero nadie ha hablado de eso acá (...) los que están puestos en el proyecto de ley yo creo que son incluso menos precisos que los que están en la ley actual. Entonces ahí ha habido un retroceso.

Experto n°3

El experto manifiesta dudas respecto de la posibilidad de exigir el cumplimiento de estándares en el sistema nacional de AC:

No te estoy diciendo que me parezca que los estándares vayan a funcionar, tampoco. En general cuando se ponen estándares la gente los cumple, pero de cualquier forma. Entonces si tú pides 30% de profesores con postgrado, le vas a poner postgrado a los profesores, un postgrado de muy poco valor.

Experto n°3

La dificultad de cerrar universidades

Uno de los expertos manifiesta una opinión general positiva respecto del proyecto de ley, pero señala tener reparos respecto de los procedimientos propuestos para las universidades que no sean acreditadas. Plantea que le parece difícil la posibilidad de cerrar una universidad que no obtenga la acreditación. Piensa que si una universidad no se acredita, una solución sería que perdiese la autonomía y pasare a estar bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación:

A mí [el proyecto de Ley de AC] me parece en general bien... [Pero] creo que es impracticable, políticamente, la idea de que la no acreditación conduzca al cierre de una institución. Nosotros con María José [Lemaitre] [propusimos] que si una universidad no se acreditaba, por ejemplo, después de un par de veces, no fuese cerrada, sino que perdiese la autonomía y pasara a la supervisión del Consejo Nacional de Educación.

Experto n°3

d. La reforma al sistema nacional de AC

Posible fusión de los procesos de licenciamiento y acreditación

El proyecto de reforma al sistema nacional de AC contempla la creación de una nueva Agencia Nacional de Acreditación (ANA), que concentrará las funciones de licenciamiento (u otorgamiento de autonomía) y acreditación a las universidades, las que hasta el momento han estado a cargo de dos instituciones separadas: el CNEd y la CNA, respectivamente. El actual Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) piensa que no se trata de una buena idea, y señala que es conveniente que el CNEd y la CNA se hagan cargo de funciones distintas, y que exista una institución que se dedique exclusivamente a la acreditación:

¿Qué piensa Ud. acerca del proyecto de ley de AC, sobre los cambios que propone? Yo creo que la mayoría de ellos tiene sentido. (...) No estoy de acuerdo con fusionar en una única institución la decisión de licenciamiento y la decisión de acreditación, creo que son dos cosas totalmente distintas, y por lo tanto yo mantendría dos instituciones separadas. El Consejo Nacional de Educación tiene obligaciones como por ejemplo generar un sistema de información, el Índices, que yo lo dejaría separado de lo que hace la CNA, y por otro lado yo creo que la CNA tiene que tener un foco único, que es la acreditación. Por lo tanto pienso que una sola agencia es un error.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) también critica la homologación de las funciones de autonomía y acreditación:

Una crítica muy importante nuestra como CNEd (...) es a la homologación de la acreditación con la autonomía (...) eso francamente se ve como un error.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Inconveniencia de la reducción de la cantidad de consejeros en la Agencia

El proyecto de Ley de AC contempla una reducción de la cantidad de consejeros para la Agencia de Acreditación. El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) manifiesta su desacuerdo con tal propuesta, y explica que la nueva agencia no podrían realizar todo el trabajo que involucra el proceso de acreditación:

Respecto del proyecto de ley, [tenemos críticas a] cosas operativas, esto de cinco consejeros es una locura, porque la carga de trabajo es demasiado grande (...) hay que poner más consejeros, porque cinco no [podrían] hacer la pega.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Inconveniencia de un excesivo celo en las inhabilidades de los consejeros

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) piensa que el proyecto de Ley de AC plantea demasiadas inhabilidades para los consejeros de la nueva Agencia de Acreditación:

Está muy bien resguardar las inhabilidades, [pero] ahí nosotros fuimos un poquito críticos, porque [al] resguardar las inhabilidades de los consejeros se van a un extremo, o sea, no me acuerdo si era el caso, pero al final sacábamos la cuenta de que si tú eres consejero y tienes un hijo en la universidad, prácticamente tienes que inhabilitarte. Está bien resguardar las inhabilidades, pero no irse al extremo. Entonces ése que es el punto de origen de toda la pérdida de fe pública, nos parece casi excesivo.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Condicionamiento de la entrega de recursos fiscales a la acreditación

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) manifiesta su preocupación por el hecho de que el condicionamiento de la entrega de recursos fiscales a la acreditación crea una excesiva presión sobre el sistema de educación universitaria, y que tal situación está siendo analizada por esa institución:

¿Qué estamos analizando ahora?: que si la acreditación es requisito para obtener dineros fiscales, se le imprime demasiada presión al sistema, y la acreditación fuerza a [las universidades] obtener aprobaciones para obtener los recursos, perdiéndose un poco el objetivo de la medición de la calidad per se.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

La propuesta de eliminación de las agencias privadas de acreditación

El proyecto de Ley de AC propone la eliminación de las agencias privadas de acreditación, y la concentración de dichas funciones en la nueva Agencia Nacional de Acreditación. Tal propuesta despierta las críticas de los diversos entrevistados. Así, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) manifiesta lo siguiente:

Es un error eliminar la acreditación de carreras por parte de las agencias. Cuando existen 17.000 carreras en Chile es imposible acreditarlas a todas mediante una sola institución, sea la ANA, la CNA, o lo que sea. Se debe tener agencias acreditadoras. Estábamos recién [en la CNA] mirando una postulación a acreditación de un Instituto Profesional, que tiene (...) 500 carreras... Es imposible que una institución acredite a 500 carreras (...) tiene que haber agencias.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) también señala que no es partidario de la eliminación de las agencias privadas de acreditación, y que cree, en cambio, en la conveniencia de una mayor fiscalización de ellas:

Si se mantiene las acreditaciones de programas, la CNA no tendría capacidad instalada para realizar todas las acreditaciones (...) Hay un problema de [insuficiente] capacidad instalada (...) la CNA no sería capaz [de hacer todo el trabajo].

La posición nuestra no es eliminar [las agencias] (...) [El CNEd] propone que la [nueva] Agencia Nacional de Acreditación tenga una capacidad más fuerte de fiscalizar a las agencias privadas [de acreditación] (...) para que no haya colusión de intereses (...) Sin embargo, hay bastante mitología sobre las agencias, yo no he visto estudios serios sobre eso [la posible existencia de colusión de intereses].

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

El representante de una de las agencias acreditadoras también manifiesta que la propuesta de la eliminación de las agencias privadas de acreditación es un error:

También al decir [el Proyecto de Ley de acreditación] que se eliminan (...) las agencias privadas de acreditación, y de esto no estoy hablando porque yo esté ligado a una agencia (...) se comete un error, porque (...) eliminarlas es una señal fuerte de que la evaluación de carreras estaría entrando en un solo sistema central.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

e. Reformas al proceso de acreditación

Obligatoriedad de la acreditación

El proyecto de Ley de AC propone hacer obligatoria la participación de las universidades en el proceso de acreditación. El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que esa institución analizó dicha propuesta y que no hubo consenso entre sus consejeros respecto de la conveniencia de tal medida:

Está la discusión sobre la obligatoriedad de la acreditación, ahí no hubo acuerdo entre los consejeros [del CNEd] (...) porque es bueno por un lado, y malo por otro.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Posible renuncia a la acreditación de todas las carreras

El Presidente de una de las agencias privadas de acreditación manifiesta su preocupación respecto a la idea de renunciar a evaluar a todas las carreras de las universidades en el proceso de acreditación. Señala que en países con buen desarrollo en sistemas de acreditación existe control para todas las carreras, y que si hubiese escuelas no acreditadas, el público podría desconfiar de ellas:

Eso a mí me preocupa, porque yo veo en países en que el desarrollo de mi área es consistente, hay algún tipo de control para todas las escuelas. Por ejemplo en los Estados Unidos no hay una escuela que se libre, o en Inglaterra (...). Quizás esto no está en todas las áreas, porque

(...) es un universo ¡gigante!, pero en algunas eso es así. (...) Veo una peligrosa tendencia a renunciar a cubrir el campo completamente. ¿Qué se hace con esas escuelas que para el público [son de dudosa calidad] porque no van a estar acreditadas...?.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El representante de una de las agencias acreditadoras plantea que el proyecto de Ley de AC propone un equivocado énfasis en la acreditación institucional. Afirma que la evaluación institucional produce un efecto menor en el mejoramiento de la calidad que la evaluación de carreras, debido a que el compromiso de las universidades a nivel central es habitualmente más débil que el de cada carrera:

El Proyecto de Ley (...) tiene una falencia, enfatiza la acreditación institucional y no la de carreras (...) junto con la acreditación institucional, aleatoriamente se acreditaría un par de carreras (...) [eso] puede ser injusto para las universidades, porque todas tienen áreas deficitarias (...) Si se quiere mejorar las instituciones, el cambio local (...) es más efectivo, sumando acreditaciones de carreras. El cambio debido a la evaluación institucional [es menor]. Como los rectores tienen un cierto período, dicen “eso queda para el [rector] que viene, no es mi problema”.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

La idea de acreditar sólo una muestra de carreras elegidas al azar en cada universidad, y no la totalidad de ellas, también encuentra acogida favorable en algunos entrevistados, como es el caso de uno de los expertos:

Lo de la Acreditación institucional versus la de carreras... yo creo que ahí hay un problema que es insoluble: no hay capacidad para acreditar todas las carreras, ni siquiera con las agencias privadas, aunque tuvieras diez más de las que hay (...) Entonces no me parece mala idea esto de hacerlo aleatoriamente, que en fondo juzguen el estándar de tus carreras bajo esta lógica de... que te miren seis carreras.

Experto n°3

El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) critica también la propuesta de una elección al azar de carreras a acreditar en cada universidad:

Tampoco me parece una buena idea que tú hagas una acreditación institucional en que eliges cuatro carreras a las que examinas.

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Por último, el Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) también manifiesta su oposición a la idea de acreditar unas pocas carreras elegidas al azar:

La otra crítica tiene relación con la acreditación de los programas. [Según el proyecto de ley] dentro de la acreditación institucional se sortearía dos programas por nivel, pero la postura nuestra es que la acreditación de [todos] los programas no debería eliminarse porque es un estímulo a tener presente la calidad en ese nivel, y depender de un hecho más bien espúreo, de salir sorteado o no, debilita el proceso.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Redefinición de los períodos de acreditación

El proyecto de Ley de AC incluye una modificación a los períodos de acreditación que podrán ser otorgados a las universidades. Uno de los expertos manifiesta su conformidad con los períodos de acreditación de tres y seis años propuestos en el proyecto de ley de AC:

Me parece bien también tener [períodos de acreditación] de tres y seis años, eso está bien.

Experto n°3

No obstante, la propuesta de una acreditación binaria despierta una crítica por parte del Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd), quien señala que tal propuesta es muy extrema, y que no estimula el mejoramiento de la calidad en las universidades:

Hoy día, sobre todo en la acreditación institucional, se otorga 1 a 7 años de acreditación, y eso es un poco ridículo, porque una acreditación institucional por 1 año no significa nada. Pero el proyecto plantea prácticamente una acreditación binaria, y creemos que eso es muy extremo, y que no estimula el mejoramiento.

Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd)

Necesidad de revisar los criterios de acreditación

Uno de los rectores entrevistados manifiesta su preocupación respecto del proyecto de ley de AC y señala que cree que la ley presentada como proyecto al Congreso podría empeorar la situación porque define períodos de acreditación a otorgar sin hacer distinción entre las universidades según su nivel de desarrollo:

La nueva ley en la acreditación institucional no hace diferenciación alguna entre complejas o de docencia, va a entregar una acreditación de seis años a una institución (...) sin hacer distinción de sus características (...). Ahora (...) se acreditaría por seis años sin importar [el tipo de universidad], que es una de las cosas más importantes.

Rector de universidad privada laica tradicional

Posibilidad de acreditación internacional

El proyecto de Ley de AC contempla la posibilidad de que las universidades chilenas puedan acreditarse por intermedio de agencias acreditadoras extranjeras. Uno de los expertos consultados manifiesta su acuerdo con dicha posibilidad, pero que es conveniente evaluar su factibilidad debido a la posible divergencia de criterios utilizados por las agencias acreditadoras nacionales y extranjeras:

Me parece bien abrirse a la acreditación internacional. [Aunque] habría que ver bien... porque las acreditaciones internacionales funcionan de distinta forma, entonces no va a significar lo mismo una acreditación internacional que la nacional, entonces eso habría que verlo...

Experto n°3

El representante de una de las Agencias de Acreditación piensa que es difícil que prospere la posibilidad de acreditación mediante agencias extranjeras de manera masiva:

Actualmente están permitidas las agencias extranjeras, sin embargo no han actuado porque se ha visto que son muy caras, y segundo, no sé si habría interés de parte de ellas. Pero (...) el [principal] problema es que cualquier agencia extranjera que opere en Chile lo va a hacer con sus propios estándares y procedimientos (...) entonces aquí se produciría un enredo tremendo, [acerca] de qué [estándares] valen, cuáles no valen.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

El Presidente de una de las agencias privadas de acreditación afirma que la acreditación internacional es muy difícil de llevar a cabo:

Yo he participado en acreditaciones internacionales y sé el esfuerzo económico y organizativo que se requiere, los pares evaluadores cambian la fecha veinte veces, no siempre tienen tiempo... y hemos sido grupitos chicos de escuelas, cada vez que venían acá acreditaban a dos, tres escuelas aprovechando el viaje. ¡Imagínese lo que sería acreditar cuarenta escuelas con ese método!.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

IV.26. El proceso de acreditación

Significado y relevancia

El proceso de acreditación ocupa un lugar central dentro del sistema nacional de AC. La importancia que el proceso tiene para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria es destacada por todos los entrevistados.

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados explica en qué consiste el proceso de acreditación nacional. Señala que el proceso de acreditación solicita a cada universidad explicar en qué consiste su modelo educativo y cuáles son las acciones que desarrolla para potenciarlo:

Esencialmente, la acreditación nos pregunta “Cuénteme cuál es su modelo educativo, y qué hace Ud. consistentemente para potenciarlo”. “Independientemente de que su modelo educativo me guste o no me guste”. Si hay coherencia entre lo que Ud. dice que quiere formar y lo que hace para eso, usted puede estar acreditado (...) Y por eso todas las acreditaciones van a mirar el contenido, a los egresados, van a entrevistar al cuerpo académico, a mirar qué es lo que enseñan, cuán coherente es, la sintonía con los egresados... Todo el informe de autoevaluación, que en el fondo es preguntarnos “¿hemos hecho todo lo que nos propusimos para lograr los objetivos...?”.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

El vicerrector académico destaca la importancia que tiene hoy el sistema de acreditación para el sistema de educación superior chileno:

Cualquier sistema [de aseguramiento de la calidad] en cualquier país deberá apuntar a tener un sistema de acreditación robusto. La acreditación institucional y la acreditación de carreras es una extraordinaria herramienta de aseguramiento de calidad (...) Chile dio un paso muy importante.

Vicerrector Académico - Universidad privada tradicional religiosa

La importancia del proceso de acreditación es destacada también por uno de los rectores entrevistados:

Uno de los avances es el proceso de acreditación, que ha tenido un efecto positivo sobre las instituciones que han logrado ver que esto es un mecanismo de apoyo a la autorregulación.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

El presidente de una agencia privada de acreditación destaca el positivo impacto que tiene el proceso de acreditación sobre las universidades:

A las escuelas les importa lo que les dicen los procesos de acreditación. O sea, no se ‘abanican’ con ellos, ni dicen “ah, bueno, la acreditación no importa...”. No, yo creo que les importan, los marcan, si hay críticas les duelen (...) la acreditación tiene un impacto (...).

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Positiva valoración del proceso de acreditación

Uno de los rectores manifiesta su positiva opinión respecto del proceso de acreditación, y su importancia para el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior. Destaca que el proceso ha sido realizado de manera rigurosa desde sus orígenes:

De los procesos de acreditación que nosotros hemos llevado delante de acreditación institucional o de programas de pregrado o de postgrado en general la evaluación que yo tengo es positiva. Se hizo de forma rigurosa, de acuerdo a las normas, con pares evaluadores. Además que esta institución [la universidad] y sus autoridades nunca jamás contactaron a alguna persona, o hicieron algún lobby, para lograr algún resultado. ¡Jamás!. Porque nosotros tenemos esa concepción, de que estos procesos deben ser confiables, rigurosos, objetivos.

Rector de universidad privada laica tradicional

De manera similar, uno de los expertos destaca que el procedimiento seguido para la acreditación en Chile es adecuado y consistente:

Para el marco interpretativo de la acreditación... se entrega a la gente [los pares evaluadores] un marco de preguntas, que básicamente corresponde a los criterios. Se le dice: “Ud. haga estas preguntas, y vea lo que tienen [en la universidad a evaluar], y después nosotros en la CNA tomamos la decisión”. Me parece que [ese procedimiento] está bien, por lo menos es consistente.

Experto n°3

a. Efectos del proceso de Acreditación

Impacto sobre la matrícula en las universidades

Uno de los vicerrectores académicos entrevistados destaca que el proceso de acreditación goza de credibilidad en el país, y que la no obtención de la acreditación por parte de una universidad tiene un fuerte impacto en su matrícula de estudiantes, debido a la preocupación de la población respecto de la calidad de las universidades:

Pero [acreditarse] no es obligatorio... Es obligatorio en la medida que el CAE [Crédito con Aval del Estado] la exige. Si tú quieres tener alumnos de [menores ingresos] tú tienes que tener CAE. No es obligatorio, pero ¿quién se resta hoy día? ¿Hay alguna institución que se reste del proceso de acreditación...? Hoy día nadie. Y las que no se acreditan... Por ejemplo, la [Universidad] Pedro de Valdivia, de un promedio de 2.500, 3.000 alumnos [bajó fuertemente su matrícula]. Eso es el efecto [del proceso de acreditación]. ¿Y por qué? Porque tiene credibilidad para la gente (...)

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Fusiones de universidades

El encargado de Acreditación de una universidad estatal reflexiona respecto de las consecuencias del proceso de acreditación sobre la conducta de las instituciones de educación superior, y señala que el ambiente competitivo que el proceso de acreditación ha creado en el país ha dado origen a fusiones entre instituciones de educación superior:

[Este sistema] las lleva a competir, a comportarse como empresas, en que probablemente las más chicas se van a ir fusionando con las medianas (...).

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Surgimiento de una cultura de la evaluación

El Vicerrector Académico de una Universidad privada no tradicional afirma que se ha ido consolidando en el país una cultura de la evaluación de la calidad de la educación superior, y destaca la creciente competencia existente entre las universidades en el mercado nacional por la captación de estudiantes y de recursos fiscales:

En los '90s (...) [el sistema universitario] empezó a ser competitivo. Y la acreditación empezó a dar señales al mercado súper poderosas. La [Universidad] Católica y la [Universidad de] Chile se matan hasta el día de hoy por sacar puntos más, puntos menos en la acreditación, o por llevarse los mejores puntajes. Hay ahí una competencia ¡feroz!.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

Profesionalización del AC al interior de las universidades

El proceso de acreditación ha tenido profundos y positivos efectos sobre las universidades chilenas. Uno de los expertos señala que pese a que no existen pruebas directas, es razonable afirmar que el proceso de acreditación ha tenido un positivo impacto sobre la calidad de las universidades chilenas, en particular, en términos de su gestión interna:

Gracias a la acreditación, aunque es difícil de demostrar empíricamente, las universidades hoy saben hacer algunas cosas que de otra manera no habrían hecho. [Por ejemplo] las instituciones no hablaban con los egresados.... ahora sí, porque en la acreditación de carreras eso te revisa bastante (...) la planificación estratégica y la adopción de estrategias de administración (...) hoy día son comunes (...) Se ha producido una profesionalización de la gestión de las universidades que me parece que es atribuible en muy alta medida a la acreditación.

Experto n°3

El experto destaca que el proceso de acreditación ha impactado de manera positiva en un mejor diseño de planes de estudios de carreras y programas de pregrado por parte de las universidades. Piensa, no obstante, que se debe avanzar en su adecuada implementación:

Es cierto que algunas de estas cuestiones terminan siendo rituales, pero (...) cuando se introdujeron produjeron un cambio importante. [Falta avanzar] en la formalización de los planes de estudio, pues entre lo que se describe como el deber ser en un plan de estudios, en una definición de objetivos, y lo que pasa en la sala de clases hay mucha distancia todavía. Pero en la cuestión formal, en cómo se diseña un plan de estudios, ¿se ha progresado montones!. Entonces hay... hay ganancias...

Experto n°3

El proceso de acreditación también ha impactado de manera positiva en un mejor diseño de programas de postgrado por parte de las universidades: el experto destaca que cuando las universidades diseñan un nuevo programa de doctorado, toman en cuenta los estándares de acreditación de la CNA:

¿En postgrado también!. Cuando se diseña un doctorado [hoy en Chile], ¿las universidades miran los estándares de acreditación de la CNA!. Y diseñan de manera que tenga las cosas que debe tener para acreditarse (...) Entonces sí hay impacto de la acreditación.

Experto n°3

El entrevistado destaca que pese a algunas quejas respecto de la burocratización de los procesos y de un mayor poder de las instituciones a nivel central (CNEd, CNA), el proceso de acreditación ha tenido como efecto la creación por parte de las universidades de unidades y funcionarios dedicados al AC: oficinas de planificación, de análisis institucional, de diseño curricular, de seguimiento de egresados:

Alguna gente dice que todo esto ha fortalecido el gerencialismo, que aumenta el poder de la administración central, en perjuicio de las facultades (...) Ha significado gastar más plata en la superestructura, y crear cargos que antes no existían, que generen todos estos procesos. ¿Qué cargos son esos...?. Desde luego, toda la gente que está en AC. Pero también oficinas de planificación, de análisis institucional, ¿que antes no existía!... Quizás antes había alguien que entendía cómo funcionaba la institución, pero no se trabajaba de una manera sistemática (...) a nivel central.

Experto n°3

El experto destaca que el proceso de acreditación ha tenido como efecto una profesionalización del AC al interior de las universidades chilenas, trabajo que antes era realizado de manera más rudimentaria por comités de profesores y no por especialistas en AC:

Entonces todas estas funciones, sobre todo las más académicas que antes eran hechas por comités de profesores ahora son hechas por [gente especializada] (...) Alguna gente cree que eso es malo, pero a mí me parece que es bueno. No se podría funcionar en este mundo con universidades con una gestión más potente.

Experto n°3

Necesidad de investigar los efectos del proceso de acreditación

El presidente de una de las agencias privadas de acreditación manifiesta la necesidad de realizar estudios sobre el real impacto que el proceso de acreditación ha tenido sobre la calidad de las universidades:

Yo creo que se requeriría un estudio muy serio para [investigar] cómo la acreditación cambia las instituciones (...) mirado desde la agencia, son todavía muy preliminares, porque las acreditaciones por segunda vez que tenemos son pocas. Entonces para eso Ud. tiene que hacer realmente un trabajo de seguimiento en un plazo más largo.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

b. Los orígenes del proceso de Acreditación en Chile

El encargado de Acreditación de una universidad estatal describe las características que el proceso de acreditación en Chile tenía en sus inicios, a finales de la década de 1990. Explica que el proceso consistía en una examinación realizada por la Universidad de Chile, y que culminaba con el otorgamiento de la autonomía a la universidad postulante. La acreditación equivalía en ese entonces a lo que hoy es el proceso de licenciamiento.

Esas primeras examinaciones ¿qué institución las hacía? La Universidad de Chile (...) la acreditación eran los procesos en que tú tenías un proyecto y era autónomo. Y luego, a finales de los '90s, cuando se hace los procesos que ahora llamamos 'de acreditación', lo otro se empezó a llamar 'licenciamiento'.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Los inicios: una positiva experiencia

Uno de los rectores entrevistados explica que participó como rector en el inicio del sistema nacional de acreditación, con la creación de la CNAP a fines de los '90s por parte del Ministerio de Educación, y que considera dicha experiencia como muy positiva:

El proceso de acreditación (...) comenzó por allá por el año 1998, como algo que iba a ser abordado por el Ministerio de Educación. En esos años (...) existía una experiencia internacional [en] Estados Unidos, Europa, y el ministro de educación de la época parte con un sistema de acreditación piloto, que llevó a cabo la 'Comisión Nacional de Pregrado', la CNAP (...) En esa oportunidad se invitó a cuatro [universidades]. Nosotros accedimos y tuvimos nuestra primera acreditación (...) En ese tiempo no había costos involucrados, ni consecuencias o efectos de esa acreditación, salvo el hecho de tener ese certificado. Y yo diría que esa etapa fue bastante enriquecedora, hecha con mucha responsabilidad.

Rector de universidad privada laica tradicional

Resistencia inicial de algunas universidades

El vicerrector académico de una universidad privada no tradicional rememora los inicios del proceso de acreditación en el país, y señala que la mayoría de las universidades participaron del primer proceso de acreditación. Destaca que un grupo minoritario de universidades se negó a participar en el primer proceso de acreditación:

¿Qué universidades fueron las primeras en acreditarse...? Participaron prácticamente todas... Había una línea más ideológica, que se negó terminantemente: Covarrubias, de la [Universidad] Mayor, nunca quiso aceptar... la [Universidad] Gabriela Mistral [dijeron que] "por ningún motivo", que "¿quién nos va a venir a mirar lo que nosotros hacemos?", ellos fueron muy resistentes.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

La autoridad señala que las universidades estatales y las privadas participaron en grado similar en el primer proceso de acreditación:

¿Y quiénes participaron en mayor grado, las universidades estatales o las privadas? Participaron ambas. ¿En grado similar? Yo te diría que sí.

Vicerrector Académico - Universidad privada no tradicional

El encargado de Acreditación de una universidad estatal explica las dificultades que enfrentó el proceso de acreditación en Chile en sus inicios, en los años '90s. Señala que las universidades privadas veían un riesgo de homogeneización de los proyectos institucionales como consecuencia del proceso de acreditación:

¿Cuándo empiezan los procesos de acreditación en Chile? En los '90s. Lo que señalaba sobre los procesos de examinación, estas primeras universidades privadas la [Universidad] Gabriela Mistral, la [Universidad Diego] Portales, tienen que examinarse frente a un ente externo [la Universidad de Chile], y ahí se crea la tensión de ellos, de decir, “nosotros no queremos ser como ellos” o sea, “ellos nos examinan, pero no queremos ser como ellos”. Ése es un primer problema...

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Carácter pionero del proceso a nivel de América Latina

El presidente de una agencia privada de acreditación destaca el carácter pionero que tuvo la experiencia de acreditación en Chile a nivel regional:

En sus inicios y en las primeras versiones con agencias del Estado hubo una reacción temprana a estos problemas [de calidad], y que en bastantes casos Chile, por lo menos a nivel regional, ha ido adelante en la implementación de estos sistemas.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Destaca que la temprana y pionera experiencia de acreditación es indicio del interés genuino que ha existido en el país en el AC:

Esas agencias, la cultura que adquirieron, las comisiones que formaron, los criterios que determinaron fueron muy importantes, y muchos de ellos siguen actuantes hoy día... aunque ha cambiado bastante el sistema.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

c. Problemas del Proceso de Acreditación

Problemas en sus inicios

El sistema nacional de AC enfrentó de manera temprana algunos problemas. En opinión de uno de los rectores entrevistados, se produjo el otorgamiento de la acreditación a instituciones por períodos más extensos que los que ellas merecían:

Y bueno, comenzó a pasar el tiempo con esta nueva ley y claramente se empezaron a ver cosas anómalas, con el número de años [de acreditación otorgados] (...) Había dos [áreas] obligatorias, que eran gestión institucional y pregrado, me parece (...) Comenzamos a ver que había instituciones que tenían acreditaciones que, por el conocimiento que uno tiene, comenzaron a producir dudas respecto de su objetividad.

Rector de universidad privada laica tradicional

El encargado de Acreditación de una universidad estatal critica la escasa atención que se prestó a la calidad de las nuevas universidades surgidas durante las décadas de los '80s y los '90s, debido a la importancia que se otorgó al objetivo de aumentar la cobertura del sistema de educación superior. Destaca la presión de varias de las nuevas universidades privadas de las décadas de los '80s y los '90s ejercían por una regulación débil, con el pretexto de que ellas iban a resolver el problema de la baja cobertura del sistema universitario:

[Se optó por] dejar hacer muchas cosas. Yo veía cotidianamente (...) crecimientos inorgánicos, o vistas gordas de muchas cosas, en virtud de que el sistema se masificara, que funcionara (...) Muchas de estas universidades surgen con el discurso de que “vamos a llegar a los grupos postergados” entonces “nosotros somos la opción de ellos de educarse”.

[Entonces hubo un crecimiento] inorgánico, y no se hacen cargo [de la calidad] (...) creo que la calidad (...) iba por un sendero opuesto al de la masificación.

Encargado de Acreditación, universidad estatal

Insuficiente capacidad de autoevaluación de las universidades

Una de las dificultades que enfrenta el proceso de acreditación es la insuficiente capacidad de las universidades de llevar a cabo autoevaluaciones válidas. Así lo explica el representante de una de las agencias de acreditación:

Entre las principales dificultades [de las instituciones] en estos procesos [de acreditación], [se encuentra] su falta de capacidad interna para llevar a cabo procesos de autoevaluación realmente válidos en el sentido de que sean exhaustivos, de que reflejen realmente la realidad de la institución o carrera.

Director Académico de Agencia Privada de Acreditación

Insuficiente cobertura del sistema de acreditación

La cobertura del sistema nacional de AC es aún insuficiente. El presidente de una agencia privada de acreditación manifiesta su preocupación al respecto:

Una de mis mayores preocupaciones sigue siendo la cobertura de ese sistema. ¿La cobertura para evaluar a todas las instituciones? Claro, la cobertura sigue siendo menor.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El entrevistado plantea su preocupación respecto del hecho de que no todas las universidades se acreditan, y explica que las que no lo hacen son las que más lo necesitan:

Mi gran preocupación es que nosotros estamos actuando sobre un 25% de [las universidades] del sistema, y que probablemente, como la acreditación no es obligatoria, aquellas que más lo

requieren, no se acreditan. No es tanto un problema de si acreditamos bien o mal, yo creo que las [escuelas] que acreditamos las acreditamos bien (...) Lo que yo estimo más complejo es que, si hemos acreditado 12 escuelas, hay 30 que no hemos acreditado.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Insuficiente capacidad del sistema de AC para acreditar a todas las carreras

El presidente de la Agencia de Acreditación continúa manifestando su preocupación respecto del hecho de que se está afirmando en Chile que no habría capacidad para acreditar a todos los programas existentes en el país:

Y que se afirma, por parte de algunos sectores del país, o de ciertas autoridades, que no hay cómo enfrentar la acreditación de todos los programas existentes en el país. Que no hay medios... (...) en este momento en Chile se están discutiendo [diversas] fórmulas.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Plantea su preocupación respecto de la dificultad de evaluar a todas las escuelas de su área en Chile y de la posibilidad de elegir aleatoriamente las carreras a acreditar.

Hay personas que preferirían acreditar las universidades y aleatoriamente algunos programas. Y por lo tanto se renunciaría a decir, supongamos en mi área, “todas las escuelas (...) tienen algún tipo de revisión” (...) creo que hay mil y tantos programas, y se estima que acreditarlos [a todos es muy difícil] ...

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Automarginación de algunas universidades del proceso de acreditación

El entrevistado reflexiona acerca de las causas de la automarginación del proceso de acreditación por parte de algunas escuelas, y afirma que algunas escuelas prefieren no someterse a acreditación debido al costo monetario involucrado en la participación en el proceso de acreditación, o a que la carrera se sienta insegura respecto de los resultados, y prefiera esperar un tiempo y reforzar sus capacidades:

¿Por qué hay escuelas que prefieren no acreditarse, pese a que hacerlo les permite acceder a fondos fiscales?. Se ha mencionado básicamente dos causas: primero, los eventuales costos que la acreditación pudiera tener para las instituciones. Ellas tienen que pagar los honorarios a los pares evaluadores, los viajes, etc., no [es] un costo gigante, pero (...) si una escuela está complicada económicamente, quizás prefiere no incurrir en ese gasto. Un segundo aspecto es que la escuela no tenga certeza respecto de los resultados [y] prefiera [esperar un tiempo y] reforzar algún aspecto.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

El Presidente de otra de las agencias privadas de acreditación señala que las universidades que se acreditan con la agencia que dirige se encuentran en buena situación, y participan del proceso porque lo saben:

Nosotros estamos (...) en áreas en que la acreditación es voluntaria, por lo tanto trabajamos con programas y carreras de universidades bien estructuradas, con buenos cuerpos docentes, con buena infraestructura, con [buenos] programas de estudio, porque esas son las [universidades] que se acreditan voluntariamente... en el fondo [ellas] buscan la certificación

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

Elevado costo monetario de la acreditación para las universidades

Uno de los rectores entrevistados plantea una crítica a las autoridades en relación con los costos del proceso de acreditación. Afirma que la acreditación es un proceso muy oneroso para las universidades y que las autoridades no se han preocupado mucho de eso:

Hay un tema de (...) la gran cantidad de recursos que deben destinar las universidades... no sólo los 7 millones de pesos que cuesta la acreditación, sino que también las horas académicas o administrativas que están dedicadas a este proceso... nadie se ha preocupado mucho de eso, pero es un tema tremendamente oneroso para las instituciones. Si yo tengo trabajando este año 10 acreditaciones, hay ahí 70 u 80 millones directos de costo de arancel, y habría que agregar el costo de horas de trabajo.

Rector de universidad privada laica tradicional

Grandes exigencias del proceso de acreditación a las universidades

El presidente de una de las agencias privada de Acreditación piensa que las exigencias que se hace a las universidades son muy grandes, incluso excesivas, y que eso podría desalentar a algunas universidades a participar del proceso:

Los esfuerzos que se requieren para incorporarse a un proceso de acreditación son bastante grandes (...) hasta excesivos... si yo le mostrara a Ud. la documentación que tuvimos que preparar en un pequeño Doctorado como éste, van a ser tres tomos que hacen un volumen así de trabajo [hace un gesto enfatizando el gran tamaño del informe], y eso es un esfuerzo gigante, y eso puede desalentar a algunos programas.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Falta de rigurosidad en algunos procedimientos de la evaluación externa

La evaluación externa de las universidades por parte de las agencias privadas acreditadoras es objeto de crítica por parte del director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada. Afirma que en la evaluación externa del proceso de acreditación algunos procedimientos son realizados de manera poco rigurosa:

En la facultad en la que yo participé había carreras a las cuales se les dio una acreditación que me pareció más que generosa, y en el caso de otras carreras eran bastante arbitrarias (...) Cuando tú ves que hay esa falta de congruencia (...) hay cosas que son bien poco rigurosas.

Director del Departamento de Rediseño Curricular – Universidad privada tradicional

Debilidades de los criterios utilizados por la CNA

A juicio de uno de los expertos entrevistados, los criterios de acreditación de la CNA son imperfectos, en particular los criterios de asignación de años de acreditación a las universidades:

Y la decisión en la CNA, ¿se toma en base a qué criterios? Sabemos muy poco sobre eso. En la época (...) de Emilio Rodríguez, me acuerdo de un Seminario en que él mostró una calibración de los años de acreditación... era una matriz: dependiendo de dónde ubicaban a la universidad en ciertas dimensiones claves, era los años que se otorgaba [de acreditación]. Después nunca más la ocuparon (...) Después hubo una época en que había cualquier cosa, y ahora me parece que el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) está ocupando un método de cuantificación de los años de acreditación a otorgar (...) esa parte del sistema [de acreditación] es muy imperfecto.

Experto n°3

Críticas infundadas al proceso de Acreditación

El Presidente de Agencia Privada de Acreditación explica que a veces se plantea críticas al SNAC por el alto porcentaje de escuelas acreditadas, pero que ellas son injustas. La razón es que la acreditación es voluntaria en Chile y las universidades que participan del proceso son habitualmente aquellas que están en buena situación, mientras que las que no lo están, no se someten a acreditación:

Hay un número muy amplio todavía, sobre el 70%, de carreras y programas de las áreas en que nosotros estamos, que no ha venido a acreditarse, ni con nosotros ni con otros, porque están en un proceso de autoevaluación, y buscando cumplir condiciones para presentarse a la acreditación. Eso hay que tenerlo claro. Cuando se plantea que el sistema actual es poco creíble porque el 90% resulta acreditado, es una forma injusta de mirar el sistema, porque los que se presentan a acreditación son realmente los que están en mejor posición.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – I

d. Desafíos del proceso de Acreditación:

Las universidades deben desarrollar su capacidad de autorregulación

Uno de los rectores entrevistados destaca la necesidad de que las universidades avancen en el desarrollo de su capacidad de autorregulación para el mejoramiento de su calidad:

La pregunta entonces es de qué manera una institución es capaz de tomar eso responsablemente y llevarlo al mayor éxito posible. Sin que eso pase exclusivamente por el hecho de que haya referentes externos a la institución que me estén diciendo qué hacer.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Chile debe transitar hacia la profundización de AC

A juicio del director de una de las Agencias de Acreditación, el sistema universitario ha alcanzado un nivel básico de calidad, y ahora es necesario avanzar hacia una etapa de profundización en la que se debe verificar que las universidades realicen un buen trabajo:

Ahora hay que pasar a una 'etapa dos', porque lo instrumental ya cumplió su rol, la gente ya se 'aprendió el cuento', ahora a nadie se le ocurriría levantar una universidad sin personas adentro, o decir que tiene biblioteca si no tiene material bibliográfico. Eso se logró. Se debe pasar ahora a una etapa de verificar que los estudiantes efectivamente estén logrando desarrollarse como profesionales, que las universidades de investigación estén produciendo, y que las [universidades] docentes estén preocupadas de evaluar su propia docencia.

Director de Agencia Privada de Acreditación

El entrevistado destaca la evolución que han experimentado las universidades chilenas en términos de su calidad, y señala que actualmente ya no presentan las precarias condiciones que tenían algunas de ellas en el período de inicio del sistema nacional de AC:

Ahora estamos en una segunda etapa, porque cuando el proceso comenzó experimentalmente (...) había universidades y carreras ¡como de papel!. Las bibliotecas tenían sólo fotocopias de [libros de] universidades tradicionales (...) era ridículo. Y el decano de allí era decano de cuatro facultades (...) Hoy eso no se da. Hasta la universidad más debilucha tiene una estructura organizacional adecuada, con profesionales de verdad (...) e infraestructura... Ha habido una evolución.

Director de Agencia Privada de Acreditación

Se debe evitar la homogeneización de las universidades

Uno de los rectores entrevistados advierte que el uso de criterios de calidad externos conlleva el riesgo de la homogeneización de las universidades:

El problema del referente externo es que utiliza criterios que son externos para la evaluación, y por lo tanto se tiende hacia una homogeneización de toda la educación superior. Y las originalidades se van a ir perdiendo, porque los referentes van a ser todos los mismos.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Las universidades deben incorporar los resultados de la acreditación

El presidente de una de las agencias privadas de acreditación afirma que en Chile todavía se está en una etapa en que es necesario que los resultados de la acreditación sean incorporados de manera más sistemática por las escuelas:

Todavía estamos en un proceso en el cual [es necesario que] los resultados de la acreditación se incorporen de manera más sistemática..., que tengan una difusión adecuada, que todo el mundo conozca lo que se dijo, que eso impacte en las prácticas de cada cual, y que tenga efectos sobre los procedimientos, sobre el plan de desarrollo, etc.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

Se debe avanzar en el proceso de acreditación a nivel de postgrado

La acreditación de programas de doctorado tiene un nivel de desarrollo todavía incipiente en el país. El presidente de una de las agencias privadas de acreditación señala que es necesario avanzar en esa dirección:

En Chile las acreditaciones suponen las visitas de Comités de Pares Evaluadores (...) Sin embargo como programa de Doctorado, el proceso lo realiza la CNA y solamente viene un par chileno a visitarnos, y el otro par internacional hace su trabajo solamente mediante papeles, mediante documentación, lo cual a mí me parece complejo... independientemente de la calidad

que ese par tenga, que una sola persona vea un programa, sin la posibilidad de que haya dos miradas a lo menos, me parece que es limitado.

Presidente de Agencia Privada de Acreditación – II

IV.27. La Docencia Universitaria

Centralidad del aprendizaje

La docencia desempeña un rol central en los procesos de calidad de la educación universitaria, pues tiene una incidencia directa en los aprendizajes que desarrollan los estudiantes. Por lo tanto, las universidades deben orientar sus esfuerzos al desarrollo de la docencia para el logro de procesos de aprendizaje satisfactorios. Una de las docentes entrevistadas lo expresa de esa manera:

Una enseñanza universitaria de calidad es aquella que logra que los estudiantes aprendan. Y eso que parece una conceptualización humilde, yo creo que es el gran desafío.

Docente universitaria experimentada n°1

Complejidad de la profesión docente

La profesión de docente universitario se caracteriza por su complejidad. Según una de los entrevistados, la docencia es una actividad muy demandante para el profesional que la ejerce:

¡Por lo tanto ser profesor no es una tarea fácil en el ámbito universitario, es un tema absolutamente complejo!. O sea, esta idea de ser un buen docente es muy compleja, porque es altamente demandante (...) con el profesor universitario (...).

Docente universitaria experimentada n°1

Relación entre docencia e investigación

Las diversas personas entrevistadas destacan la estrecha relación que debe existir entre docencia e investigación en el ámbito universitario. Uno de los rectores entrevistados explica la necesidad de una sinergia entre la docencia y la investigación dentro de la política interna de AC de una universidad:

La investigación [es relevante], porque una cosa no puede hacerse sin la otra. No se puede avanzar en el conocimiento para la enseñanza (...) si no se tiene la capacidad de descubrir, de analizar el conocimiento, de vincularlo.

Rector de Universidad privada tradicional religiosa

Necesidad de reflexión acerca de la enseñanza en las universidades

La docente afirma que las universidades chilenas no han hecho una reflexión suficiente acerca de los métodos para enseñar competencias de razonamiento matemático.

Hay un 'saber sabio', que es el saber matemático, pero este 'saber sabio' ¿cómo lo transformo en 'saber enseñable'?, ¿cómo hago la transposición [y] genero las actividades para el aula?. No es partir con un libro a dictar una clase de álgebra, eso no tiene sentido. Yo estoy ahora con alumnos en [la carrera de] Pedagogía, y van ahora a su primera pre-práctica al aula. Están en tercer año y creen que saben Matemática, ¡pero no la saben!. O sea, saben Matemática, el 'saber sabio', el teorema, o la propiedad, pero cómo transponer ese teorema tan elevado para los niños del sistema educacional, [eso no]. Hacer esa transposición es muy difícil (...) Las universidades chilenas no han hecho una reflexión acerca de cómo hacer este cambio (...) reconozcamos que hay muchos intentos buenos, pero ¿cuáles deben ser estos intentos?, ahí tenemos problemas. Es un tema muy complicado, que tiene muchas variables, cómo cambiar la enseñanza...

Docente universitaria experimentada n°2

a. Experiencia en docencia universitaria

Experiencia inicial en la docencia universitaria

El inicio en la docencia es un período importante en la carrera de un profesional como profesor universitario. Se solicitó a las docentes universitarias entrevistadas describir su experiencia inicial en la docencia en educación superior.

Una de las docentes entrevistadas rememora su experiencia inicial en la docencia universitaria y explica que su primer trabajo como docente fue como ayudante de cátedra:

Yo llegué a enseñar en la universidad porque me fui formando como ayudante, cuando todavía era estudiante. Y a pesar de que mi profesión no tiene nada que ver con la educación, eso fue haciendo que me fuera encantando el hecho de compartir conocimientos y ver el efecto que provoca en otros el rol del profesor. Eso fue una de las cosas que a mí más me impactó.

Docente universitaria experimentada n°1

El problema de la falta de preparación pedagógica

Las docentes entrevistadas abordaron el problema de su falta de formación inicial para la docencia. Una de ellas se refiere a su experiencia en tal sentido: señala que para adquirir conocimientos y destrezas en ese ámbito ha participado en cursos sobre métodos de enseñanza en educación superior, y en cursos de habilitación docente que entrega la universidad:

Cuando yo empecé no tenía formación pedagógica (...) comencé con la inquietud personal, con el gusto por la docencia (...) Y después he tenido la oportunidad de cursar diplomados en educación superior, de leer mucho sobre temas de educación superior, sobre estrategias de enseñanza, de asistir a congresos, de tomar cursos de metodología o de evaluación.

Docente universitaria experimentada n°1

Motivaciones para ejercer la docencia universitaria

Dentro de las motivaciones para ejercer la docencia que manifiestan los profesores universitarios habitualmente se encuentra la influencia que sobre ellos ejercieron, en términos de modelo o ejemplo a seguir, algunos de los profesores que ellos tuvieron durante la época en que estudiaban en la universidad. Ese es el caso de una de las docentes entrevistadas:

¿Por qué motivo llegué a la docencia?. Por influencia de ciertos profesores que tuve que tenían para mí la calidad de “maestros”. Ese fue el hecho motivante, tener profesores que representaban para mí un ideal. Después con el tiempo, hablando con mis propios estudiantes, o leyendo estudios, me he dado cuenta de que eso es bastante usual. O sea, el estudiante tiende a repetir el prototipo de la persona que idealiza.

Docente universitaria experimentada n°1

La otra docente universitaria entrevistada, quien sí posee formación inicial de tipo pedagógico, explica que su principal motivación para ejercer la docencia universitaria ha sido su deseo de formar profesionales, en particular profesores de matemáticas. Explica que comenzó su actual trabajo en la universidad en el área de la Ingeniería:

Desde que comencé como profesora de matemáticas mi expectativa era orientarme hacia la formación de profesores de matemáticas, debido a la [deficiente] calidad de la educación chilena. Y me orienté específicamente a especializarme en el área de la didáctica de la matemática, debido a los deficientes aprendizajes de la matemática que tenemos en Chile. Y bueno, llegar a la universidad era mi desafío. Pero llegué a formar [profesionales] en Ingeniería en una primera etapa, porque en esta universidad no había formación de profesores.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente explica que en el inicio de su trabajo en la Facultad de Ciencias Básicas en los años ‘90s participó junto a sus colegas y la Facultad de Educación en un proyecto de formación de profesores de matemáticas:

Y después [en la universidad] derivamos a Ciencias Básicas debido a las necesidades del país y de la región. En el año 1994, aproximadamente, pensamos que esta universidad debía orientarse a formar profesores de educación media (...) generamos el proyecto pero no había muchos recursos para el área de la educación destinada a la formación de profesores. Cuando se presentó la oportunidad, nosotros, la Facultad de Ciencias Básicas (...) generamos el proyecto en conjunto con la Facultad de Educación.

Docente universitaria experimentada n°2

La entrevistada explica que en el año 2000 se crea en la universidad la Facultad de Ciencias Básicas, pues la universidad necesitaba dar respuesta a las necesidades de las carreras de la universidad, y además generar investigación:

La Facultad de Ciencias Básicas se crea alrededor del año 2000. El departamento de Matemáticas pertenecía a la Facultad de Ingeniería, pero la rectoría de ese entonces sintió la necesidad de crear la Facultad de Ciencias Básicas, para dar respuesta a las necesidades de las carreras de la universidad. Esa era la motivación, aglutinar [el sector] y generar investigación.

Docente universitaria experimentada n°2

Como parte de su trayectoria como docente universitaria, y según explica, la docente entrevistada explica su participación en la creación de la *Facultad de Ciencias Básicas* y de la carrera de *Pedagogía en Matemáticas*. Señala que cursó un doctorado en el extranjero apoyada por la universidad, junto a otros profesores, y en el área de *Didáctica de las Matemáticas*:

Yo llegué a trabajar el año 1992 aquí. Con poquitos alumnos, pocas carreras, y después de comenzar con [unos] 400 estudiantes, hoy tenemos 6 mil a 7 mil estudiantes. Es una universidad regional potente (...) Hicimos un diagnóstico y vimos que faltaban profesores de matemáticas para nuestra región y para el país. Y así se crea la carrera de Pedagogía en Matemáticas (...) la universidad tomó una opción de formar profesores de matemáticas, de ciencias (...) Y nos enviaron a hacer doctorados en el extranjero, para fortalecer la formación de profesores (...) Yo lo hice en didáctica de las Matemáticas, mi interés era hacerlo en esa área.

Docente universitaria experimentada n°2

b. El ejercicio de la docencia universitaria

Dimensiones a considerar para el ejercicio de la docencia

Los objetivos centrales de formación

La docente del área de Matemáticas explica que su trabajo docente en una asignatura comienza por conocer el perfil de la carrera en que va a trabajar, para enseñar de acuerdo a las necesidades de dicha carrera o disciplina.

Yo me adapto a las condiciones de cada carrera. Por ejemplo, en Ingeniería yo necesito conocer primero el perfil del ingeniero, cuál es el perfil del ingeniero a formar, y a partir de eso, y en conversaciones con los departamentos yo tengo que formar ese ingeniero. Y en Matemática se acostumbra a enseñar lo que se cree que se debe enseñar, y no de acuerdo a las necesidades del ingeniero.

Docente universitaria experimentada n°2

En una forma similar, la docente del área de Derecho destaca la importancia central que las competencias definidas para una asignatura o módulo tienen para la planificación del trabajo que debe realizar el docente universitario:

Todo depende de las competencias que nosotros hayamos declarado como logros al final del módulo, o del recorrido de aprendizaje [a] lograr con el estudiante. Ese es obviamente otro de los factores que influyen en la planificación, yo como docente tengo que tener muy claros cuáles son los propósitos de mi enseñanza, desde el punto de vista del estudiante.

Docente universitaria experimentada n°1

La eficacia de las estrategias didácticas depende de su pertinencia para el logro de un determinado aprendizaje:

Entonces la eficacia de las estrategias o de las didácticas también tiene que ver con que yo emplee para este momento específico en relación con un aprendizaje las estrategias (...) más

apropiadas. Yo puedo estar muy enamorada del aprendizaje basado en problemas, pero puede que [esa técnica] no esté asociada a los aprendizajes que yo quiero lograr.

Docente universitaria experimentada n°1

El área temática a abordar

La docente del área de Matemáticas explica que en su ejercicio de la docencia considera también de gran importancia para la elección de una técnica didáctica el área de trabajo a abordar: es fundamental para ella definir qué método debe utilizar según el área de trabajo específica.

Para mí es fundamental qué método yo voy a utilizar de acuerdo a la temática [a abordar].

Docente universitaria experimentada n°2

Las necesidades de formación de la carrera

La docente del área de Matemáticas explica antes del comienzo de su trabajo en una asignatura cualquiera en la universidad, ella identifica las necesidades de formación en Matemáticas que existen en la carrera en que va a realizar docencia, los contenidos a enseñar, y las dificultades asociadas:

[Antes del inicio de una asignatura] lo primero que hago es presentarme al director de escuela, y preguntarle qué necesita él para la formación [de sus estudiantes] (...). Por ejemplo (...) los empresarios dicen que los egresados de ingeniería (...) no tienen un vocabulario técnico, no saben resolver problemas. Entonces yo digo: “si esto es lo que necesitan los ingenieros, yo tengo que hacerlo”.

[Después] yo planifico. Veo qué temas son los que debo enseñar, y qué dificultades hay en esos temas. [Por ejemplo] el problema de las funciones, tremendo problema, todo el mundo reprueba Cálculo por las funciones (...) Y uno va anotando qué dificultades históricas, epistemológicas [existen ahí].

Docente universitaria experimentada n°2

Las características de los estudiantes

La docente del área de Derecho destaca la importancia de que los docentes universitarios tomen en cuenta las características de los estudiantes para conocer sus capacidades y decidir los niveles de exigencia para sus asignaturas:

[Se debe tener en cuenta] el tipo de estudiante: un profesor debe observar a sus estudiantes, cuando uno entra en la sala tiene que indagar quién está al otro lado... y así como (...) uno como estudiante perfectamente distingue qué profesor es “capo” porque sabe de lo que está hablando (...), los profesores también si observamos (...) a nuestros estudiantes, sabemos quiénes son más bien pasivos, y [quiénes] van a rendir (...). Uno puede calcular (...) hasta dónde puede exigirle a los estudiantes.

Docente universitaria experimentada n°1

Según la entrevistada, el docente universitario debe saber cuáles son las características de entrada que poseen sus estudiantes, como requisito para realizar un adecuado diseño e implementación de su trabajo de enseñanza. Destaca que en los jóvenes que ingresan a su carrera no poseen conocimientos previos en el área disciplinaria, como sí ocurre en otras carreras:

A diferencia de otras áreas, nuestros estudiantes no tienen aprendizajes previos. No es como en una disciplina científica como agronomía en que se dice “necesitamos que los estudiantes conozcan aspectos de la biología, y aspectos de la física...” Muchos de esos aprendizajes los estudiantes los traen de la enseñanza media, y no es necesario que en el primer año de universidad se vean. Pero en el caso de las ciencias jurídicas [no es así].

Docente universitaria experimentada n°1

Otras características de los estudiantes que el docente necesita saber de manera previa son, por ejemplo, si ellos poseen o no conocimientos previos de los contenidos a abordar, o si ellos son repitentes o no:

Yo tengo que saber qué tipo de estudiante recibo. Tengo que saber si el estudiante tiene conocimientos previos o no los tiene. Tengo también saber si el estudiante es un estudiante repitente o si está haciendo el curso por primera vez. Todos esos elementos son relevantes.

Docente universitaria experimentada n°1

La cantidad de estudiantes

La docente del área de Derecho señala que el tamaño del grupo curso, es decir, la cantidad de estudiantes en el aula, es un factor que un docente universitario debe tener en cuenta al planificar el trabajo que va a realizar durante el semestre, para elegir las técnicas didácticas más adecuadas:

Cuando debo abordar un nuevo semestre (...) la cantidad de estudiantes es muy importante para la planificación de mi docencia, e influye en las decisiones [respecto de] la estrategia metodológica (...) Hay estrategias metodológicas que me encantan, pero que no puedo utilizar con 70 estudiantes, por ejemplo, el método socrático (...) El número de estudiantes también condiciona decisiones sobre estrategias de evaluación (...) acerca de si tomo una evaluación oral o escrita, si la evaluación tiene más ítems objetivos, o más ítems de desarrollo (...) también pasa por el número de estudiantes, porque los tiempos que se requiere son distintos.

Docente universitaria experimentada n°1

El Syllabus

El syllabus o un programa estandarizado es otra de las dimensiones que el docente debe considerar para la planificación de su trabajo en la universidad, según explica la docente del área de Derecho:

Otro elemento que es fundamental para planificar es el syllabus con que contamos, o el programa de la asignatura. Nosotros los docentes, al menos en esta universidad, somos más de uno por cada módulo. Hay un syllabus o programa estandarizado, pero cada uno hace su planificación personal de su sección, y ahí cada uno puede echar mano a esto que se llama la libertad de cátedra, que así se le llama acá. De alguna manera uno va intencionando algunos aspectos que le puedan llamar más la atención o no.

Docente universitaria experimentada n°1

La actualización de los contenidos de las asignaturas

La entrevistada otorga también importancia al trabajo de actualización de los contenidos a abordar y de las actividades en una asignatura que el docente debe necesariamente realizar antes de cada semestre:

Otras de las cuestiones interesantes al momento de planificar es el criterio de actualización (...) el docente universitario tiene la obligación de actualizarse permanentemente. Y en Derecho eso es relevante, porque hay cambios en leyes [y en] las interpretaciones de las leyes (...) No puedo enseñar a mis estudiantes lo mismo que el año pasado (...) Es responsabilidad de uno (...) darles a conocer estos cambios. (...) La planificación un profesor tiene que revisarla, corregirla semestre a semestre.

Docente universitaria experimentada n°1

El nivel que cursan los estudiantes

La primera docente entrevistada explica que uno de los factores condicionantes para el ejercicio de su trabajo como docente universitaria es el nivel que cursan los estudiantes en su carrera, pues de él dependerá un conjunto de decisiones que deberá tomar acerca de las estrategias didácticas que adoptará:

Es distinto si son estudiantes de primer año que si son estudiantes de cuarto (...) [éstos últimos] son estudiantes en los que yo asumo que además de traer un conocimiento previo y manejar un lenguaje jurídico, es decir, podemos entendernos bien, tienen un mayor compromiso con su formación. Al estar en cuarto año especulo que (...) su vocación ya está clara (...) a diferencia del estudiante de primer año, que es un estudiante que está probando (...) [o] se lo impuso el papá, [o] porque para esto les dio el puntaje, qué sé yo.

Docente universitaria experimentada n°1

La docente describe las técnicas didácticas que utiliza en sus clases de 1° año. Explica que ellas son similares a las que utiliza con los estudiantes de cuarto año, y consisten en lecturas previas de textos, apoyo de powerpoint, discusión socializada, y guías de autoaprendizaje. Una diferencia es que los

textos de las lecturas previas son más simples. Señala además que en las sesiones presenciales se da importancia a la adquisición de lenguaje jurídico:

[Con los estudiantes de primer año] en cuanto a estrategias, también trabajamos con textos que debe leer antes de la clase, con apoyo de powerpoint, con discusión socializada, y guías de autoaprendizaje. La diferencia es que los textos previos son textos de menor dificultad (...) En las sesiones presenciales hay una parte que se dedica a lo meramente conceptual, porque necesitamos manejar un lenguaje jurídico para después comprender instituciones. La finalidad de las guías de autoaprendizaje [es] que el estudiante vaya entendiendo la lógica jurídica, el lenguaje jurídico...

Docente universitaria experimentada n°1

La docente continúa explicando que el trabajo en sus clases de primer año es similar al que realiza con los alumnos de cuarto año pero más simple y más guiado, ya que ellos son menos autónomos:

El trabajo es bastante más guiado, porque son estudiantes que no tienen todavía autonomía en su propio proceso de aprendizaje (...) generalmente son estudiantes que vienen de la enseñanza media, donde todo el trabajo es dirigido (...) Yo como profesor trato de guiar más al estudiante, hablo más lento, uso un lenguaje y ejemplos más simples y cotidianos que los que utilizo en cuarto año. Entonces básicamente eso, las tres ideas matrices son las mismas, pero con un nivel de simplicidad mayor.

Docente universitaria experimentada n°1

La actitud de los estudiantes hacia la asignatura

La primera docente universitaria entrevistada explica que uno de los factores condicionantes para el ejercicio de la docencia universitaria es la actitud de los estudiantes hacia la asignatura, pues ella influye en el estado de ánimo del profesor, y por lo tanto en el resultado del trabajo en la asignatura:

Con los estudiantes (...) juega un rol importante (...) su actitud. Yo no sé si los profesores pueden permanecer [incólumes] ante la actitud del estudiante, a mí no me resulta. Yo llego

con una planificación a la sala de clases, y si los estudiantes se motivan y participan, eso hace que la clase sea exitosa (...)

Docente universitaria experimentada n°1

El correcto uso de cada técnica

La docente del área de Derecho afirma que la efectividad de las estrategias didácticas que utilice un docente universitario depende de varios condicionantes, entre ellos del uso correcto de la técnica:

Me parece que la efectividad [de las estrategias didácticas] (...) depende de una serie de condicionantes... Primero, si el profesor fue capaz de planificarla y ejecutarla adecuadamente, siguiendo las reglas que la didáctica específica tenga. Porque lo que a veces hacemos como profesores universitarios es “adaptaciones” y [al hacer eso], el mapa conceptual [ya] no es un mapa conceptual, es un esquemita no más (...)

Docente universitaria experimentada n°1

El tiempo disponible

La efectividad de las estrategias didácticas depende también, continúa explicando la docente universitaria, de una adecuada administración del tiempo disponible para su utilización en las clases:

También es relevante para la planificación el tiempo disponible (...) A veces hay variaciones. Tenemos semestres que pueden tener catorce semanas de clases. O que pueden tener doce. Y en esas dos semanas hay una diferencia (...) que puede influir en que uno haga una simulación o no, que uno haga un taller adicional o no, etc.

Influye si yo fui capaz de anticipar los tiempos, porque siempre hay tiempos asociados a cada didáctica. Es posible que yo haya aprendido una determinada [técnica] (...) y lo planifiqué fantásticamente, pero pensé que lo iba a poder utilizar durante una hora y la verdad el tiempo [disponible] resultó ser inadecuado.

Docente universitaria experimentada n°1

A modo de síntesis, la docente del área de Derecho explica que la eficacia de las estrategias didácticas depende de varios factores: la explicación a los estudiantes de los objetivos de la técnica didáctica utilizada, la planificación del uso del tiempo, la consideración de la cantidad de estudiantes, y su pertinencia para el logro de un determinado aprendizaje:

Si yo utilizo, dentro de las alternativas que existen, una estrategia que esté asociada a los aprendizajes que yo quiero lograr, se los comunico a mis estudiantes, les informo por qué esto puede ser valioso, y he planificado esta aplicación adecuadamente en relación con los tiempos, con el número de estudiantes, con los propósitos que se pretende, yo creo que puede alcanzarse la eficacia esperada. Pero el profesor tiene que tener en cuenta todo esto.

Docente universitaria experimentada n°1

c. Su ejercicio de la docencia

Técnicas didácticas que utiliza

El método socrático, mapas conceptuales, lecturas previas

Se preguntó a las docentes universitarias entrevistadas cuáles son las técnicas didácticas que utilizan habitualmente en su trabajo en la universidad. La docente del área de Derecho explica que cuando trabaja con estudiantes de cuarto año utiliza el método socrático, la lectura previa de textos por parte de los estudiantes, y el diseño de mapas conceptuales, y utiliza como material de apoyo el programa powerpoint:

Con estudiantes de cuarto año uso la metodología del método socrático (...) y trabajo con apuntes que les publico en una plataforma (...) para cada sesión presencial (...) la única exigencia es haber leído un texto (...) no los voy a evaluar, no es control de lectura (...) el trabajo presencial es una discusión socializada o método socrático, o trabajamos con mapas conceptuales, y siempre con apoyo de powerpoint.

Docente universitaria experimentada n°1

Análisis de casos reales

La docente continúa su descripción de las técnicas didácticas que utiliza en sus clases. Explica que trabaja en clases con los estudiantes en el análisis de casos jurídicos reales, y en el análisis de sentencias judiciales:

La presentación de los grandes hitos de los temas a tratar la llevo en un powerpoint que después se lo dejo a los estudiantes, para que ellos no estén copiando todo (...) sino que participen en la clase (...). Y eso lo puede hacer quien haya leído el apunte, el que no, va a ser un estudiante pasivo en la clase (...) se comenta sentencias, y (...) casos reales. Yo les digo “traigan sus casos, presenten sus temas” (...) Y (...) siempre preparo una guía de autoaprendizaje, asociada a cada clase que ya se dio.

Docente universitaria experimentada n°1

Guías de autoaprendizaje

Otra de las técnicas didácticas que la docente del área de Derecho utiliza en sus clases son las denominadas guías de autoaprendizaje:

El estudiante lee previamente [a la clase] un tema, revisamos los aspectos más importantes en el tiempo de trabajo presencial y yo les entrego una guía de autoaprendizaje. Ella tiene como fin que distingan los tópicos más relevantes. También (...) orientarlos respecto de las evaluaciones, y de algunas cuestiones, por ejemplo la resolución de casos. Son guías que no se evalúan, ellos [las resuelven] cuando tienen tiempo, son bien valoradas por ellos, quizás porque no se evalúan, y no hay una presión para hacerlas... (...) si alguien no quiere presentar sus respuestas no las presenta, no hay problema, son adultos, yo no ando detrás de ellos.

Docente universitaria experimentada n°1

Atención de estudiantes fuera del aula

La docente señala que dentro de las técnicas didácticas que utiliza en sus clases se cuenta la atención a estudiantes en horarios distintos a los de la clase:

Y tenemos un horario de atención ajeno al horario de clase, donde el estudiante que quiera asistir, asiste.

Docente universitaria experimentada n°1

Respuesta a preguntas de los estudiantes

La docente señala que tiene la costumbre de contestar siempre a las preguntas de los estudiantes a sus clases, ya sea de manera presencial en el aula, o a través de la plataforma en Internet:

Lo otro que yo hago, como regla, es siempre contestar las preguntas [que formulan] mis estudiantes, por la vía que sea, algunos lo hacen vía plataforma, pero la mayoría en la sala de clases. Nunca he dejado de contestar una pregunta, me parece fundamental darles la opción (...) [ya] sea que me pregunten tres, cuatro, cinco veces exactamente lo mismo.

Docente universitaria experimentada n°1

La entrevistada explica que dentro de las técnicas didácticas que utiliza en sus clases se encuentra la conocida técnica de la clase magistral:

La clase magistral es la otra estrategia tradicional en nuestra área [del Derecho]: si yo he declarado como una de las competencias basales [aquellas] que poseen un componente altamente cognitivo, [entonces] la clase expositiva o magistral me puede servir para ese propósito. Siempre y cuando yo no me contente con haber hecho mi clase e irme, sino que esto dé lugar después, por ejemplo, a un diálogo con los estudiantes.

Docente universitaria experimentada n°1

Aprendizaje basado en problemas

La docente del área de Matemáticas destaca la importancia del método de enseñanza en base a problemas para la enseñanza de las Matemáticas en el nivel universitario:

En Estados Unidos hay una corriente desde los años '80s, que (...) considera que la resolución de problemas es lo natural de la Matemática. Según ellos, un problema es una situación compleja que genera [la necesidad de] un trabajo intelectual, en que se deba decidir si tiene o no tiene solución, y en que se debe pensar cómo podría ser enfrentada utilizando herramientas matemáticas (...) Un problema es una situación que puede ser estrictamente matemática, una situación real, o una situación científica.

Docente universitaria experimentada n°2

La entrevistada explica que mediante el método de la resolución de problemas logra que los estudiantes adquieran habilidades de trabajo en equipo:

Un matemático puro puede trabajar un problema solo, pero tiene que leer a otros y exponerlo en una comunidad científica (...) mis alumnos (...) me han comentado que el trabajar en equipo les permite fortalecerse en su formación, o sea, generar aprendizaje (...) Eso es un aprendizaje de calidad: comparto con otros, escucho puntos de vista, dialogo con el otro, defiando mis ideas, cuando tengo un problema puedo exponer en el grupo mis ideas, aprendo a escuchar, el que es muy acelerado puede calmarse.

Docente universitaria experimentada n°2

Aprendizaje basado en proyectos

La metodología del aprendizaje basado en proyectos es otra de las técnicas didácticas de carácter activo que utiliza la docente del área de Matemáticas:

He utilizado metodologías de proyectos, que ha sido exitosa, y eso lo hago en todos mis cursos, ya sea proyectos científicos o proyectos pedagógicos.

Docente universitaria experimentada n°2

Modelización de problemas

La docente del área de Matemáticas explica que dentro de la enseñanza basada en problemas se encuentra el método de la *modelización de problemas*, que utiliza en su trabajo en la universidad:

Un método muy utilizado es la modelización de situaciones: elegir problemas del mundo real, del mundo de la ingeniería, o de la salud, y enseñarles a los alumnos a modelar (...) Esa es una metodología (...) muy potente a nivel mundial, y hoy día las reformas más grandes que se está haciendo se basan en la modelización de situaciones.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente señala que en su trabajo utiliza el método de modelización de problemas, y que lo ha utilizado para que sus estudiantes aborden situaciones reales:

En la universidad nosotros abordamos diferentes problemas (...) el modelo es una aproximación a la realidad. El área de la salud está lleno de problemas para modelar, [por ejemplo] enfermedades regionales, Ud. puede trabajar con datos, analizar tendencias, (...) proyectar (...) [el objetivo es] que el alumno entienda para qué necesita la Matemática. En Ingeniería también, hay muchos problemas, nosotros hicimos un estudio del medio ambiente acá, de cómo iba a ser la contaminación (...).

Docente universitaria experimentada n°2

La docente justifica su interés por el método de modelización de problemas debido a su gran valor didáctico, pues permite que los estudiantes comprendan el rol que desempeña la matemática en la sociedad actual:

La modelización como una metodología (...) es muy potente, porque se entiende el rol de la matemática en la sociedad de hoy día. Se entiende esta matematización de la que se habla en la sociedad, sobre cómo usar la Matemática (...).

Para mí la modelización de situaciones es una metodología potente y poderosa para entender los conceptos y los procesos matemáticos (...) He utilizado (...) la modelización de situaciones, en todos los cursos,

Docente universitaria experimentada n°2

La docente explica de qué manera utiliza la metodología de modelización en su trabajo en la universidad:

A los alumnos les pido, en primer lugar, elegir un problema, y que sea susceptible de modelar (...) buscan un problema contingente, o puede ser un problema clásico o (...) puramente matemático (...) Traen su problema, lo estudiamos y vemos si puede ser modelado. Después deben realizar un análisis teórico, leer sobre ese problema, cómo se originó.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente señala a continuación que aplica la técnica de modelización a distintos tipos de problemas, y que habitualmente se basa en la obra de algún autor o corriente teórica:

Yo me baso en distintos tipos de problemas: problemas geométricos, problemas algebraicos. Generalmente elijo algún teórico con quien trabajar. Hay muchas corrientes teóricas. Por ejemplo la corriente de Pisa, donde están Niece, y De L'Angie. Ellos hacen un planteamiento acerca de la resolución de problemas.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente del área de Matemáticas destaca que su experiencia en el uso de metodologías de modelización de problemas ha sido positiva, por las diversas virtudes que ella posee: los estudiantes enfrentan situaciones reales, se motivan y reflexionan,

Los alumnos le encuentran sentido a la matemática, eso es interesante, ellos se motivan más, salen a buscar los datos, luchan con las condiciones del medio externo (...)

Todos analizan un mismo problema y desde distintos puntos de vista. Eso genera capacidad de razonamiento, y competencias que no se generan con una clase con el profesor parado en la pizarra.

Esa metodología está entrando fuertemente a nivel mundial, la [editorial] McGraw-Hill incorpora en la sección final de los capítulos de todos sus libros [de Matemáticas] un modelo completamente desarrollado.

Con [la carrera de] Ingeniería hemos refinado un modelo: [los estudiantes] tuvieron que construir una plataforma de estas que utilizan los nadadores [para saltar].

Docente universitaria experimentada n°2

La docente valora positivamente el uso que hace del método de modelización de problema en sus clases. Destaca que ha utilizado el método de modelización de problemas para que los estudiantes aborden situaciones reales de su comunidad:

Cuando ocurrió el terremoto en la Región del Maule, le dije a los estudiantes “necesito un modelo de cuánto tiempo contamos para arrancar cuando viene un maremoto” (...). Se volvieron locos haciendo el trabajo (...) llegaron cosas ¡impresionantes!. Empezaron a estudiar los terremotos de otros países, a estudiar modelos ya existentes (...) Investigaron cuándo comenzó el terremoto, cuándo el tsunami, y empezaron a [trabajar] con trigonometría (...) Todos generando un modelo para el terremoto (...) desde hacer un gráfico a llegar a una expresión matemática, fue espectacular. Eso necesitamos, gente que sea capaz de [abordar problemas].

Docente universitaria experimentada n°2

Otra de las cualidades del método de modelización de problemas según la docente es que fomenta el desarrollo de competencias tanto cognitivas como *metacognitivas*:

Como profesor, de esa manera voy generando interacción entre los estudiantes, voy generando capacidades cognitivas, también metacognitivas porque analizan críticamente el problema.

Los estudiantes dialogan con el otro, comparten experiencias. Y las cognitivas, que son importantes: la conceptualización, la construcción, el razonamiento.

Docente universitaria experimentada n°2

La técnica didáctica de la modelización permite, continúa explicando la docente, que los estudiantes comprendan el rol que juega la Matemática en su formación:

Los estudiantes,, en los proyectos que he hecho en las distintas áreas los han valorado mucho, especialmente porque dicen que comprenden el rol que juega la Matemática en su formación, eso es lo interesante.

Docente universitaria experimentada n°2

En el trabajo con el método de la modelización, explica la docente entrevistada, los estudiantes deben ser capaces de identificar problemas, no sólo de resolverlos. La confección de informes y la presentación de los resultados del estudio contribuye a que los estudiantes desarrollen diversas competencias cognitivas:

Los estudiantes no sólo deben resolver problemas, también deben generar nuevos problemas (...). Después viene el trabajo de elaboración del informe escrito: [que] para mí es esencial (...). La única manera de aprender fuerte, es cuando yo plasmo mis ideas en un informe escrito. Y ¿cuándo yo sé si domino esas ideas (...)?: cuando lo expongo a los demás, y me ponen en situaciones complicadas, porque alguien me hace una pregunta.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente valora el uso de la técnica de modelización de problemas para la enseñanza de las Matemáticas en las universidades:

Esto yo lo he expuesto en congresos, tanto de Matemáticas como de Educación Matemática. Expuse esto de modelización y les fascinó, [a] matemáticos famosos de este país (...) Y hago un seminario final, e invito a matemáticos y estadísticos que van a ver los datos, a ver cómo se

manejó todo, hacen preguntas. El alumno se fortalece mucho, cuando ven a otros ahí en un seminario serio, porque esto es serio, no es para jugar con los alumnos.

Docente universitaria experimentada n°2

Inconvenientes de las técnicas didácticas activas

La docente del área de Matemáticas señala que las técnicas didácticas activas tienen algunos inconvenientes: ellas requieren de bastante tiempo para su implementación, y a veces no permiten, por la misma razón, abordar todos los contenidos de un curso o asignatura:

No se puede abordar toda la materia, porque los programas de curso en este país son ¡interminables!. Si uno no pasa el programa completo, ¿qué pasa...?. Una enseñanza así requiere menos contenidos, y elegir contenidos primarios y secundarios. Y para los primarios, generar toda esta metodología. Y hay contenidos que hay que enseñar.

Docente universitaria experimentada n°2

El uso de técnicas activas no implica descuidar los aspectos teóricos

La docente destaca que, al contrario de lo que algunos académicos piensan, el uso de técnicas didácticas de tipo activo en la enseñanza universitaria no implica descuidar la enseñanza de aspectos teóricos y conceptuales:

No quiere decir que no se enseñe los teoremas, porque hay gente que se confunde y cree que uno quiere trabajar con problemas a espaldas de los conceptos y de los procesos matemáticos, pero a éstos se los debe poner en juego para entender para qué sirve ese teorema: cuando yo tomo ese teorema y lo aplico en ese contexto, entiendo que ese teorema tiene una potencia muy fuerte para resolver ciertas situaciones.

Docente universitaria experimentada n°2

d. Evolución de su docencia

A medida que los académicos avanzan en su carrera como docentes en la universidad, perfeccionan de manera progresiva sus conocimientos y destrezas, experimentando una evolución en su forma de concebir la docencia y de ejercer dicha profesión.

La docente universitaria del área de Derecho Reflexiona respecto de la evolución que ha experimentado en su ejercicio de la docencia universitaria, y destaca que a través del tiempo ha mejorado su conocimiento acerca de estrategias de enseñanza:

Lo que sí ha cambiado, obviamente, es que ahora yo cuento con más herramientas que antes para provocar que se logre la comunicación, el interés del estudiante, y quizás más aprendizaje.

Docente universitaria experimentada n°1

Mayor orientación hacia el aprendizaje

La docente del área de Derecho explica que en sus inicios como docente sus clases eran muy rudimentarias, y cometía errores tales como tratar de abarcar demasiados temas, u ocupar demasiado tiempo en algunas actividades. Actualmente planifica de mejor forma su trabajo, orientándose según las competencias a desarrollar en los estudiantes:

Lo que antes hacía rudimentariamente, cuando comencé haciendo clases, era hacer mi clases explicando muchos temas, ocupando demasiado tiempo, dedicándome mucho al estudiante, dándole la oportunidad de que contestara, etc.... Hoy día lo hago con mayor planificación porque ahora tengo claro qué me toca esta semana, qué después, qué estrategia es mejor para este propósito porque esta es la competencia que quiero desarrollar...

Docente universitaria experimentada n°1

Mejor planificación de su trabajo

La docente destaca que ha mejorado su desempeño como profesora porque hoy posee más herramientas para ejercer su oficio, y planifica de mejor forma su trabajo:

[Mi desempeño] ha mejorado porque tengo más claras las cosas, cuento con [más] herramientas (...) sé qué estrategias son más adecuadas y me preocupo de planificar muy bien el semestre [de] manera que cuando falten dos meses no me dé cuenta de que estoy todavía en la unidad I, y que no sea que mis estudiantes están felices pero van a aprender muy poco de las cuestiones que les van a servir después.

Docente universitaria experimentada n°1

Mejoramiento de su desempeño

La docente señala también que ha mejorado su desempeño como docente, gracias a su experiencia y su mayor conocimiento de estrategias. Destaca que ahora posee mayor conciencia del impacto que la planificación y la definición de las competencias a desarrollar tienen sobre la calidad de su trabajo:

[Mi desempeño ha mejorado como resultado] de eso, de los cursos que tengo, de que conozco más estrategias, de que soy más consciente del impacto de la planificación, de que antes de tomar una decisión me detengo a pensar cuál es la competencia que queremos desarrollar en el estudiante en este momento en particular, que no es la misma del mes anterior, y que no es la misma que toca en un mes más.

Docente universitaria experimentada n°1

Mayor flexibilidad

Por otro lado, la docente del área de Matemáticas también explica de qué manera ha evolucionado en su manera de ejercer el trabajo de docencia universitaria. Afirmar que con el transcurrir del tiempo se ha hecho más flexible, y que se preocupado de capacitarse en métodos y estrategias de evaluación:

Por ejemplo, antes los informes escritos [que yo solicitaba a] los estudiantes eran demasiado extensos, he ido ablandando la mano [para] que ellos se suelten un poco más. Antes los hacía leer demasiado, ahora [menos] (...) Los informes que antes eran de 100 páginas, ahora pueden ser de 50, con gráficos... (...) Y he ido capacitándome más en la evaluación.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente del área de Matemáticas describe su evolución como docente en relación con su utilización del método de modelización de problemas, afirmando que actualmente plantea menores exigencias de trabajo teórico inicial a los estudiantes, y permite que ellos consulten a especialistas en el problema que deben abordar.

He ido cambiando [mi metodología de enseñanza] (...) Antes exageraba mucho la parte teórica de un problema, [los estudiantes] (...) se estresaban mucho (...). Ahora (...) pueden conversar con un especialista. Por ejemplo, un estudio sobre el cáncer gástrico (...) cuando me tocó hacer clases en Salud les hice modelar el comportamiento futuro del cáncer gástrico. Ellos leyeron algo [y] se fueron a hablar con un médico que investiga sobre el cáncer gástrico (...) Ahora permito asesoría.

Docente universitaria experimentada n°2

Desarrollo de su capacidad reflexiva

La docente del área de Matemáticas destaca que con el transcurrir del tiempo ha desarrollado la capacidad de reflexionar respecto de su desempeño docente y de las dificultades que van surgiendo en su trabajo. Señala que ahora pide a los estudiantes informes menos extensos, y que se esfuerza en mejorar el diseño de las actividades didácticas que presenta a los estudiantes:

Antes los hacía leer demasiado, ahora [menos], ¡porque tienen otros ramos!. Yo antes perdía la perspectiva, y pensaba que el ramo mío era el más importante, pero no es así, (...) tienen varios ramos. Por lo tanto hay que tratar de equilibrar las cosas.

Docente universitaria experimentada n°2

Mayor atención a aspectos de evaluación

La evaluación es una de las áreas a las que la docente del área de Matemáticas presta mayor atención, en términos de identificar con mayor precisión cuáles son los aspectos que evalúa. Destaca que se preocupa especialmente del uso que hacen los estudiantes de los conceptos matemáticos:

Ahora me preocupo de qué evalúo. Por ejemplo, ahora evalúo muy fuerte la conceptualización. En mis inicios no evaluaba tan fuerte [ese aspecto] (...). [Ahora evalúo] qué conceptos matemáticos están presentes y cómo se deben evaluar. He ido afinando eso. He ido afinando los procedimientos.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente explica que actualmente presta más atención a la evaluación del aprendizaje de habilidades de razonamiento matemático en los estudiantes:

[Me preocupo de identificar] cuáles son las habilidades matemáticas a desarrollar, y eso requiere mucho estudio (...) porque la Matemática tiene dificultades en los procedimientos, dificultades históricas, dificultades epistemológicas. Y eso [históricamente en Chile] no ha sido considerado. Siempre le echan la culpa al colegio pobre, al profesor, pero nadie le ha hincado el diente a los procedimientos de la propia matemática (...) He ido cambiando muchas cosas.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente continúa explicando que con el tiempo ha incorporado la evaluación de lo que ella denomina comunicación matemática, es decir, el lenguaje y los argumentos matemáticos que entregan los estudiantes al explicar cómo han resuelto un problema:

Incorporé fuertemente la 'comunicación matemática' como elemento central, y que no consideraba en mis inicios, [es decir] los argumentos y los fundamentos matemáticos que entrega un estudiante cuando resuelve un problema. En la 'comunicación matemática'

también [son relevantes] los procesos, la forma en que el estudiante explica a otros cómo ha resuelto el problema.

Docente universitaria experimentada n°2

En el mismo sentido, la docente explica que ha incorporado la evaluación de la argumentación, distinguiendo niveles de complejidad:

La argumentación, y dentro de ella uno puede distinguir niveles: una explicación, una justificación y fundamentación fuerte (...) alguien puede dar una explicación, pero liviana. En cambio, si argumenta matemáticamente, o desde el punto de vista de la Ingeniería, es otra cosa (...) Alguien que argumente utiliza teoremas (...) He ido afinando la evaluación.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente destaca también que como parte de su evolución como docente ha incorporado el uso de pautas de evaluación en su trabajo:

Y la generación de pautas que entrego a los estudiantes. Yo no puedo evaluar a un estudiante si no le digo en qué lo voy a evaluar. Yo le entrego un set y le digo “mira, en esto te voy a evaluar, para aprobar este trabajo estos son los requisitos”. Antes no entregaba instrumentos (...) pautas de evaluación....

Docente universitaria experimentada n°2

e. Los modelos de enseñanza

El modelo tradicional de enseñanza

Se solicitó a las docentes manifestar su opinión respecto de los distintos modelos de enseñanza utilizados en las universidades. Una de ellas explica que no tiene un conocimiento muy grande acerca de los diversos modelos de enseñanza universitaria, y que sólo conoce bien el modelo tradicional de enseñanza, bajo el cual se formó:

No tengo un conocimiento tan acabado sobre los distintos modelos [de enseñanza] (...) conozco (...) el modelo tradicional (...) centrado en el profesor, en el que se trabaja en base a objetivos (...) los objetivos son básicamente de transmisión de conocimiento.

Docente universitaria experimentada n°1

La docente asegura tener una actitud ambivalente frente al modelo tradicional de enseñanza universitaria. Señala que pese a no rechazar completamente dicho modelo, tiene dudas respecto de él:

Yo me formé en el modelo tradicional [de enseñanza universitaria], y aprendí en él, por lo que no reniego de ese modelo. Pero yo aprendí bien en ese modelo porque yo siempre fui una buena estudiante. Es un modelo que no discrimina entre los estudiantes, y puede ser que algunos estudiantes tuvieran dificultades en relación con ese modelo.

Docente universitaria experimentada n°1

El modelo de enseñanza basado en competencias

La docente del área de Derecho afirma conocer bien el modelo basado en competencias, pues es el modelo de enseñanza que utiliza la universidad en que trabaja:

El otro modelo que conozco bastante, es aquel en el que estamos focalizados nosotros ahora en esta universidad, basado en competencias profesionales (...). Esta universidad se embarcó en ese proyecto en 2006 (...) Comenzó a implementarlo en las carreras de pregrado, y ahora se encuentra embarcada en una optimización, debido a que el modelo tiene diversos propósitos y no todos se han alcanzado en el grado que se quería.

Docente universitaria experimentada n°1

La docente procede a identificar las características del modelo basado en competencias. Destaca que su uso significa un cambio de paradigma, y que está centrado en el estudiante. Los roles del docente y el estudiante son ahora distintos: el rol del estudiante es el de ser más autónomo en su aprendizaje, y el rol del profesor es el de facilitar el aprendizaje del estudiante:

En el modelo basado en competencias el eje del proceso es el estudiante, y eso significa (...) un cambio de paradigma, en el rol del estudiante y del docente. El estudiante ideal no es el mismo de antes, [ahora debe] tener una mayor autonomía, [y se debe hacer] cargo de sus propios procesos de aprendizaje. El profesor, por otro lado, no es el transmisor de conocimiento, sino un facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante.

Docente universitaria experimentada n°1

La docente explica que el modelo basado en competencias se basa en la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, lo que tiene consecuencias sobre el diseño de las actividades didácticas:

Dentro de la idea de la centralidad del estudiante debe haber una valoración real de la carga académica [del estudiante], se debe tener en cuenta no solamente las horas presenciales, sino también el trabajo autónomo en el tiempo en que él o ella no está en la clase...

Docente universitaria experimentada n°1

El aprendizaje debe basarse en experiencias similares a la realidad

La docente explica que otra característica del modelo basado en competencias es su preocupación por el diseño de situaciones de aprendizaje que simulan los ambientes reales que deberá enfrentar el estudiante posteriormente como profesional, y que le exijan actuar con destreza en ellas:

Una de las cuestiones relevantes para el docente es entender que ya no nos focalizamos en el contenido específico, [por ejemplo] que no tiene sentido que los estudiantes solamente aprendan, en mi área, [sobre] patrimonio, filiación, divorcio, etc., sino que eso debe ser contextualizado, se le debe atribuir un “para qué”, y el estudiante debe entender ese “para qué” (...) El aprendizaje en este modelo está apegado a la realidad, contextualizado (...) se espera no sólo que el estudiante acumule un conjunto de recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales (...) sino que sea capaz de actuar conforme a ese cúmulo de recursos (...) No basta con el puro libro, hay que vincular eso con la realidad.

Docente universitaria experimentada n°1

Algunas técnicas didácticas tradicionales aún son de utilidad

En relación con el debate respecto del uso de métodos y estrategias didácticas tradicionales en oposición a los de carácter más reciente, la docente explica que en el Derecho hay áreas disciplinarias en donde las estrategias o técnicas didácticas tradicionales funcionan bien:

En el Derecho tenemos algunas áreas disciplinarias donde las estrategias o las [técnicas] didácticas tradicionales [funcionan] bien; costó un poco que el resto [aquí en la universidad] lo entendiera, porque cuando esta universidad optó por un modelo basado en competencias, existían algunos prejuicios (...) se pensaba que si nos acogíamos a este modelo, entonces adiós a la clase magistral, adiós a la clase estilo seminario, y que eso era incompatible [con el nuevo modelo].

Docente universitaria experimentada n°1

Otra de las técnicas didácticas tradicionales que utiliza la docente entrevistada es la técnica de la *lectura dirigida*. Ella consiste en trabajos de lectura para los estudiantes que cuentan con el apoyo de una pauta elaborada por el profesor que los orienta respecto de cuáles son los aspectos del texto a los cuales deben prestar mayor atención:

¿En qué consiste la lectura dirigida? Yo selecciono un texto, se los entrego a los estudiantes, y les doy un pauteo de los aspectos que ellos deberían mirar, o sea, no es solamente decirles “léanse de la página 100 a la 150”, o, peor aún, “léase de la página 3 a la página 300, que la próxima semana vamos a hacer control de lectura”. No (...) [les entrego] una guía donde les explico qué aspectos son relevantes (...) les digo: “ponga atención en esto, busque aquello, qué dice el autor sobre esto, etc.”. “¿Cómo compararía Ud. con esto otro...?”, para que haga asociaciones. Esa estrategia, que es una estrategia tradicional y que se ocupa en los colegios desde la enseñanza básica, no me parece que debamos desecharla porque estemos en un modelo basado en competencias.

Docente universitaria experimentada n°1

En el modelo según competencias el criterio orientador son las competencias

La docente destaca que en el modelo basado en competencias el criterio orientador del trabajo docente son las competencias a lograr:

En el modelo basado en competencias el criterio que orienta todas las decisiones que debemos tomar como docentes, y también las decisiones de la autoridad administrativa respecto de sus políticas y procedimientos, son las competencias.

Docente universitaria experimentada n°1

La entrevistada señala que en el modelo basado en competencias las competencias a lograr definen las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación a utilizar:

Cuando yo como profesor me pregunto “¿qué estrategias [didácticas] voy a utilizar”, debo pensar primero cuál es la competencia que quiero desarrollar en mis estudiantes. Cuando yo me pregunto qué sistema de evaluación voy a utilizar, debo preguntarme cuál es la competencia que yo voy a evaluar como desarrollada o lograda en mis estudiantes.

Docente universitaria experimentada n°1

Señala que en el modelo basado en competencias la elección de las estrategias didácticas a utilizar depende del tipo de competencias a lograr, las que pueden ser de carácter cognitivo, procedimental, etc.

La competencia, entonces, es el criterio orientador o lo que debería dominar las decisiones que toma el docente. En consecuencia, si en el recorrido de aprendizaje de mis estudiantes durante un semestre o durante un año las primeras competencias que se declaran son más bien de tipo cognitivo, tienen un componente altamente cognitivo, yo personalmente no veo ningún inconveniente para trabajar el desarrollo de esas competencias en mis estudiantes a través de lecturas dirigidas y luego evaluar comprensión lectora, cuestión que es básica en el área en que nos desenvolvemos nosotros [los abogados]...

Docente universitaria experimentada n°1

Los modelos educativos generales poseen escasa utilidad práctica

La docente del área de Matemáticas manifiesta una actitud crítica respecto del uso de modelos generales de enseñanza-aprendizaje, tales como el constructivismo, en la educación universitaria. Afirma que los problemas de la enseñanza de la Matemática tienen su origen en los contenidos específicos de la Matemática, y son de carácter histórico y epistemológico:

¿Cuál es su visión sobre los nuevos modelos educativos, por ejemplo el constructivismo? [Los expertos] se dieron cuenta de que esas teorías no servían para la enseñanza de la Matemática (...) Se debe a partir de los contenidos [matemáticos] y decidir qué teoría sirve... Es que los problemas de la Matemática están dentro de la Matemática (...) Por ejemplo (...) la simbología matemática (...) El concepto de variable ha costado mucho desarrollarlo a través de la historia (...) Una persona que enseña Matemática debe tener un dominio de la disciplina.

Docente universitaria experimentada n°2

La reflexión respecto del modelo de competencias ha sido insuficiente

La docente del área de Matemáticas piensa que no ha existido hasta el momento una reflexión profunda respecto del modelo basado en competencias:

Yo creo que no ha habido una reflexión profunda respecto del currículum según competencias.

Docente universitaria experimentada n°2

La docente opina que el modelo educativo según competencias es un buen modelo, pero que no se ha empleado de buena forma. Piensa que en Chile no hay claridad respecto de cómo se debe implementar dicho modelo:

¿Qué piensa Ud. del modelo de competencias? Yo pienso que es un buen modelo. Pero la forma en que se ha empleado no es buena (...) El modelo de educación según competencias es un enfoque que a nivel mundial no está claro. En Europa está el proyecto de Bolonia, pero allá no querían implementar el modelo, pero por razones políticas, o culturales o sociales, se

hizo. En Chile yo creo que no hay claridad respecto de cómo se debe implementar el modelo según competencias.

Docente universitaria experimentada n°2

En relación con el modelo basado en competencias, la docente del área de Matemáticas reflexiona respecto del Proyecto Tuning y señala que dicho proyecto es interesante, pero que en él existe confusión respecto de los conceptos de capacidades, habilidades y destrezas, especialmente en el área de las Matemáticas:

El proyecto Tuning, si Ud. lo lee es interesante, pero yo creo que hay en él confusión respecto de lo que son las capacidades, habilidades, destrezas, no hay claridad, especialmente en Matemáticas.

Docente universitaria experimentada n°2

Dificultad de diseñar un currículum según competencias

La docente del área de las Matemáticas destaca la dificultad de diseñar un currículum según competencias en Matemáticas, y la necesidad de un diseño incremental, avanzando a partir de competencias básicas:

En Matemáticas es complicado un currículum según competencias. Nosotros lo estamos elaborando, lo hicimos en un MECESUP con [otras universidades] y definimos las competencias que debería tener un profesor de Matemáticas. Ahora se está definiendo las competencias del ingeniero (...) yo creo que nosotros debemos trabajar con un esquema incremental, definir qué competencias son las fundamentales, y avanzar de a poco. Generar un currículum completo [según competencias es complejo].

Docente universitaria experimentada n°2

IV.28. El punto de vista de los estudiantes

a. La enseñanza universitaria

Las exigencias de la educación universitaria

El ingreso a la educación superior es un acontecimiento de gran importancia para todo joven que aspira a ser un profesional. La enseñanza universitaria se caracteriza por altos niveles de exigencia académica, y provoca cambios significativos en la vida de todo estudiante. En este sentido, el estudiante de pregrado de 2° año entrevistado reflexiona respecto de la educación superior, y explica que pudo enfrentar adecuadamente desde un comienzo las exigencias de la vida universitaria gracias a un gran esfuerzo personal. Sabía del alto nivel de exigencia académica de la universidad antes de ingresar a ella, pero pudo enfrentarlo satisfactoriamente gracias a que su familia le inculcó el deseo de ingresar a la universidad, y por lo tanto siempre consideró dicha posibilidad como algo natural:

[Mi ingreso a la universidad] fue un cambio brusco... [pero] yo ya soy la segunda generación de mi familia que estudia [en la universidad], (...) [y] a mí se me [inculcó] que el colegio es fácil en comparación con la universidad. (...) Empecé a estudiar de inmediato para todas las pruebas (...). Entonces no fue difícil (...) partí esforzándome al máximo (...) empecé a organizar mi tiempo (...) siempre tomé de manera natural que yo tenía que entrar a la universidad.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante de pregrado de 2° año explica que ha tenido un buen desempeño en la universidad, ya que ha enfrentado sus obligaciones académicas con responsabilidad, y ha realizado un esfuerzo importante para cumplir con ellas. Destaca el mayor nivel de exigencia de la educación superior en comparación con la educación secundaria:

[La universidad] requiere un mayor esfuerzo. No he tenido problemas con ninguna asignatura (...), pero si en el colegio yo estudiaba dos horas para un ramo dos o tres días antes de la prueba, ahora empecé a estudiar con mucha más anticipación, una o dos semanas ya estoy estudiando.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Coexistencia de diversos enfoques en la enseñanza universitaria

El estudiante universitario de pregrado de 7° año afirma que en su carrera coexisten los enfoques de la enseñanza tradicional y de una metodología más innovadora. Explica que en el plan de estudios es posible distinguir tres etapas o ciclos: el *primer ciclo* es un período de formación general consistente en asignaturas de ciencias básicas, y basado en la metodología tradicional de clases expositivas; el *segundo ciclo* incorpora actividades de inserción profesional correspondientes a prácticas de los estudiantes en instituciones de salud; y el *tercer ciclo* es un período de inserción profesional plena de los estudiantes.

En opinión de este estudiante, la enseñanza universitaria durante el *primer ciclo* de su carrera no es muy distinta a la enseñanza del nivel secundario. Explica que la docencia que conoció en los primeros años de su carrera en la universidad presenta elementos en común con aquella que conoció en la escuela, específicamente el desarrollo de clases expositivas y la heterogénea calidad de los docentes, y que la diferencia entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior reside más bien en el grado de libertad que posee el estudiante:

Los primeros años [de universidad] no fueron tan distintos [a la educación secundaria]. Yo vengo de un buen colegio (...) [así es que] no me costó tanto (...) lo distinto fue la libertad que uno tenía (...) no hay [exigencia de] asistencia, nadie te va a llamar al papá. Pero la dinámica de la clase no la noté muy distinta, era expositiva, y al igual que en el colegio, había profes malos y buenos.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Explica que los dos primeros años corresponden a un ciclo “pre-clínico”, y se caracterizan por clases en aula del tipo teórico-expositivas, con esporádicas actividades pedagógicas de carácter aplicado:

Los dos primeros años son... un ciclo “pre-clínico”, no vamos a práctica, estamos sólo acá en la universidad, donde predomina (...) la clase expositiva. A lo sumo, en un ramo (...) había una tarde de laboratorio (...) en que el profesor nos guiaba, pero que era posterior a una clase teórica en la mañana.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El *segundo ciclo* de su carrera, que comienza en el tercer año, se caracteriza por la coexistencia de clases teórico-expositivas y actividades de desempeño profesional práctico en alguna institución externa, en él los estudiantes se ven sometidos a mayores exigencias. El *tercer ciclo*, finalmente, se desarrolla a partir del sexto año de carrera, y consiste en una práctica profesional a tiempo completo:

El primer [ciclo] es acá en la universidad (...). [En el segundo ciclo] las mañanas [consisten en] prácticas (...) en algún centro de salud, y en la tarde clases acá [en la universidad], similares a las del ciclo anterior (...) ramos básicos, de entrega de conocimiento (...). [El inicio del segundo ciclo es] un punto de inflexión, se entiende que el alumno tiene las bases para pasar [al] nuevo ciclo clínico, donde se le va a exigir más (...) [Ello] se ve acompañado por un cambio de la enseñanza (...). Y, finalmente, [el tercer ciclo en] sexto y séptimo [años] es todo el día práctica.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Predominio del enfoque tradicional durante los primeros años de carrera

El estudiante universitario de pregrado de 7° año explica que el primer ciclo de su carrera se caracteriza por asignaturas teóricas de ciencias básicas, y la metodología de enseñanza predominante en aula es la *clase expositiva*. Existen ejemplos de asignaturas en los que se utiliza metodologías activas, pero que ellas son una excepción durante el período inicial:

Durante los dos primeros años ¿hay asignaturas que incorporen actividades prácticos? Sí, pero son la minoría (...) en “Introducción a las Ciencias de la Salud” (...) tuve trabajos en grupo, exposiciones (...). En “Habilidades comunicacionales” (...) había trabajos, y se nos presentaba un caso, [de] un consultorio (...). [Pero las asignaturas prácticas] son las menos, frente a todos estos ramos “duros” (...) biología, química (...) ramos tradicionales (...) con clases expositivas.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La enseñanza activa

Las metodologías más innovadoras reciben a veces el nombre de metodologías de enseñanza activa, pues conceden mayor protagonismo al estudiante, quien enfrenta mayores responsabilidades en el proceso de aprendizaje. En este ámbito, el estudiante universitario de pregrado de 7° año explica que durante el segundo ciclo de su carrera los estudiantes realizan una práctica profesional bajo la supervisión de un docente:

Las actividades de práctica del segundo ciclo, ¿en qué consisten? (...) Es [una actividad] en grupos (...). En tercero los grupos son grandes, seis u ocho personas... en quinto, cuando estamos por terminar el ciclo, son de dos o tres (...). [Consisten en] una práctica (...) bajo la supervisión de un profesional (...) nos piden (...) formular cosas, “¿qué crees tú que tiene [el paciente]?, ¿qué sería bueno hacer? (...) simulando que nosotros somos médicos.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante describe el desarrollo del trabajo en las prácticas del segundo ciclo de su carrera: los estudiantes pasan un período de tiempo (denominado ‘rotación’), a cargo de diversos profesores, de manera sucesiva, y cada uno de los cuales utiliza una determinada metodología de enseñanza. El trabajo en las prácticas del segundo ciclo consiste en simular el desempeño futuro de la profesión, en un ambiente real:

Hay “rotaciones”, (...) [períodos de] tiempo que estamos con un determinado docente (...) [en] grupos de seis alumnos. Hay cuatro rotaciones en el semestre (...). [Cada] docente le impone su sello. [Puede] interrogarte un día a la semana (...) [o] si nos quiere dar trabajo, y (...) que lo expongamos, también [puede hacerlo]. Otros docentes se limitan a conversar temas (...). [Pero] se trabaja con pacientes, esa es la gracia de tener prácticas (...). [El profesor nos dice], “tomen un paciente al azar” (...) uno lo examina (...) y después (...) nos interroga (...) Es jugar a ser médico, bajo la supervisión de un médico.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Las asignaturas del segundo ciclo, en particular las asignaturas expositivas, experimentan un cambio en el enfoque de la enseñanza, lo que en parte es posible debido a que ellas son realizadas por profesores que ejercen su profesión en el ámbito laboral, a diferencia de los docentes del ciclo anterior:

Los ramos de primer y segundo año [los imparten] docentes (...) que están toda su jornada laboral haciendo clases. [A partir del tercer año] en esos ramos, que son expositivos, se nota un cambio (...) porque (...) sus docentes son médicos, gente que sale (...) de la sala de clases, y se va a trabajar al hospital.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Enseñanza universitaria de pregrado y postgrado

Las diferencias entre la enseñanza universitaria de pregrado y la de postgrado son identificadas por la estudiante universitaria de postgrado entrevistada. Según su opinión, y a partir de su experiencia como estudiante universitaria de pregrado y postgrado, ambos niveles educativos se caracterizan por lo siguiente: a) en el nivel de enseñanza de pregrado la relación entre el docente y el estudiante posee un carácter vertical, mientras que en el de postgrado dicha relación es más bien horizontal, b) en el nivel de pregrado el docente asume un rol de carácter paternalista respecto del estudiante, y en el postgrado el estudiante desempeña un rol más autónomo:

¿Has notado diferencias entre la docencia del magíster con la del pregrado? Sí. (...) [la docencia de postgrado] es más horizontal, no es tan vertical. El profesor (...) está para guiarte (...) no sólo te da toda la información, sino que te vuelves más partícipe, por el hecho de ser un estudiante de postgrado, estás en pos de ti (...) de seguir formándote (...) el pregrado es más como en el colegio (...) el profesor te enseña, y es como un papá (...). [En cambio] en el postgrado eres más independiente, te está valiendo por ti misma, y para ti.

Estudiante Universitaria de Postgrado

b. La enseñanza tradicional

Semejanzas entre la enseñanza universitaria y la educación secundaria

La enseñanza en el nivel universitario presenta semejanzas con la del nivel secundario, a juicio del estudiante universitario de pregrado (de 7° año), quien explica que la docencia que conoció en los primeros años de su carrera en la universidad no es muy distinta a la que conoció en el colegio, y que la diferencia entre ambas reside más bien en el grado de libertad de que goza el estudiante:

¿Cómo fue tu experiencia de entrar a la universidad? (...) Los primeros años no fueron tan distintos [a la educación secundaria]. Yo vengo de un buen colegio (...) [así es que] no me costó tanto (...) lo distinto fue la libertad que uno tenía (...) entraste a la U, no hay apoderado, no hay anotaciones, no hay asistencia, nadie te va a llamar al papá, eres tú. Pero la dinámica de la clase no la noté muy distinta. Era expositiva, y al igual que en el colegio, había profes malos y buenos.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante explica que durante el primer ciclo de su carrera existen ejemplos de asignaturas en los que se utiliza metodologías activas, pero que no corresponden a la identidad del ciclo, el que se caracteriza por asignaturas teóricas y clases expositivas:

Durante los dos primeros años ¿hay asignaturas en que se incorpore trabajos prácticos? Sí, pero son la minoría, no definen al ciclo (...) en “Introducción a las Ciencias de la Salud” (...) tuve trabajos en grupo, exposiciones, temas de salud pública, (...). En “Habilidades comunicacionales” (...) había trabajos, y se nos presentaba un caso, [de] un consultorio (...) son las menos, frente a todos estos ramos “duros” (...) biología, química, anatomía, histología, ramos tradicionales (...) con clases expositivas.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Características de la enseñanza tradicional

Las características de la enseñanza universitaria tradicional son descritas por el estudiante universitario de pregrado de 7° año, quien señala que, a su juicio, dicha metodología de enseñanza es propia de profesores de mayor edad, y consiste en clases expositivas, en las que el docente presenta los contenidos de manera oral, entrega bibliografía a los estudiantes, y posteriormente realiza una evaluación:

Los distintos profesores tienen distintos estilos de enseñar... Claro (...) Hay profesores que por lo general... son los más tradicionales, más de edad (...) que son más expositivos. Clases expositivas. Sí (...) hay interacción con ellos cuando uno pregunta sus dudas, pero son expositivas (...) Él muestra la materia, él proyecta... los medios gráficos necesarios, recita, entrega el conocimiento, da alguna bibliografía (...) y después viene la evaluación.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La clase expositiva y sus modalidades

En opinión del estudiante universitario de pregrado de 7° año, es posible identificar distintas formas de realizar clases expositivas, debido a que los profesores utilizan en ellas distintos estilos de enseñanza:

Cada profesor le pone su sello [a las clases expositivas] (...). Si en un mismo ramo hay dos o tres profes a cargo, uno claramente diferencia “esta clase la hizo tal profe” (...) es el valor agregado que cada profesor le da.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Necesidad de la clase expositiva

La clase expositiva es a veces objeto de críticas como estrategia pedagógica, sin embargo su existencia no es considerada en sí misma un hecho negativo por el estudiante universitario de pregrado de 7° año entrevistado, quien afirma que durante los dos primeros años de su carrera las clases expositivas permiten a los docentes entregar de mejor manera conocimientos teóricos a los estudiantes, y nivelar

los conocimientos de los estudiantes, especialmente de aquellos que ingresan a la universidad con debilidades en su formación previa:

¿Qué piensas acerca de que los dos primeros años sean clases expositivas? (...) No es bueno ni malo, yo creo que así es como debe ser (...) porque se están cimentando las bases para lo que viene después (...) [hay] estudiantes que vienen de colegios técnicos, que no tuvieron ciencias básicas. [Entonces] esos dos primeros años son para nivelar. Y ahí es válida la exposición (...) Anatomía, por ejemplo... ¿qué otra forma de enseñarla hay...?.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

De manera similar, la estudiante universitaria de postgrado afirma que las clases expositivas son necesarias en la enseñanza universitaria. Cree que los contenidos teóricos básicos de las asignaturas deben ser entregados por los profesores mediante clases expositivas:

La parte expositiva en la que el profesor da la clase... yo creo que hay temas que necesariamente tienen que ser [enseñados] así (...). En mi caso había temas que eran tan nuevos que si el profesor nos decía “lean de este tema, y conversamos la siguiente clase”, no me hubiera sido tan útil como que él mismo nos explique ciertas cosas básicas, para yo después poder (...) entender algo más profundo del tema. Entonces yo creo que siempre son necesarias esas clases [expositivas]. (...) tiene que haber clases expositivas.

Estudiante Universitaria de Postgrado

El estudiante universitario de pregrado de 2° año afirma que pese a sus inconvenientes, en cursos con muchos estudiantes en aula el recurso a la clase expositiva como técnica de enseñanza es inevitable. En tal sentido, manifiesta una actitud comprensiva hacia los profesores y destaca las dificultades que enfrentan al tener que interactuar con los estudiantes en cursos numerosos:

¿Tus cursos eran numerosos? Al principio sí. El más numeroso ¿cuántos alumnos tenía? Unos noventa (...) después disminuye [la cantidad de estudiantes]. (...) En esos cursos los profesores se dedicaban a hablar y a exponer la materia (...) con un powerpoint como apoyo (...). Y en cursos matemáticos numerosos, los profesores se dedicaban a explicar la materia y

al final hacían un par de ejercicios, pero no involucraban mucho a los alumnos, porque en realidad son tantos que (...) es complicado.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Afinidad entre la clase expositiva y el paradigma de transmisión de información

A juicio del estudiante de pregrado de 2° año, en algunas áreas disciplinarias las clases expositivas son más adecuadas, en particular en áreas no matemáticas en las cuales los estudiantes necesitan acceder a una importante cantidad de información. De esta manera, el estudiante establece una afinidad entre el paradigma de enseñanza basado en la transferencia de información y la técnica didáctica de la clase expositiva. El estudiante además otorga importancia a que los estudiantes tengan la posibilidad de formular preguntas al profesor durante la clase en aula:

Los ramos “con letras”, [por ejemplo] Biología (...) son científicos pero no son “con números”. [En ellos] hay que aprender nombres o propiedades, pero no hacer ejercicios matemáticos, [en ese caso] creo que la clase debe ser expositiva (...) si hay alguna duda [uno], puede preguntar (...) El profesor nos tiene que dar toda la información posible sobre el ramo (...). Por eso considero más productivo que hable toda la clase (...).

Críticas a la clase expositiva:

Es poco atractiva

Pero la clase expositiva es también objeto de críticas por parte el estudiante de pregrado de 2° año entrevistado, quien afirma que ella es a menudo poco atractiva y no consigue lograr el interés de los estudiantes. Ello se debe a que el profesor se limita a hablar de manera monótona durante toda la clase:

Los profesores que hacían clases poco participativas, ¿cómo hacían sus clases? Hablan... las dos, tres horas, y generalmente después de veinte minutos uno está [aburrido] dibujando en el cuaderno, porque pierde el hilo, o se desmotiva porque el profesor está hablando [constantemente].

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

A veces es irrelevante

Las clases expositivas se hacen a veces irrelevantes debido a las malas prácticas pedagógicas de algunos docentes: el estudiante señala, a modo de ejemplo, que una profesora se limitaba a mostrar unas diapositivas y leer lo que estaba escrito en ellas, con el resultado de que sus clases eran, a su juicio, de escasa utilidad para los estudiantes:

Cuando el profesor habla toda la clase lo que está en [las diapositivas de] la clase, sin decir nada más, no tiene sentido ir a su clase (...). [No es suficiente] que el profesor hable, porque yo podría estudiar las diapositivas e ir a la prueba, y tendría más o menos el mismo resultado.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

A veces dificulta el aprendizaje

El hecho de que un profesor base su clase en la lectura de las diapositivas es especialmente problemático cuando no se las entrega a los estudiantes, pues ellos habitualmente no cuentan con el tiempo necesario para copiar su contenido a sus cuadernos:

¿La mayoría de los profesores usa powerpoint? Sí... o proyecciones, ahora tengo una profesora que proyecta (...) transparencias, y lo encuentro el método menos productivo (...). Porque (...) no tenemos el tiempo para anotar el ejercicio, y las transparencias no las sube a Internet (...). Entonces así es más difícil estudiar.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

No permite el aprendizaje activo

Otra crítica formulada por el estudiante de pregrado de 2° año a la clase expositiva señala que, en su opinión, no es suficiente que el profesor explique el procedimiento para resolver un ejercicio matemático, sino que es necesario que los estudiantes practiquen en su resolución en la clase, y reciban orientación y retroalimentación por parte del docente:

[En las clases] expositivas (...) el profesor explica la materia (...). En los [ramos] matemáticos a veces se da la excepción de salir a la pizarra (...) pero (...) no creo que el conocimiento se logre mediante que una persona te explique un ejercicio (...) uno lo tiene que hacer, y si lo hace mal el profesor te tiene que corregir y guiar.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Características de una mala clase expositiva

Consultado sobre la clase expositiva, el estudiante universitario de pregrado de 2° año identifica alguna de sus características. En primer lugar, señala que algunos profesores no promueven el debate en clases, y que cuando él se inicia, no permiten que continúe, tal vez porque creen amenazada su autoridad:

[Es necesario] darle dinámica a la clase (...). [La autoridad es] el profe, pero si hay dos alumnos que pueden enriquecer el debate, bienvenido sea. Hay profesores que al enfrentar esa situación (...) apagan el tema y siguen hablando ellos (...) No sé si lo ven como una amenaza, [y se ven tentados de decir] “el profe soy yo”, y de golpear la mesa (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante afirma que una mala clase expositiva se caracteriza por: a) un extenso monólogo del docente, sin participación de los estudiantes, b) la incapacidad del docente de incentivar a todos los estudiantes para participar en la clase y desarrollar una actividad en conjunto:

[Una mala clase expositiva es] aquella en la cual el docente hace un monólogo de cuarenta y cinco minutos (...). [Así] no hay motivación, [eso] segrega al curso, el buen alumno que está motivado, y se sienta adelante, va a seguir en esa dirección, y el mal alumno, que llega tarde (...) va a [ir en otra dirección]. [Y] el docente no hace nada por juntar al curso.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Entre las características de una mala clase expositiva se encuentran también, a juicio del estudiante de 2° año de pregrado, las siguientes: a) el docente se limita a exponer los contenidos, y b) no responde las preguntas de los estudiantes:

*Un docente que se limita a hablar, a exponer, que muchas veces dé a entender que le molesta que lo interrumpan... “profe, una pregunta...”, “no después”. **¿Hay profesores que hacen eso...? Sí, [aunque] son los menos (...)** dicen “al final de la clase las preguntas”, y después se van [sin responder preguntas].*

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante de 2° año de pregrado afirma que algunos docentes se limitan a hacer una clase de nivel sólo mínimo, sin mucho interés en realizar un buen trabajo:

[Ellos] hacen que el curso se disperse, que se desaprovechen los minutos de concentración que cada uno pueda tener, porque todos somos distintos, y que no hacen nada más allá por sus alumnos (...) siguen la “ley del mínimo esfuerzo”. O sea, [esos profesores dicen] “¿me piden que haga una clase?, ok, ahí está la clase” [sin mucho interés de su parte].

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Por otro lado, la estudiante de postgrado entrevistada manifiesta también una actitud crítica hacia su experiencia en la enseñanza universitaria de pregrado. Señala que la enseñanza en su carrera de pregrado era tradicionalista y poco atractiva, y estaba basada en clases que eran en su mayoría del tipo expositivo:

***¿En el pregrado tus clases eran en general expositivas? Sí** clases en que el profesor estaba parado, dictaba la clase, o hacía una exposición y tú anotabas (...) Tú sales de la universidad sin tener los conocimientos bien afiatados (...) Tú te formas (...) [principalmente] a través de la experiencia en campo (...) Trabajando, viendo otras (...) realidades.*

Estudiante Universitaria de Postgrado

Clases expositivas efectivas

Expuestas las debilidades de las clases expositivas, es necesario indagar en los factores que pueden contribuir al mejor diseño de ellas, de manera de que permitan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios. A juicio del estudiante universitario de pregrado de 7° año, un factor clave para mejorar la calidad de las clases expositivas corresponde a los esfuerzos que realice el profesor para incentivar la participación de los estudiantes, por ejemplo formulando preguntas en clase:

¿Cómo es una buena clase expositiva? (...) es aquella en que se acortan los tiempos en que el alumno es un ente pasivo (...). [Es conveniente que] cada cierto tiempo, [haya] una recapitulación en la clase, que, por último, el profesor pregunte y alguien responda (...) Porque si voy a estar una hora cronológica [sólo escuchando al profesor] (...), eso baja lo que el alumno retiene al final de la clase.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La técnica didáctica de la clase expositiva puede ser más efectiva en la medida en que el profesor genere las condiciones para la participación de los estudiantes, por ejemplo mediante la formulación de preguntas que deben ser respondidas por los ellos. En palabras del estudiante universitario de pregrado de 7° año:

¿Cómo es una buena clase expositiva? (...) es aquella en que se acortan los tiempos en que el alumno es un ente receptor, un ente pasivo (...) [que] cada cierto tiempo, [haya] una recapitulación en la clase, que, por último, el profesor pregunte y alguien responda (...) Porque si voy a estar una hora cronológica [sólo escuchando al profesor] (...), eso baja lo que el alumno retiene al final de la clase.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante explica que el docente puede mejorar la clase expositiva interactuando con los estudiantes a través de la formulación de preguntas, evitando así que desempeñen un rol meramente pasivo:

Hacer preguntas es una forma de interactuar (...) si [el profesor tiene] una hora pedagógica, creo que la mejor forma de aprovecharla es haciendo pausas cada cierto tiempo, [creando] instancias para interactuar. Limitando en el tiempo la pasividad del alumno, [el tiempo] en que es meramente un receptor.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

A juicio del entrevistado, el profesor puede también elevar la calidad de una clase expositiva promoviendo en clases el debate sobre los contenidos por parte de los estudiantes:

[Los profesores pueden incentivar la participación de los estudiantes] recapitulando, haciendo casos clínicos..., confrontando posturas de alumnos, o sea, si yo tengo un alumno que en base a lo que hemos pasado en clase opina "A", y otro alumno opina "B", qué mejor instancia para que ellos discutan. Se enriquece toda la clase. Los alumnos, el resto, escucha a sus compañeros, no al profesor.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Metodologías tradicionales de aprendizaje

La memorización

El enfoque tradicional de enseñanza comprende un conjunto de técnicas de enseñanza-aprendizaje, entre las que se cuentan la clase expositiva y la memorización de los contenidos. La memorización como metodología de aprendizaje es evaluada negativamente por el estudiante de pregrado de 2° año. El entrevistado cree que la técnica de memorización no permite un real aprendizaje, y según su experiencia, los contenidos abordados de esa manera por los estudiantes son olvidados por ellos poco tiempo después:

[Algunos profesores nos hacen] aprender cosas de memoria, [pero] la memoria es frágil, aunque uno sea capaz de aprenderse toda la materia [después uno] se olvida (...). Hay algunos profesores que preguntan todo textual (...) uno mira la prueba y se da cuenta de que todo estaba en los apuntes de manera explícita, y que no hay que hacer mayores conexiones para llegar a las respuestas.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

c. La enseñanza activa

Enseñanza tradicional y enseñanza activa

Enseñanza activa es un término que es utilizado con frecuencia para designar a un enfoque de enseñanza-aprendizaje que se opone a la enseñanza tradicional. La enseñanza activa, como su nombre lo sugiere, se propone como objetivo que el estudiante desempeñe un rol protagónico en el proceso de su aprendizaje, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza tradicional, en la cual el proceso se centra en el docente. El estudiante universitario de pregrado de 7° año realiza una comparación de la enseñanza tradicional y la enseñanza activa, afirmando que ambos enfoques constituyen polos opuestos, y que se diferencian según el grado de participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Esos dos grandes polos podría yo identificar yo como docencia. Uno que es básicamente expositivo, y en que el alumno tiene un carácter pasivo, de receptor solamente, versus otro en el que el alumno (...) tiene un rol más activo.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La enseñanza activa

El estudiante compara a la enseñanza tradicional y la enseñanza activa, y explica que el enfoque de enseñanza activa el profesor asigna un mayor nivel de responsabilidad al estudiante en su proceso de aprendizaje:

[Se trata de] en qué medida yo [el profesor] le doy responsabilidades al alumno, si lo dejo como como [un actor] más bien pasivo, que mira lo que yo hago, que condice un poco con esto de las clases expositivas, versus “ya, para mañana tienen que hacer esto, a ver, dale tú y después hacemos un feedback”, y es el hecho de ir de a poco dándoles responsabilidades, que también se condice con esto otro de que uno como alumno tenga un rol más activo en ir generando el conocimiento.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante explica que en su carrera los dos primeros años corresponden a un ciclo “pre-clínico”, el que se caracteriza por el enfoque tradicional de enseñanza y clases expositivas:

La metodología activa ¿se utiliza en tu carrera desde el primer año? No, [sólo] a partir de cierto nivel [de la carrera]. (...) Los dos primeros años son... un ciclo “pre-clínico”, no vamos a práctica, estamos sólo acá en la universidad, donde predomina (...) la clase expositiva. A lo sumo, en un ramo (...) había una tarde de laboratorio (...) en que el profesor nos guiaba, pero que era posterior a una clase teórica en la mañana.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El entrevistado explica que a partir del tercer año de su carrera la enseñanza adquiere un carácter más aplicado, pues comienzan las prácticas en terreno, y la enseñanza se hace más participativa:

[En mi carrera] predominaba lo expositivo durante los dos primeros dos años. En tercero, cuando estamos yendo a práctica (...) uno adquiere más responsabilidades, se pone el delantal, va al hospital.... Ahí se produce un punto de inflexión, empezamos con casos clínicos, a opinar, a dar diagnósticos, a hacer conjeturas.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Explica que el paso del segundo al tercer año es un momento importante en su carrera, a partir del cual el aprendizaje tiene un carácter más maduro y responsable.

Los dos primeros [años] son ciencias básicas, clases expositivas, laboratorios. Pero cuando pasamos a tercero..., cambiamos de ciclo en la malla (...) empezamos... a razonar (...) con mayor responsabilidad (...). Antes de eso nos quedábamos con las diapos del profe, la clase la grabamos (...) si me la perdí me pongo los audífonos y la recupero.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Características de la enseñanza activa

El estudiante universitario de pregrado explica que la enseñanza activa es aún minoritaria en las asignaturas del primer ciclo de su carrera, el que se extiende por dos años, y señala sus características: la clase comienza con un caso clínico, los estudiantes participan en un debate acerca de él, los contenidos teóricos se entregan al final de la clase:

Hay otros profes (...) que son la minoría, en [cuyas clases] nosotros construimos el conocimiento (...) La clase comienza con un caso clínico, entonces (...) hay una construcción entre todos, [el profesor dice:] “¿qué opinan?, ¿quién cree otra cosa?”, y después viene la materia a modo de conclusión.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El entrevistado continúa describiendo la enseñanza activa, a partir de su experiencia con distintos estilos de enseñanza, en particular con la enseñanza activa que desarrollan algunos de sus profesores: la clase no comienza con una exposición del docente, sino con una participación activa de los estudiantes, quienes a partir de sus conocimientos previos construyen nuevo conocimiento.

[La clase] no parte desde la exposición, desde el recitar los números, la epidemiología, las características, etc. Parte con un papel más activo para el alumno. Ocupando los conocimientos que previamente ya hemos adquirido, vamos construyendo este nuevo [conocimiento] que caracteriza a esta clase puntualmente.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Ventajas de la enseñanza activa

El estudiante universitario de pregrado de 7° año explica que el inicio del segundo ciclo de su carrera fue un momento importante en su formación superior, debido a que la metodología de enseñanza adquiere un carácter activo. Expone su experiencia en el primer ciclo de su carrera y se refiere en términos favorables a su contacto con pacientes en centros de atención médica durante el segundo ciclo:

El punto de inflexión fueron las prácticas [en el tercer año], porque la percepción que tenía de antes era la imagen de la universidad como esa cátedra enorme, el pizarrón, el profesor (...) Y [a partir del tercer año aparece] el concepto de la universidad como algo práctico (...) donde el alumno tenía mucha libertad (...) donde uno (...) aprende habilidades comunicacionales, [que] no forman parte de un currículo (...) cómo tratar con pacientes.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Clase expositiva versus clase participativa

Ante la solicitud de realizar una comparación entre la *clase expositiva* y la *clase participativa* como metodologías de enseñanza, el estudiante de pregrado de 2° año manifiesta su opinión respecto del contexto educativo en que, a su juicio, cada una de ellas es más adecuada. Afirma que si los contenidos de una asignatura son principalmente teóricos, la técnica de enseñanza más adecuada es la clase expositiva, mientras que si se trata de contenidos del área de las matemáticas, una clase participativa es más adecuada. El estudiante entrevistado piensa que en las clases de asignaturas teóricas la participación de los estudiantes no es indispensable, y que, por otro lado, en las asignaturas matemáticas es necesario que los profesores utilicen metodologías activas que permitan a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos:

¿Crees que las clases participativas son mejores que las clases expositivas (...)? Depende del tipo de ramo, porque si (...) hay que hacer cálculos matemáticos complejos (...) uno aprende no oyendo [al profesor], sino haciendo el ejercicio. Pero si es un ramo en que [el contenido] es algo solamente teórico (...), la participación que uno puede tener es mínima, (...) lo importante es que el profesor entregue la información.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Enseñanza activa y construcción de conocimiento

Las diferencias entre la enseñanza tradicional y la enseñanza activa son destacadas por el estudiante universitario de pregrado de 7° año, quien explica que en ésta última el profesor asigna un mayor nivel de responsabilidad al estudiante en el proceso de aprendizaje, el que se caracteriza por la *construcción de conocimiento*:

[Se trata de] en qué medida yo [el profesor] le doy responsabilidades al alumno, si lo dejo como como [un actor] más bien pasivo, [consistente] con esto de las clases expositivas, versus (...) ir de a poco dándole responsabilidades, que (...) tenga un rol más activo en ir generando el conocimiento.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

En el mismo sentido, el estudiante explica que la enseñanza activa se caracteriza por una participación activa de los estudiantes, quienes a partir de sus conocimientos previos construyen nuevo conocimiento:

[La clase] no parte desde la exposición, desde el recitar los números, la epidemiología, las características, etc. Parte con un papel más activo para el alumno. Ocupando los conocimientos que previamente ya hemos adquirido, vamos construyendo este nuevo [conocimiento] que caracteriza a esta clase puntualmente.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Enseñanza activa y desempeño de la profesión

La implementación de la enseñanza activa en el currículo de una carrera universitaria hace uso de estrategias que persiguen acercar de manera progresiva al desempeño de los estudiantes en el ámbito profesional. El estudiante universitario de pregrado de 7° año explica que a partir del tercer año de su carrera la enseñanza adquiere un carácter más aplicado, pues comienzan las prácticas profesionales de los estudiantes en terreno:

[En mi carrera] predominaba lo expositivo durante los dos primeros dos años. En tercero, cuando estamos yendo a práctica (...) uno adquiere más responsabilidades, se pone el delantal, va al hospital.... Ahí se produce un punto de inflexión, empezamos con casos clínicos, a opinar, a dar diagnósticos, a hacer conjeturas.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Enseñanza activa y responsabilidad

El paradigma educativo de la enseñanza activa a veces recibe también el nombre de enseñanza centrada en el estudiante (*learner-centered education*), y, como tal, se basa en el supuesto básico de que el aprendizaje depende principalmente de las actividades que el estudiante realiza durante el proceso. El estudiante universitario de pregrado de 7° año explica que el paso del segundo al tercer año es un momento importante en su carrera, a partir del cual el aprendizaje adquiere un carácter más maduro y responsable:

Los dos primeros [años] son ciencias básicas, clases expositivas, laboratorios. Pero cuando pasamos a tercero..., cambiamos de ciclo en la malla (...) empezamos... a razonar (...) con mayor responsabilidad (...). Antes de eso nos quedábamos con las diapos del profe, la clase la grabamos (...) si me la perdí me pongo los audífonos y la recupero.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Metodologías de enseñanza activa

Exposiciones de los estudiantes

Las estrategias didácticas propias del enfoque de enseñanza activa son evaluadas positivamente por parte de la estudiante universitaria de postgrado. La entrevistada describe las metodologías de enseñanza utilizadas en las clases teóricas del postgrado que cursa, y explica que entre ellas se encuentran exposiciones de los estudiantes que incluyen la formulación de preguntas por parte del docente y los estudiantes:

El profesor y los compañeros [nos hacían] críticas constructivas respecto de las exposiciones, [evaluaban] cuánto sabías del tema (...) y cómo te desenvuelves para desarrollar ese tema. (...) Nos han tocado temas que yo nunca había escuchado [y] se hacía difícil (...) pero había que saber sobrellevar eso [y] exponerlo bien (...) y después cómo te defiendes de las preguntas [del] profesor [y] los compañeros.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Clases expositivas y discusión de textos en clase

La estudiante universitaria de postgrado explica que las sesiones de clase en aula del programa de postgrado que cursa consistían habitualmente en exposiciones del profesor al modo tradicional, en exposiciones de los estudiantes que incluyen preguntas de parte del docente y los estudiantes, o en análisis y discusión de textos académicos o informes de investigación:

¿Habitualmente hay una clase expositiva?. Sí. O lecturas, y conversar acerca de las lecturas (...). O eran exposiciones, o eran discusiones. O los dos, a veces. ¿exposiciones con powerpoint? Sí, con diapositivas (...) ¿Y el profesor les hace preguntas...? Sí. ¿Y los compañeros también tienen la posibilidad de...? de formular preguntas. Yo nunca había discutido papers (...). Había que leer, entender el paper (...) el profesor te preguntaba: “¿qué de bueno le ves al paper, y qué de malo?. Tenías que analizar si la metodología había sido bien empleada, si el análisis de datos había sido correctamente realizado..

Estudiante Universitaria de Postgrado

Desempeño profesional práctico

El estudiante de pregrado de 7° año explica que el segundo ciclo de su carrera se caracteriza por un mayor énfasis en una enseñanza orientada al desempeño profesional práctico, y se diferencia del primer ciclo, que se basa en un enfoque tradicional de la enseñanza y utiliza clases expositivas.

Existe un estilo menos tradicional a partir del tercer año... Se ve un punto de inflexión, porque se entiende que el alumno tiene las bases para pasar a este nuevo ciclo que es el clínico, donde se le va a exigir más (...) te vas a poner el delantal, los pacientes te van a decir “doctor”. [Ello] se ve acompañado por este cambio de la enseñanza (...). El primer y el segundo año es acá en la universidad, todo el tiempo, y tercero, cuarto y quinto es práctica, en un consultorio o un hospital (...) toda la mañana, y en las tardes clases, acá en la universidad. Y, finalmente, sexto y séptimo es todo el día práctica.

[Durante el segundo ciclo] las mañanas [consisten en] prácticas, en el Hospital (...) o en algún centro de salud, y en la tarde clases acá [en la universidad], similares a las del ciclo anterior. [Es] lo que caracteriza a este [ciclo], práctica en la mañana (...) pero también sigue

habiendo estos ramos básicos, de entrega de conocimiento, por ejemplo, biología, química (...).

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Actividades en terreno supervisadas por el profesor

Las actividades en terreno supervisadas por el profesor y orientadas al desarrollo por parte de los estudiantes de habilidades de investigación en la disciplina son un componente importante de la enseñanza, a juicio de la estudiante universitaria de postgrado:

En algunos ramos tuvimos clases en terreno. Fuimos, por ejemplo, a Panguilemo, a la estación experimental, y tuvimos que hacer (...) una mini tesis en uno de los ramos, obtener datos de campo, analizarlos y escribir un mini paper (...) viajamos con los profesores, y ellos nos dieron algunos [comentarios], una mini clase en terreno, y con esas pautas realizamos nuestro trabajo. (...). Eso fue interesante.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Trabajo autónomo supervisado por el docente

Otra de las metodologías utilizadas por los profesores en el nivel de postgrado es, según explica la estudiante universitaria entrevistada, es la del trabajo autónomo bajo la supervisión del profesor. Una de dichas metodologías consiste en la elección en terreno de un determinado fenómeno a investigar, el diseño de un experimento, y la ejecución de dicho experimento:

[Los estudiantes] tuvimos que observar algo que nos llamara la atención y [elaborar] un proyecto de investigación (...) a partir de un patrón que tú observabas en campo. Tú diseñabas un experimento (...), hacías las pruebas o ensayos en laboratorio, o en campo (...) y luego [debías] exponerlo. Eso fue en uno de los ramos del primer trimestre (...). Al final del trimestre defendíamos los proyectos.

Estudiante Universitaria de Postgrado

La estudiante de postgrado explica que los estudiantes del programa desarrollan en su tesis un trabajo autónomo y solicitan orientación a los profesores cuando lo necesitan:

Al mismo tiempo que el terreno, [trabajamos] en los laboratorios (...). Ahora que estamos con lo de las tesis, partimos desde cero (...) y los profesores están ahí para guiarte, te dan las pautas (...) el profesor está siempre ahí (...) por si hay alguna duda, que siempre hay. Entonces esa es otra [dimensión] de la enseñanza, que ya no es en un salón [sino] que tú vas a preguntar al profesor, tienes que buscarlo porque él no te va a venir a preguntar (...). Y están siempre prestos a ayudarte, cualquiera de los profesores, no sólo los directores de tesis.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Alta exigencia académica

La estudiante universitaria de postgrado explica que el programa que cursa se caracteriza por un nivel de exigencia académica importante. La dedicación horaria era elevada, con varias asignaturas y clases diarias de lunes a viernes, y también la exigencia de estudio y lectura de textos:

*En este tipo de Magíster, que es un Magíster netamente académico (...) no teníamos vida, estudiábamos todos los días (...) había que leer bastante. Y también la cantidad de cursos (...). El segundo trimestre fue el más exigente, [teníamos] cuatro ramos. **Y las clases ¿qué días eran?** Eran diarias (...) de lunes a viernes (...) [teníamos que] estar todos los días en la universidad (...). Mañana y tarde (...) había días en que teníamos un ramo en la mañana, y otro en la tarde, se alternaban (...) pero era todos los días (...). Fue bastante exigente.*

Estudiante Universitaria de Postgrado

Trabajo conjunto de varios docentes en una asignatura

Una de las estrategias de enseñanza positivamente valoradas por la estudiante de postgrado entrevistada es el trabajo conjunto de varios docentes en una misma asignatura, la mayoría de los cuales realizaban una única clase, y exponía a los estudiantes su experiencia en algún ámbito disciplinario específico y su particular visión profesional:

***¿Cuántos profesores tenías tú?** Los que nos enseñaron más fueron cuatro. Y tuvimos en total... ¡uf!... había un ramo en que venía un profesor distinto cada semana. Y eran profesores*

que venían de distintas regiones. Era un tema distinto, de un ambiente distinto, de una especialidad distinta. Eso fue muy interesante (...) [Por ejemplo] venía un profesor de Concepción que nos habló de un trabajo que él hacía... [sobre] bosques.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Cambio en las clases expositivas

Durante el segundo ciclo en las asignaturas expositivas se produce un cambio en la enseñanza porque ella es realizada por profesores que ejercen su profesión:

En esos ramos, que son expositivos, se nota un cambio (...) porque los hacen médicos. Los ramos de primer y segundo año son docentes, profesores, de profesión pedagogo, de acá de la universidad, que están toda su jornada laboral haciendo clases. En estos ramos que tenemos de tercero en adelante, aunque no tengan una contraparte médica, sus docentes son médicos, gente que sale de acá, de la sala de clases, y se va a trabajar al hospital (...) vienen con una noción más bien práctica (...) ellos generan, sin tenerlo planeado siquiera, todo este tema práctico, están pasando la materia y entre medio comentan que la semana pasada vieron a un paciente (...) y el alumno interactúa, y [eso] le imprime más dinamismo a la clase (...). No son pedagogos las cuarenta y cuatro horas semanales.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Trabajo del director de tesis de grado

El trabajo de apoyo al aprendizaje que realiza el director de tesis es descrito por la estudiante universitaria de postgrado entrevistada. Según sus palabras, al comienzo del proceso de investigación de tesis el proceso era muy exigente y el director de tesis y ella se reunían de manera semanal, y posteriormente se ha centrado en el trabajo autónomo de ella y las reuniones han sido menos frecuentes:

*(...) antes de elegirlo yo tenía que pensar en un tema (...) Fui y conversamos, y [él] trata de enfocarte en algo que se pueda hacer en un año (...) me ayudó con mi bibliografía (...) yo tenía que [buscar] más información. **¿Las reuniones son semanales?** (...) Esas veces sí (...) pero*

*ahora no tanto (...). Al inicio (...) el profesor era más exigente conmigo, me pedía que leyera, y que le llevara mis avances (...) y él me hacía observaciones (...). Después de defender el proyecto de tesis iniciamos la parte experimental, ahí tú ya estás más libre, [y él me decía] “estoy aquí para cuando me necesites, pero (...) tú tienes que hacer las cosas”. **¿Tienen un horario fijo de reuniones?. No. ¿Tú le puedes solicitar una reunión? Sí, el día que sea (...) dependiendo de su disponibilidad.***

Estudiante Universitaria de Postgrado

d. Las Metodologías de Evaluación

Falta de coherencia entre enseñanza y evaluación

La evaluación es un componente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y debe ser concebida como un eslabón en una cadena en la cual la enseñanza se encuentra en una etapa anterior. Es necesaria una correspondencia entre las metodologías de enseñanza y las metodologías de evaluación, y también entre los contenidos enseñados y los contenidos evaluados. En este sentido, el estudiante de pregrado de 2° año explica que en las asignaturas matemáticas de su carrera los docentes acostumbran a exponer contenidos teóricos, resolver algunos ejercicios en clases, y entregar guías de ejercicios para que los estudiantes las resuelvan:

En los ramos [tales] como las ciencias químicas o matemáticas los profesores generalmente pasan la materia y hacen un ejercicio, y nos entregan guías con el resto de los ejercicios (...) el estudio depende de uno (...). El profesor no hace tantos ejercicios en clase, (...) te entrega la guía (...) [y] uno debe resolverla entera.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Las prácticas de algunos profesores relacionadas con dichas metodologías de enseñanza, son objeto de crítica por parte del estudiante de pregrado de 2° año, quien afirma que algunos de ellos no organizan adecuadamente el desarrollo de sus asignaturas, y en las evaluaciones incluyen ejercicios matemáticos de un nivel de complejidad superior al que abordaron previamente en sus clases y en las guías de ejercicios que entregaron a los estudiantes:

En las pruebas aparecen ejercicios... de la guía. ¿Los mismos o parecidos? No, no son los mismos y a veces no son parecidos. Depende del profesor (...) algunos hacían un ejercicio muy similar, pero otros hacían ejercicios que no tenían mucha relación con [las guías] (...) Entonces ahí se pasa rabias, porque uno llega a la prueba y aparecen ejercicios que uno nunca hizo en la guía (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Crítica a las metodologías de evaluación tradicionales

Es conocida la crítica formulada en el ámbito educativo a aquellas metodologías de evaluación tradicionales que exigen un razonamiento intelectual apenas básico, y que no promueven en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Entre estas metodologías de evaluación se encuentran aquellas que favorecen la memorización de información de carácter factual, en vez de la comprensión profunda de los contenidos. En palabras del estudiante de pregrado de 2° año:

[En algunas asignaturas] es simple, lo único que hay que hacer es aprenderse todo de memoria. [Pero] dos días después de la prueba uno no se acuerda ni de la mitad de lo que estudió (...) como que [el cerebro] elimina todo. Yo creo que no es bueno. Uno repite lo que leyó, pero no tiene una mayor comprensión de ello, al final el conocimiento se pierde.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante cree que dichas metodologías de evaluación exigen a los estudiantes comprender adecuadamente los contenidos de las asignaturas, y por lo tanto promueven un mejor aprendizaje.

¿Crees que no es bueno que los hagan memorizar? Si es una prueba que solamente se basa en eso, está mal, porque [aunque] es inevitable [memorizar], [ya que] hay cosas que uno se tiene que saber de memoria (...) hay cosas en que uno debe ser capaz de redactar la idea y unirla, y explicarla uno, porque así además uno demuestra que lo entendió.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Buenas prácticas de evaluación

Las metodologías de evaluación mejor valoradas por los estudiantes entrevistados son aquellas que privilegian el razonamiento intelectual, por sus claros beneficios sobre el aprendizaje. Entre dichas metodologías se encuentran las denominadas *pruebas escritas de desarrollo*, las que son positivamente destacadas por el estudiante de pregrado de 2° año. La ventaja de dichas metodologías es, a juicio del estudiante, que ellas no exigen a los estudiantes recordar información, sino que les otorgan la posibilidad de demostrar adecuadamente sus conocimientos:

Tú dices que en las pruebas de desarrollo puedes demostrar lo que sabes... Sí, [pero] no digo que sea una prueba en que te hacen una pregunta y tú tienes que responder, sino por ejemplo que hay tablas o cuadros que uno debe completar, o completar una oración [en que] falta el término importante (...). o en una prueba mostraban una planta y uno tenía que clasificarla según el género y la especie. Esas pruebas miden lo que uno sabe (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Pruebas de desarrollo versus pruebas de selección múltiple.

El estudiante de pregrado de 2° año realiza una distinción entre las *pruebas escritas de desarrollo* y las *pruebas de selección múltiple*, manifestando su preferencia por las primeras. Piensa que en las pruebas de selección múltiple existe la posibilidad de obtener una buena calificación sólo gracias a la buena suerte, mientras que las pruebas de desarrollo permiten al estudiante demostrar sus conocimientos y son, por lo tanto, más justas:

Las mejores pruebas son las de desarrollo, porque evalúan lo que el alumno sabe (...). En las pruebas de alternativas (...) está la posibilidad de la suerte, no creo que sea justo (...) algunos se ponen nerviosos, o hacen los ejercicios rápido, y que les queda algo malo, un error tonto... esas cosas ocurren menos en las pruebas de desarrollo, porque si a ti te preguntan algo, si sabes lo puedes explicar, aunque no sepas los términos precisos puedes explicar sus generalidades.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

e. Los docentes universitarios

Rol del docente en la enseñanza

La percepción de los estudiantes respecto del rol del docente presenta diferencias según el nivel de la carrera al que pertenezca un estudiante. En efecto, el estudiante que se encuentra en la etapa inicial otorga importancia a la entrega de información por parte del profesor, en particular en asignaturas de carácter teórico:

(...) si es un ramo en que [el contenido] es algo solamente teórico (...) la participación del alumno no creo que sea tan necesaria, sino que lo importante es que el profesor entregue la información (...).

Es llamativo que el estudiante de pregrado de 7° año de carrera señale que el rol del docente en la enseñanza debe ser la de un guía en el proceso de aprendizaje, idea que se inscribe dentro de una concepción moderna de la enseñanza, pero que al mismo tiempo afirme que el conocimiento debe ser entregado de manera adecuada, noción que es propia de una visión tradicional de la enseñanza como *transmisión de conocimiento*:

Lo entiendo como un proceso en el cual el docente debería guiarnos, no entregarnos todo en bandeja, pero [debe] tener un equilibrio siempre entre esos puntos de vista, cómo se va entregando el conocimiento.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La interacción profesor-estudiantes

La interacción entre profesores y estudiantes se desarrolla habitualmente de manera sobria y formal, en opinión del estudiante de pregrado de 2° año, sin que existan grandes diferencias al respecto entre los profesores. En su opinión, los profesores merecen respeto debido a su mayor edad y experiencia:

¿Cómo se desarrolla la interacción entre los profesores y los estudiantes?. Con todos los profesores se ha mantenido el nivel de respeto. Nunca he estado con un profesor al que uno pueda tutear (...) En el colegio (...) había profesores que se prestaban para eso y no con

buenos resultados (...) el respeto tiene que ser en ambos sentidos, pero uno tiene que tratar al profesor [con respeto porque] tiene más experiencia (...) y está ahí enseñándonos.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante describe la forma en que se ha desarrollado la interacción entre profesor y estudiantes durante el primer año de su carrera:

Los profesores no son muy dados a acercarse [a los estudiantes]. Explican la materia y demuestran con su disponibilidad de horario el interés [hacia los estudiantes]. Hay profesoras que dicen “pueden venir a mi oficina (...)”. Pero en el trato en las salas de clases no se nota mucha diferencia [entre los profesores]. El profesor va a la sala a hacer su clase, y una vez que termina responde algunas dudas si tiene tiempo, y después se va.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Por su parte, la estudiante universitaria de postgrado reflexiona sobre la interacción profesor-estudiante, y afirma que en su opinión la relación entre profesor y estudiante debe situarse en un lugar intermedio entre la cercanía y la formalidad. Piensa que por un lado debe existir una relación de respeto hacia el profesor, pero a la vez es adecuada una relación de confianza hacia él:

Hay profesores más abiertos a un trato horizontal contigo, y [otros] que sin ser demasiado verticales, [mantienen] un espacio. Pero no dejan de ser amables cuando los necesitas (...). ¿A ti te parece mejor una horizontalidad, o una distancia? Un punto intermedio está bien. De todas maneras el profesor es el profesor, no es alguien que sepa todo y le tengas que rendir pleitesía, pero siempre hay un respeto hacia tu profesor. Pero eso no quita que pueda ser tu amigo, que puedas compartir momentos fuera de la universidad, cosas así. Pero creo [que es bueno un punto] intermedio entre lo horizontal y lo vertical.

Estudiante Universitaria de Postgrado

El ejercicio de la profesión por parte de los docentes

Un fenómeno relevante a ojos de los estudiantes entrevistados es el *ejercicio de la profesión* en el ámbito laboral externo a la universidad por parte de sus profesores. En tal sentido, el estudiante universitario de pregrado de 7° año de carrera destaca el hecho de que algunos de sus profesores se dedican sólo a la enseñanza universitaria, mientras otros ejercen su profesión (médico, ingeniero, etc.) en el mercado laboral. El estudiante explica que en su carrera es posible existe una primera etapa formativa, correspondiente a los dos primeros años, que consiste en clases teóricas expositivas en ciencias básicas; el tercero al quinto año en una práctica profesional en un centro médico y clases en la universidad, y el sexto y séptimo años en una práctica en instituciones de salud. El estudiante destaca que algunos de sus profesores del primer ciclo eran profesionales que se dedicaban exclusivamente a la docencia universitaria, sin ejercer su profesión:

En primer año en Anatomía yo tuve cinco profesores, de los cuales uno solamente tenía unas horitas en las que ejercía la medicina. El resto (...) eran [profesionales] solamente de sala de clases (...) son profesores que no ejercen lo que yo estoy estudiando (...) se dedicaron a la docencia (...). Se especializaron, hicieron el magíster, doctorado, y lo que ellos estudiaron en un comienzo, ya no lo ejercían.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

A juicio del estudiante, los profesores del segundo ciclo están en condiciones de realizar mejores clases expositivas gracias al ejercicio que realizan de su profesión más allá de las aulas, debido a que aplican en la práctica los conocimientos teóricos que entregan en la universidad:

A partir de tercer año los profesores ejercen su profesión además de la docencia. Sí, y eso repercute en la clase (...), el hecho de que el individuo que me está haciendo clases también ejerza (...) fomenta una buena clase expositiva. ¿Por qué? (...) Por lo general esos profesores mostraban más dominio del tema (...) tenían más bagaje, porque lo que me estaban enseñando en teoría (...) lo aplicaban en la práctica. (...) Un docente que no ejerce no me puede dar ejemplos prácticos.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Es probable que las relaciones de carácter horizontal con otros profesionales que son características del ejercicio de la profesión, predispongan a los docentes a realizar sus clases de manera más participativa y es capaz de crear un clima de mayor confianza para los estudiantes, según manifiesta el estudiante:

Quizás por el hecho de que (...) ellos tengan contacto con un ambiente más horizontal, entendiendo la clase expositiva como [una relación] vertical, [en el] ejercicio de la profesión donde haya contacto con pares, hace que tengan una predisposición distinta a la hora de enseñarnos, no se nota algo tan vertical (...) Uno se siente mejor con un profe que ejerce.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Diferencias entre los estilos de enseñanza de los profesores

La estudiante universitaria de postgrado reflexiona acerca de las metodologías de enseñanza del postgrado que cursa y explica que una misma técnica didáctica, en particular el trabajo con artículos académicos, era llevada a cabo de distinta manera por los distintos profesores del postgrado:

¿Tú notabas diferencias entre los estilos de los profesores de hacer sus clases? (...) Sí (...). El estilo básico [de trabajo] era discusión de papers (...) Había profesores que te pedían que te centraras no en todo el paper [y nos preguntaban] “¿para qué se hizo ese estudio? (...) no tienes que leer la metodología, ni la introducción, lee el abstract, los resultados, y algo de la discusión...” (...). [En cambio] había profesores [que nos pedían] una presentación de todo el paper. Otro profesor pedía la exposición, pero también un análisis post, qué conclusión sacas (...). Y otro profesor nos decía “dame un resumen (...)”.

Estudiante Universitaria de Postgrado

El desempeño de los profesores

El estudiante de pregrado de 2° año manifiesta una favorable evaluación del desempeño de sus profesores de la universidad. Valora la buena disposición que muestran hacia los estudiantes y su aprendizaje y el trabajo que realizan carrera, pese a que algunos utilizan metodologías de enseñanza que no considera adecuadas para el logro de aprendizajes:

En general con los profesores la experiencia que he tenido es buena porque han estado abiertos a enseñar (...) En general estoy bastante de acuerdo con la forma en que lo han hecho (...) casi todos han tenido una gran disponibilidad, e independientemente de sus métodos, [algunos de los cuales] yo no apruebo mucho como la memorización, tenían la disponibilidad para explicar (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Los docentes demuestran, a juicio del el estudiante, en términos generales un compromiso con la enseñanza, lo que queda en evidencia por el buen diseño que realizan de sus clases:

[Los profesores] están comprometidos con la educación (...), y se nota también por la preparación con la que llegan a la sala, porque tienen su clase bien estructurada (...)

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Debilidades de los profesores

- Falta de formación pedagógica

Entre las debilidades que presentan los profesores universitarios en su desempeño, el estudiante de pregrado de 2° año afirma que los profesores no utilizan en grado suficiente métodos pedagógicos adecuados. La causa de ello es, a su juicio, que los profesores universitarios carecen de formación pedagógica:

Siempre está el problema de que en realidad ellos no son profesores, sino que son profesionales haciendo clases, entonces eso genera problemas porque hacen más [bien] lo que quieren y (...) no siguen un método docente.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Características del buen docente universitario

Centralidad de la dimensión valórica

Los estudiantes universitarios entrevistados reflexionan respecto de las características que definen a un buen y a un mal docente, y señalan las diferencias que existen entre ellos. El estudiante de pregrado de 7° año afirma que lo que define a un profesional como un buen o mal docente universitario son principalmente sus *cualidades humanas* y sus *valores*, antes que sus habilidades pedagógicas:

El día de mañana yo me voy a acordar de (...) un “mal profe” porque (...) trataba mal a los pacientes [o] a los alumnos (...) quizás me enseñó muy bien (...) pero me voy a acordar de que trataba mal a la gente. Por el contrario, el profe que me marcó para bien va a ser porque... salió a hablar con la familia (...) manejó la situación, fue el profe que reanimó [a un paciente que sufrió] un paro, y después la familia, agradecida, le llevó un regalito, y el profe se emocionó... no sé, cositas así trascienden al contenido.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Un buen docente universitario, que ‘deja huella’ en los estudiantes es, a juicio del estudiante entrevistado, no aquél que demuestra grandes capacidades pedagógicas, sino cualidades humanas sobresalientes. Explica que ha conocido algunos docentes que han demostrado rasgos personales positivos, a diferencia de otros:

Siempre todo profesor tiene un valor agregado, algo que lo destaca como persona. Siento que los profesores que a uno lo marcan, que después de que uno lleve años de ejercicio se va a acordar [de ellos] (...) por rasgos personales, no porque me enseñaron bien o mal la materia (...) los profesores que te marcan, para bien o para mal, lo hacen por sus características como persona, no por rasgos de la transmisión del conocimiento.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante reflexiona respecto de las características que definen a un buen docente universitario, y afirma que un docente que trabaja con estudiantes en práctica debe prestar atención a las dificultades personales que ellos pueden estar enfrentando:

A un profesor que está en una sala de clases con 60 alumnos quizás no se le pueda pedir, pero a un profesor que [trabaja] toda la mañana (...) con cuatro alumnos, por lo menos puede darse cuenta de que un alumno puede estar débil, [le puede preguntar] “¿qué te pasa?”, [y el estudiante probablemente le responda:] “profe, tengo problemas en la casa (...)”. Esa cualidad de algunos profes de identificar [lo que le sucede a los estudiantes] [es importante] (...) había profes que eran muy buenos en ese sentido, se preocupaban de uno como persona.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Vocación por la enseñanza

El estudiante explica que en las prácticas profesionales también existían diferencias en el nivel de interés y dedicación que demostraban los profesores hacia el trabajo de enseñanza. Los mejores se destacaban por utilizar metodologías de enseñanza y evaluación imaginativas, a diferencia de los malos docentes que no cumplían con sus obligaciones a cabalidad:

[En las prácticas] había docentes bastante preocupados... [por ejemplo con uno de ellos] una vez a la semana teníamos una tómbola: “saca un papelito, (...) háblame de esta patología”, era casi simular un examen de grado, y uno se sentía nervioso, (...) había una preparación de parte de él. [Por el contrario] había otros docentes que de los cinco días uno los veía dos, porque el resto [de la semana él] trabajaba en otro lado. O a veces el grupo era muy grande, y nos decía:”el lunes vengan cuatro, y el martes (...) Y nadie [de la universidad] se metía ahí [para controlar eso], porque era su libertad...

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Dedicación a su trabajo

El estudiante reflexiona sobre la metodología de enseñanza de los distintos docentes en las prácticas, afirmando que algunos demuestran interés en realizar un buen trabajo docente, utilizando estrategias de enseñanza innovadoras y organizando adecuadamente sus clases:

***Has dicho que se nota cuando un profesor ha organizado sus clases...** Claramente (...) se nota en su actitud. (...) [hay] profes que hacen docencia con agrado, y otros [no] (...) los implementos que ocupan (...) hay profesores que [usan de manera innovadora] una tombolita,*

o que de repente cruzan el hospital y (...) piden una salita con data (...). El hecho de ocupar insumos habla de que hay una preocupación [de su parte]. [Por el contrario,] hay docentes que son más dejados, proclives a esta ley del mínimo esfuerzo.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La prolijidad en el desempeño docente es otro rasgo característico de los buenos docentes, a juicio del estudiante universitario de pregrado de 7° año de carrera. Afirma que los distintos profesores demuestran distintos niveles de interés en realizar un buen trabajo docente:

***Prolijidad... ¿a qué te refieres con eso?** De partida, que [el profesor] nos preste atención todos los días. Si un profe se siente a gusto, si le es grato el hecho de transmitir, se nota (...). [En cambio] (...) había docentes que se iban a hacer un procedimiento y no te avisaban. Nosotros preguntábamos “disculpe enfermera, andamos buscando al doctor tanto”, [y ella nos respondía:] “no, él se fue como hace media hora, anda por allá”. Son esas actitudes, en lenguaje paraverbal, que transmiten cosas...*

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Los buenos profesores realizan clases bien preparadas, y muestran interés en que los estudiantes aprendan, según explica la estudiante universitaria de postgrado:

Los buenos profesores (...) se esforzaban por hacer una buena presentación (...) te llamaba la atención, porque ver a un profesor que sólo te habla con un papel no me daba ganas de escucharlo. (...) Teníamos un profesor que hacía las presentaciones en un powerpoint, y al mismo tiempo te invitaba a ir al laboratorio en que trabajaba por si tenías dudas (...) Ese profesor era mejor que el promedio (...) tenía una visión mejor (...). [Sus clases] eran totalmente expositivas, pero te atraía más la manera en que hacía las clases.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Docencia y ejercicio de la profesión

El ejercicio de la profesión por parte del docente es destacado como un aspecto importante por el estudiante de pregrado de 7° año de carrera, quien afirma que, en su opinión, los profesores del segundo ciclo que combinan la docencia con el trabajo en el mercado laboral están en condiciones de realizar mejores clases expositivas:

Vienen con una noción más bien práctica (...) están pasando la materia y entre medio comentan que la semana pasada vieron a un paciente (...) eso repercute en la clase (...) el hecho de que (...) ejerza [su profesión] fomenta una buena clase expositiva (...) mostraban más dominio del tema (...) lo que me estaban enseñando en teoría, lo aplicaban en la práctica. Afloraba en sus comentarios la práctica del día a día (...) Un docente que no ejerce no me puede dar ejemplos prácticos.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El entrevistado señala que quizás debido a que un docente que ejerce su oficio se relaciona de forma horizontal con otros profesionales, realiza sus clases de manera más participativa y es capaz de crear un clima de mayor confianza:

Quizás por el hecho de que (...) ellos tengan contacto con un ambiente más horizontal, entendiendo la clase expositiva como [una relación] vertical, [en el] ejercicio de la profesión donde haya contacto con pares, hace que tengan una predisposición distinta a la hora de enseñarnos, no se nota algo tan vertical (...) uno no tiene tanto (...) resquemor a preguntar una duda. Uno se siente mejor con un profe que ejerce.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Buena formación disciplinaria

Los estudiantes universitarios entrevistados destacan diversas cualidades de sus profesores. El alto nivel académico de los docentes y el buen nivel de conocimiento que ellos demuestran de su disciplina es positivamente destacado por el estudiante de pregrado de 2° año:

Los profesores saben mucho de lo que enseñan (...). Son [profesionales] que tienen un grado académico alto (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Buena disposición hacia los estudiantes

El estudiante de pregrado de 2° año valora la buena disposición de algunos de los profesores, lo que se manifiesta en el interés de varios de ellos en abordar las inquietudes de los estudiantes, y en su apertura a recibirlos en un horario distinto al de sus clases:

Así como hay profesores que no te ‘pescan’, otros dan la posibilidad de ir en cualquier momento a su oficina. (...) los profesores que nos tocaron eran todos bastante accesibles en su horario (...) estaban dispuestos a ayudar.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Características del mal docente universitario

Débiles capacidades didácticas

La estudiante universitaria de postgrado reflexiona acerca de la enseñanza universitaria de pregrado, sobre la base de su experiencia con buenos y malos docentes. Afirma que un mal profesor es aquel que no es capaz de explicar bien los contenidos, y que ha tenido la mala experiencia de no entender las clases de algunos de sus profesores en la universidad:

¿Cómo es un mal profesor? Alguien (...) que habla pero tú no le entiendes. Puede saber mucho del tema, pero no sabe cómo explicarte (...) [y] al final de su clase (...) no le entendí nada de lo que habló (...) porque no explica bien. [Un profesor] tiene que tener algo de pedagogía [que] si te habla de un tema, lo haga de tal manera que tú lo entiendas y sepas de qué cosa te está hablando, al final de la clase tú tengas una idea general del tema del que vino a hablarte (...). Porque había profesores que ni el título prácticamente [sabían explicar] ...

Estudiante Universitaria de Postgrado

Falta de vocación por la enseñanza

La vocación por la enseñanza no es muy marcada en algunos docentes universitarios, en opinión del estudiante de pregrado de 7° año de carrera, quien explica que en las prácticas profesionales de su carrera existían docentes que no cumplían con sus obligaciones a cabalidad:

[En las prácticas] había docentes bastante preocupados (...) [Por el contrario] había otros docentes que de los cinco días uno los veía dos, porque el resto [de la semana él] trabajaba en otro lado. O a veces el grupo era muy grande, y nos decía: "el lunes vengan cuatro, y el martes (...) Y nadie [de la universidad] se metía ahí [para controlar eso], porque era su libertad...

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Débiles cualidades humanas

Los estudiantes universitarios entrevistados reflexionan respecto de las características que definen a un buen y a un mal docente, y señalan las diferencias que existen entre ellos. El estudiante de pregrado de 7° año afirma que lo que define a un profesional como un buen o mal docente universitario son principalmente sus *cualidades humanas* y sus *valores*, antes que sus habilidades pedagógicas:

El día de mañana yo me voy a acordar de (...) un "mal profe" porque (...) trataba mal a los pacientes [o] a los alumnos (...) quizás me enseñó muy bien (...) pero me voy a acordar de que trataba mal a la gente.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Las ayudantías

El ayudante de la asignatura

Las ayudantías son un componente importante de la enseñanza en las universidades. El estudiante de pregrado de 2° año posee ya experiencia como ayudante de una asignatura y realiza una reflexión respecto de dicho rol. Explica que las obligaciones del ayudante habitualmente consisten en colaborar con el profesor en la gestión de la asignatura, antes que en un trabajo docente autónomo:

Los ayudantes están más para ayudar al profesor que a los alumnos, muchas veces el ayudante es el que corrige las pruebas (...). Yo ahora soy ayudante de un ramo, y tengo que conseguirle los materiales al profesor para el laboratorio, y voy a tener que corregirle, probablemente, algunas pruebas.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Desinterés de algunos docentes en las ayudantías

Un problema que afecta al normal funcionamiento de las ayudantías, y por lo tanto de la enseñanza universitaria, es, a juicio del estudiante de pregrado de 2° año, el mal desempeño de algunos profesores, en particular la deficiente planificación y administración que ellos realizan de las ayudantías. El estudiante afirma que algunos docentes no muestran mayor interés en las ayudantías:

Hay profesores que no conocen a su ayudante (...) se empiezan a conocer cuando dan el ramo. Y el profesor a veces tampoco [se interesa] en el ayudante. [Por ejemplo] en el horario [de una asignatura] faltaban unas ayudantías y el profesor dijo “no sé, es que yo me preocupé que estuviera bien mi horario, y después no me preocupé [de nada más]”. O sea (...) de la ayudantía no se preocupó.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Los ayudantes no siempre son competentes

Las ayudantías son un componente importante de la enseñanza universitaria. Sin embargo, el estudiante de pregrado de 2° año manifiesta una actitud crítica respecto de las clases de algunas de las ayudantías de su carrera, afirmando que los ayudantes no siempre están bien capacitados para realizar su trabajo. En su opinión algunas ayudantías no poseen un buen nivel pedagógico y no contribuyen adecuadamente a la formación de los estudiantes, debido a que el ayudante utiliza una débil metodología de enseñanza, y a que es difícil trabajar con cursos numerosos, como es el caso en el primer año de toda carrera en la universidad:

Hay un tema delicado, porque los ayudantes no siempre están capacitados (...). En los [ramos] matemáticos (...) el profesor entregaba el contenido y después el ayudante hacía ejercicios con

nosotros (...) eso es una ayudantía productiva. Pero había otro ayudante que se sentaba y [nos] decía “hagan la guía y pregúntenme las dudas”... no se lograba nada en esa ayudantía, uno iba a (...) intentar hacer los ejercicios, pero [para un docente] explicar las dudas en un curso de cincuenta personas (...) no puede. Había ratos en los que uno no podía hacer nada porque estaba ahí sin saber cómo se seguía, porque [el ayudante] le estaba explicando a otra persona.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El nivel de las ayudantías es a veces heterogéneo

En algunas asignaturas la calidad de las ayudantías de los dos cursos o secciones de las mismas no es homogénea, según explica el estudiante de pregrado de 2° año. Ello se debe, en su opinión, a que a veces ocurre que los ayudantes de los dos cursos o secciones de una misma asignatura no poseen el mismo nivel de capacidades docentes:

¿Los ayudantes hacen bien sus clases?. De los ayudantes [que poseen estudios] de doctorado (...) me han tocado dos buenos y dos malos. Porque, [de manera similar] al ramo en que la profesora hacía el ramo más fácil y el profesor más difícil, [en esta otra asignatura] el profesor tenía un ayudante que era súper bueno, y la profe no. Entonces así se [acentuaba] aún más la diferencia entre las dos secciones. Y en otro ramo un profesor tenía ayudante, y el otro profesor no.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

f. La buena enseñanza universitaria

Fundamentos de la enseñanza

Enseñanza y aprendizaje activo

Los rasgos de la buena enseñanza universitaria son motivo de interés para los estudiantes entrevistados. En este sentido, la estudiante universitaria de postgrado explica que su visión al respecto ha cambiado a través del tiempo, y que cree que los docentes deben promover el *aprendizaje activo* de los estudiantes,

en el que el estudiante desarrolla de manera autónoma su aprendizaje bajo la guía y el apoyo del docente:

*La [buena] enseñanza [universitaria] no es como la típica de colegio (...) A pesar de que un estudiante universitario de pregrado todavía es un estudiante en formación, desde esos inicios (...) los profesores deberían inculcarle ser más participativo, tener más capacidad de análisis, eso es algo que si bien [un profesor] no te va a enseñar, te puede dar guías (...). **¿la guía del profesor es importante?** Sí, porque es alguien que (...) tiene la experiencia para saber qué características tienes tú como estudiante (...). Él no te va a decir “anda para acá”, sino que tú debes ir y decirle “me gusta esto” (...), y él te va a guiar.*

Estudiante Universitaria de Postgrado

El aprendizaje activo también puede adoptar la forma de desarrollo de ejercicios matemáticos en aula bajo la orientación y apoyo del docente, como destaca el estudiante universitario de pregrado de 2° año de carrera también evalúa positivamente

En cambio [en los ramos “con números”] si el profesor [sólo] habla toda la clase sobre cómo se hace los ejercicios [sin que los estudiantes los resuelvan], uno sale de la clase sin saber cómo se hace los ejercicios, a diferencia de lo que ocurre cuando uno sí los hizo (...) tiene que ser algo más participativo, donde los alumnos estén haciendo el ejercicio y el profesor guíe un poco, pero no que el profesor lo haga, porque así no se aprende.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Formación valórica

La formación valórica en la educación superior es un aspecto destacado por los estudiantes universitarios entrevistados. En este ámbito, estudiante universitario de pregrado, de 7° año de carrera manifiesta su interés en temas valóricos dentro de su formación en la universidad y realiza una crítica a la falta de una formación en esa área en su carrera que le permita afrontar situaciones concretas y complejas de su quehacer profesional:

Habilidades de ese tipo, en el día a día [son necesarias], si uno está cansado haciendo un turno y tiene que dar una mala noticia [a un paciente]... eso nadie me lo enseñó. Yo siento que

en ese momento recurro más a las cosas que he aprendido desde el hogar que lo que me enseñó la universidad. [Ambas cosas] deberían complementarse.

*¿En alguna asignatura, por ejemplo psicología, se abordan esos temas de las habilidades blandas de manera formal?. Tenemos una asignatura de psicología, pero se aborda como materia, como psicología, que es prerrequisito para psiquiatría. No se abordan todos estos temas valóricos... **No se aborda aplicado a la práctica de la medicina...** No.*

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante realiza una crítica a la insuficiencia y el carácter excesivamente amplio de la formación ética en su carrera:

Hay un ramo que es común para toda la universidad, que es ética. Tiene un nombre, “ética cristiana”, porque estamos en una universidad católica, pero es un ramo de ética, en el cual se ha querido dar [a nuestra formación] un matiz, un énfasis... Pero más allá de hacer talleres sobre eutanasia, aborto, temas valóricos, como que se queda en eso.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Conocimientos técnicos y habilidades interpersonales

El estudiante universitario de pregrado de 7° año expresa su Interés en una enseñanza universitaria equilibrada. Afirma que la enseñanza de la medicina debe caracterizarse por una adecuada articulación entre las etapas de su carrera, entre los componentes de una asignatura, entre las capacidades aprendidas y las necesidades del ejercicio práctico de la profesión, entre el aprendizaje de conocimientos científicos y de habilidades comunicativas:

[La enseñanza debe estar] articulada. Muchas veces (...) hay vacíos (...) al pasar de un ramo a otro, del ciclo primario al clínico, o dentro de un mismo ramo. Cuando uno ya está yendo a las prácticas, [a veces] uno ve que le están explicando algo “con manzanitas”, y después le piden plantar su propio árbol de manzanas. (...) La docencia [debe ser] equilibrada (...) entre lo científico y lo comunicativo, entre la materia y habilidades que van más allá del nombre del

ramo (...) biología, física, fisiología... [Entre] el conocimiento “duro” [y] habilidades comunicativas [propias] de nuestra profesión.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

A juicio del estudiante universitario de pregrado de 7° año, la falta de formación en habilidades blandas es una debilidad de su formación profesional. En su carrera la formación en habilidades blandas está menos desarrollada que la formación en capacidades científicas.

*[Una buena enseñanza universitaria] es algo equilibrado (...) [debería abordarse] lo que va más allá del conocimiento, las habilidades blandas, que también son propias de la carrera, porque el día de mañana uno va a trabajar con gente (...) habilidades de comunicación (...) empatía, solidaridad (...). [Pero] no lo tuvimos de manera formal. **¿En tu carrera hay un énfasis mayor en los aspectos científicos...?** En desmedro de los aspectos comunicacionales y habilidades blandas.*

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Enseñanza y retroalimentación

La posibilidad de recibir retroalimentación de parte de los profesores es destacada por los estudiantes universitarios entrevistados. La estudiante universitaria de postgrado manifiesta su conformidad con estrategias docentes tales como el análisis y discusión de artículos científicos en clases:

El hecho de que nos hagan discutir, por ejemplo, los papers es algo que [en el pregrado] no hacíamos. (...) Nos hacían exponer ante muchas personas, y al mismo tiempo [había] una retroalimentación, (...) [También] cuando defendimos los proyectos de tesis (...) la gente te hacía preguntas, comentarios, y críticas constructivas (...) [es] interesante. Y no sólo los compañeros, sino sobre todo los profesores. Se vuelven tus guías pero al mismo tiempo compartes más cosas con ellos.

Estudiante Universitaria de Postgrado

La planificación de la enseñanza

La adecuada planificación de la enseñanza es un aspecto importante a juicio de los estudiantes universitarios entrevistados. Por ejemplo, el estudiante de pregrado de 2° año destaca el trabajo de uno de sus profesores en una asignatura científico-matemática, quien demostraba preparar adecuadamente sus clases:

En Química el profesor era muy bueno (...) llegaba preparado, y (...) te hacía alguna pregunta de la materia, te mantenía conectado a la clase. Y se preocupaba por todo.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Coherencia interna de la enseñanza

La buena enseñanza universitaria se caracteriza, a juicio del estudiante universitario de pregrado de 7° año de carrera, por un equilibrio entre distintas dimensiones, por ejemplo entre las asignaturas entre los ciclos de la carrera, o entre los componentes de una asignatura. En particular, afirma que la enseñanza de su carrera, la medicina, debe caracterizarse por una adecuada articulación entre los conocimientos científicos y las denominadas *habilidades blandas*:

Que [la enseñanza] esté articulada. Muchas veces (...) hay vacíos, especialmente al pasar de un ramo a otro, del ciclo primario al clínico, o dentro de un mismo ramo, cuando uno ya está yendo a las prácticas (...) El concepto es el de equilibrio, [la docencia debe ser] equilibrada (...) entre lo científico y lo comunicativo, entre la materia y las habilidades que van más allá del nombre del ramo que uno tiene, biología, física, fisiología... (...) Y [articular el] conocimiento “duro” (...) con habilidades comunicativas que van a caracterizar la parte humana de nuestra profesión.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Formación en la disciplina y en habilidades interpersonales

La falta de formación en habilidades blandas en su carrera es una debilidad a juicio del estudiante universitario de pregrado, de 7° año de carrera. Explica que en su carrera la formación en habilidades blandas está menos desarrollada que la formación en capacidades científicas:

¿En tu carrera hay mayor énfasis en aspectos científicos?. En desmedro de los aspectos comunicacionales y habilidades blandas (...) [una buena enseñanza universitaria] es algo equilibrado (...) [debería abordarse] lo que va más allá del conocimiento, las habilidades blandas, que también son propias de la carrera, porque el día de mañana uno va a trabajar con gente (...) habilidades de comunicación (...) empatía, solidaridad, cómo se dan las malas noticias.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Orientación a la profesión

La orientación de la enseñanza hacia el ejercicio de la profesión es otro aspecto importante para el estudiante de pregrado de 2° año. Explica que uno de sus profesores planteaba problemas aplicados a la profesión y fomentaba la participación de los estudiantes en la clase formulándoles preguntas. Explica que le parece una buena metodología porque el profesor trataba de acercar las clases al ejercicio práctico de la profesión, y lograba captar el interés de los estudiantes:

el profesor (...) intentaba acercar su ramo a la Agronomía (...) decía: “necesitamos aplicar este fertilizante (...) ¿en cuánta agua hay que disolverlo? (...) eso lo encontré súper importante.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Estrategias de enseñanza efectivas

Énfasis en la comprensión

Algunas metodologías de enseñanza promueven de mejor manera la comprensión, a juicio del estudiante de pregrado de 2° año, y corresponden a aquellas que ponen mayor énfasis en la comprensión de los fenómenos por parte de los estudiantes antes que en la memorización de información permiten un aprendizaje más perdurable:

¿Cuáles métodos utilizados por los profesores han contribuido en mayor grado a tu formación? [El método] del profesor que pasaba la materia y después en la prueba preguntaba ejercicios similares y no le daba tanta importancia al nombre de algo, sino a lo que significa eso. Porque yo quizás no conozca los nombres de todos los tipos de hojas, pero puedo reconocer las diferencias entre ellas, el conocimiento sigue ahí, lo importante.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El entrevistado manifiesta una opinión positiva respecto de metodologías docentes que favorecen la comprensión de un determinado fenómeno, antes que la capacidad de recordar sus características. Cree que dicha metodología permite una real comprensión de los contenidos, y que su efecto sobre el aprendizaje es más beneficioso y perdurable:

Ese profesor no le da tanta importancia al nombre [de un determinado hecho o fenómeno], sino a la característica, poder identificarla. Él nos dice: “no se saben el nombre [pero] no importa, díganme en qué consiste (...) explíqueme cuál es la forma”. [Así] uno logra el conocimiento, aunque después yo no me acuerde de la materia textual, [seré] capaz de identificarla.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Las metodologías de evaluación que privilegian la comprensión de los contenidos son descritos en positivos términos por el estudiante. Además expresa su preferencia por evaluaciones desafiantes y caracterizadas por un alto nivel de exigencia intelectual:

El tipo de pruebas que él hace también es distinto... Son pruebas exclusivamente de desarrollo. O (...) mezclan alternativas con desarrollo, pero aun así dentro de las alternativas no [se solicita recordar] cosas textuales. Las preguntas [que exigen recordar datos] son la minoría, casi todas hay que leerlas bien, pensarlas y uno sale hasta con la duda de la prueba [acerca de] si lo que respondió estaba bien o no, porque eran cosas que había que pensar (...) ¿A ti te parece mejor como enseñanza...? Me parece mejor, sí...

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Clases expositivas y actividades prácticas

El estudiante de pregrado de 2° año de carrera destaca como una estrategia de enseñanza interesante la combinación entre clases expositivas y actividades prácticas en terreno:

En “Agricultura”, que era el ramo de carrera, que buscaba acercarse a la carrera de Agronomía, [el trabajo del profesor] consistía en leer diapositivas y explicar un poco lo que dicen (...). Ahí tuvieron importancia los [trabajos en] terreno, nos llevaban al campo a ver algunas cosas, a una lechería, a ver calicata, y nos explicaban, y esas cosas después tenían importancia en la prueba (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Aplicación de los conocimientos

Otra de las metodologías de enseñanza destacadas de manera positiva por el estudiante de pregrado de 2° año es la aplicación por parte de los estudiantes de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones. El entrevistado cree que dicha técnica permite a los estudiantes una mejor comprensión y asimilación de los contenidos, y posibilita, por lo tanto, un aprendizaje de mejor calidad y más duradero:

Otros profesores exigen más (...). Si uno vio un ejemplo [en clase], acerca de alguna planta, él pregunta después en la prueba sobre otra similar, entonces uno llega a la conclusión en base a lo que se vio en clase (...) así uno logra reforzar las cosas, porque más allá de aprenderse un ejemplo, si uno después es capaz de utilizarlo para llegar a conclusiones en otra cosa, eso se

recuerda con mayor solidez. Nos obliga a entender [un contenido] para después aplicarlo. Y eso es lo que yo creo que se necesita, entender la materia y después aplicarla.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Aprendizaje autónomo del estudiante

Dentro de las metodologías favorables para el aprendizaje, el estudiante de pregrado de 2° año destaca al aprendizaje autónomo por parte del estudiante, en el cual éste utiliza estrategias tales como la búsqueda de información complementaria a los contenidos abordados por el profesor en las clases. Piensa que tal metodología permite al estudiante lograr un aprendizaje de mejor calidad y más perdurable:

*Si el profesor hace una clase expositiva utilizando presentaciones powerpoint como apoyo, yo creo que está bien, pero si lo hace leyendo, no tiene ningún sentido (...) con estudiar [las diapositivas] es más que suficiente para la prueba... **¿Y eso es suficiente para aprender el ramo?.** (...) No, porque es como aprender las cosas de memoria (...) no involucra ningún esfuerzo [intelectual] [y] después esas cosas se olvidan. En cambio cuando hay que (...) buscar información (...) porque tiene una duda, uno se acuerda de eso porque lo buscó, [realizando] un trabajo autónomo. Por ejemplo cuando el profesor dice algo en su exposición, uno lo escribe [en el cuaderno] y después llega a la casa y trata de entender qué relación tiene eso con el resto de la materia.*

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Apoyo del docente al estudiante en su aprendizaje

El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es destacado por el estudiante de pregrado de 2° año, quien manifiesta una opinión positiva respecto de metodologías docentes tales como el desarrollo de ejercicios matemáticos en clase por parte del profesor y la entrega por su parte de retroalimentación a los estudiantes respecto de su aprendizaje. En particular, destaca el apoyo que uno de sus profesores entrega a los estudiantes en su aprendizaje:

Un profesor se dedicaba a hacer los ejercicios con nosotros en clases, y además hacía la clase de forma didáctica (...) llenaba la pizarra con cuatro ejercicios. Sacaba a alumnos [a la pizarra], a veces a algunos que no sabían y les explicaba (...) muchas veces uno ahí entiende, cuando lo va explicando por pasos, mientras uno lo hace. Eso era en Química Orgánica. El profesor tenía la voluntad [de enseñarnos] y no hacía el ramo particularmente difícil.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Clases participativas

Las clases en el aula universitaria carecen a veces de atractivo para los estudiantes. Una manera de que los docentes puedan contrarrestar dicho problema es, a juicio del estudiante de pregrado de 2° año, promover la participación de los estudiantes en la clase mediante el planteamiento de preguntas. El estudiante entrevistado explica que esa es la estrategia utilizada por uno de sus profesores:

En las [clases] participativas uno al menos mantiene la concentración porque sabe que el profesor le puede preguntar algo. Eso ya es suficiente como para motivarte (...). Eso le da un [carácter participativo a la clase] (...) [Por ejemplo,] ahora (...) tengo un ramo (...) y a veces el profesor dice: “a ver, los de primero respondan” (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante explica que uno de sus profesores utilizaba una metodología docente atractiva, que fomentaba la participación de los estudiantes mediante la resolución colectiva de ejercicios matemáticos en clase. Destaca que los cursos pequeños, compuestos de pocos estudiantes, permiten a un profesor la utilización de dicha metodología:

Otra cosa que hacen algunos profesores es escribir el ejercicio [en la pizarra] y anotar solamente lo que los alumnos les dicen. Todos van diciendo “esto se puede hacer así” (...) y el profesor no da su opinión (...). Al final, si se llegó al resultado, el profesor dice “está bien”, y si no, empieza a dar una pista: “¿y si hacemos esto...?”. De esa manera todo el curso participa. Pero eso [sólo] se puede hacer cuando son cursos pequeños.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Las ayudantías

La importancia de las ayudantías es destacada por el estudiante de pregrado de 2° año. Manifiesta una opinión positiva respecto de algunas ayudantías de su carrera, las que, en sus palabras, se caracterizan por: a) una adecuada coordinación entre el profesor y el ayudante, b) ayudantes de mayor nivel académico. Dichas ayudantías son realizadas por estudiantes de postgrado, específicamente estudiantes de doctorado:

Había ayudantías buenas, en que el profesor y el ayudante se coordinan (...). Como [ambos] se conocen (...) [éste] sabe a qué le da importancia el profesor en su ramo. [El ayudante] venía a hacernos clases [y] ejercicios (...) En esos ramos (...), contratan a alumnos que están haciendo doctorado (...) es como un ayudante profesional (...) [y] tenía disposición de horario. No había una hora [fija] de ayudantía a la semana, sino que (...) le pedíamos una ayudantía tal día.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Práctica en la profesión

La posibilidad de participar en actividades de aprendizaje en escenarios propios del futuro ejercicio de la profesión es positivamente valorada por los estudiantes universitarios entrevistados:

¿A tu juicio, cuáles metodologías contribuyen más a la formación de los estudiantes? [Aquella] que incluye a los pacientes: había médicos que todas las mañanas nos llevaban al casino (...) a hablar un tema teórico, pero si es por eso, me quedo en la U y vengo acá a la biblioteca (...).

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Evaluación formativa

La denominada *evaluación formativa* se caracteriza por un conjunto de actividades evaluativas que son realizadas durante todo el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la tradicional *evaluación sumativa* que es llevada a cabo por una vez única al término del proceso. La

evaluación formativa es señalada en positivos términos por el estudiante universitario de pregrado de 7° año de carrera:

[Es] importante que haya retroalimentación a la mitad [del proceso] (...) [En] mi último internado (...) el profe decía “mira, vamos en la mitad, hablemos, ¿qué opinas tú de esta pasada?, ¿qué opino yo de cómo tú te has desempeñado?. Así tengo toda la mitad [restante] para mejorar. [En cambio] hay docentes que al final [del período sólo te dicen] “aquí está tu nota” (...) uno como alumno quedaba con un gustito amargo, me fuese bien o no.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Análisis de textos en clases

La estudiante universitaria de postgrado reflexiona acerca de las metodologías de enseñanza del postgrado que cursa, y manifiesta una actitud positiva hacia algunas de ellas. Explica que los profesores combinan clases expositivas con metodologías activas tales como la discusión de artículos académicos y exposiciones por parte de los estudiantes:

En un inicio [de una clase], para darnos las bases teóricas de un cierto tema, [la metodología] es expositiva, [los profesores] nos hablan de un tema, nos dan las pautas (...) y luego [la clase] se vuelve más interactiva, porque previo a la clase tienes que haber leído algo (...) [los profesores] nos enviaban papers, y también teníamos que buscar por nuestra cuenta, pero los que se discutían [en clase] eran los que nos enviaban los profesores (...). Eso hacía la clase más interactiva.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Explica que la metodología de exposición de artículos científicos completos era beneficiosa para su aprendizaje, debido a su falta de experiencia previa. El profesor desarrollaba lecturas de manera conjunta con los estudiantes:

(...) había partes [de un texto] que no entendía (...) yo le decía “profesor, no entiendo” ... [y él] te explicaba, o los (...) alumnos y el profesor, tratábamos de dilucidar qué significaba ese análisis estadístico. [Él nos preguntaba:] “¿les quedó claro?”, [y nosotros le respondíamos:] “sí”. Y si no [entendíamos, él nos explicaba] “entonces, otra vez”, hasta que nos quede claro.

Estudiante Universitaria de Postgrado

La estudiante de postgrado destaca el interés del profesor en realizar un buen trabajo docente y ayudar a los estudiantes en su aprendizaje:

Había papers difíciles, que [yo] no entendía, [y] los profesores estaban para guiarte. O [para explicarnos] temas (...) o conceptos que a pesar de que los lees (...) no se entienden (...) el profesor luego lo volvía a explicar, para que nos quedara claro.

En un inicio me pareció bien exponer el paper completo. A medida que (...) pasaron los meses, era tanta la cantidad de bibliografía (...) que uno ya no alcanzaba a leer un paper completo. Los profesores nos decían “eso es parte del entrenamiento (...) al final, la metodología que te sirve es ésta de analizar y sacar lo esencial de cada paper.

Estudiante Universitaria de Postgrado

Exposiciones de los estudiantes

Otra de las metodologías evaluadas favorablemente por los estudiantes por su contribución al aprendizaje es la de las exposiciones por parte de los estudiantes de temas relevantes, en las cuales tienen la posibilidad de recibir críticas constructivas de parte del profesor y de sus compañeros del programa:

Teníamos exposiciones todas las semanas, y críticas a las exposiciones (...) qué estás haciendo bien (...) qué te falta, qué puedes mejorar...

Estudiante Universitaria de Postgrado

Clases interactivas

El carácter interactivo de las clases en la universidad es otro aspecto destacado por los estudiantes entrevistados. La estudiante de postgrado explica que la enseñanza en su carrera de pregrado era tradicionalista y poco atractiva, en cambio la enseñanza en su programa de postgrado es interactiva e interesante:

Yo no tenía (...) una base de pregrado muy alta (...) Entonces cuando llegué aquí [al Magíster] (...) encontré que la enseñanza está en un nivel más alto (...) no es la enseñanza típica, en que el profesor está parado [enfrente] y te habla, y tú anotas las cosas. Aquí es más interactiva,

tienes más participación en las clases, tienes que complementar la guía que te da el profesor (...) con lecturas adicionales, [en las clases] se discute artículos, acerca de un tema.

Estudiante Universitaria de Postgrado

g. La mala enseñanza universitaria

Factores que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje

Débil formación previa de los estudiantes

Los estudiantes universitarios presentan diversos problemas en el primer año, el de su ingreso a la educación superior. El estudiante de pregrado de 2° año explica que muchos estudiantes que ingresan a su carrera lo hacen con una mala formación matemática previa, lo que dificulta su desempeño en la educación superior, la que se caracteriza por un alto nivel de exigencia académica:

La base matemática con que se llega aquí... en general de mis compañeros... no era muy buena. Y ese profesor tenía un nivel de exigencia bastante alto (...) mayor al nivel de conocimiento con que venían los estudiantes [desde el colegio] (...). Muchos [de ellos] tienen problemas... he conocido un [estudiante] que necesitaba sumar ocho más cinco con calculadora, que tiene problemas para despejar una ecuación. El nivel [de exigencia] era muy alto (...). El profesor daba todas las oportunidades, y enseñaba (...) [pero] muchos [estudiantes] no pudieron subirse al bote desde un principio, y después ya no se subieron.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Actitud soberbia de algunos profesores

El estudiante de pregrado de 2° año manifiesta una visión crítica respecto de algunas actitudes de algunos de sus profesores. Explica que algunos profesores tienen una actitud soberbia frente a los estudiantes y que deberían ser cuidadosos en la relación con ellos. Piensa, por ejemplo, que contradecir a un docente podría tener consecuencias negativas para un estudiante:

Hay muchos profesores que tienen como un complejo de superioridad, hay que tratarlos como con pinzas, porque si uno no hace las cosas como quieren, [entonces uno] reprueba el ramo, o si [uno] les lleva la contra (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El entrevistado critica la falta de humildad intelectual de algunos profesores y el tono burlón que a algunos utilizan en su interacción con los estudiantes. A juicio del estudiante, la actitud soberbia de dichos docentes puede deberse al alto nivel de calificación o la posición de autoridad que ostentan, que los lleva a actuar de esa manera:

[Algunos] profesores tienen un complejo de superioridad. Porque tienen un doctorado o un cargo dentro de la universidad, [creen que] pueden hacer lo que quieren, no se les puede llevar la contra (...) porque son capaces de tomarte mala [voluntad] (...). [Por ejemplo] un profe (...) nos dice “cada cosa que Uds. hagan bien en la prueba va a tener un puntaje (...) Lo dice en un tono [burlón] (...). Critica los modelos y las leyes [científicas] (...) en un tono de superioridad (...). Pero si uno critica algo [debe hacerlo] de una manera más humilde.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

La actitud soberbia de algunos docentes universitarios se debe en parte, según opina el estudiante de pregrado de 2° año, a que la universidad no sanciona ciertas prácticas incorrectas de algunos de ellos, por ejemplo su trato descortés hacia los estudiantes. A su juicio existe una condescendencia de las autoridades académicas hacia algunos profesores debido a los buenos antecedentes académicos que éstos poseen:

Hay casos donde el profesor pesa más que la institución (...). Un profesor puede ser muy pesado, muy malo [su] trato, en la relación que mantiene con nosotros, pero [debido a que] tiene muchos títulos y (...), [entonces] por mucho que uno alegue, nadie le va a decir nada, no van a hacer nada para que cambie.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Desinterés de algunos docentes

Además, continúa el estudiante, en una mala clase expositiva: e) el docente se limita a hacer una clase de nivel sólo mínimo, sin mucho interés en realizar un buen trabajo.

[Ellos] hacen que el curso se disperse, que se desaprovechen los minutos de concentración que cada uno pueda tener, porque todos somos distintos, y que no hacen nada más allá por sus alumnos (...) siguen la “ley del mínimo esfuerzo”. O sea, [esos profesores dicen] “¿me piden que haga una clase?, ok, ahí está la clase” [sin mucho interés de su parte].

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La estudiante universitaria de postgrado también reflexiona sobre la enseñanza universitaria de pregrado, expone su experiencia con buenos y malos docentes, y explica que un buen profesor se preocupa de diseñar una buena clase, en cambio uno de sus malos profesores se limita a leer unas hojas en clase, o a entregar unas fotocopias a los estudiantes y volver sólo para los exámenes.

*[Cuando estaba en el pregrado] yo consideraba mejor al profesor que traía una presentación bien hecha (...). [En cambio] había profesores que venían con hojas y leían la clase, dictaban la clase. **¿Cómo en el colegio?** Así, tal cual. Y había profesores peores que eso. (...) Te daban unas fotocopias, y eso era el curso, y nunca volvías a verlos hasta los exámenes.*

Estudiante Universitaria de Postgrado

Clases masivas

Las clases masivas como metodologías de enseñanza, es decir, clases realizadas a cursos de una gran cantidad de estudiantes, habituales en los primeros años de muchas carreras universitarias, son objeto de crítica por parte del estudiante de pregrado de 2° año. Según su opinión, es difícil para los estudiantes aprender en un aula con tales condiciones, pues es difícil para un docente mantener el orden y la disciplina.

***En una sala en que tú estás con tantos otros estudiantes, ¿es posible aprender...?** (...) es difícil (...) hay momentos en que la clase no tiene ningún avance, porque el profesor está preocupado de mantener el control sobre el curso. Entonces [lo que se puede hacer] queda a*

critério de uno [como estudiante] (...). Pero los cursos generalmente no se mantienen numerosos hasta el final, empieza la deserción (...) [y] menos de la mitad asiste.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Evaluación mal diseñada

El estudiante de pregrado de 2° año manifiesta una visión crítica respecto del actuar de algunos de los docentes. Explica que el profesor de una de sus asignaturas era conocido por su costumbre de “cortar cabezas”, es decir, reprobar estudiantes de manera sistemática:

Había [un profesor] que estaba dispuesto a ayudarte todo el tiempo, pero que disfrutaba reprobando [estudiantes] (...) en su ramo (...) pasábamos como quince de ochenta y cinco, con suerte. Y él era reconocido como el profesor que “cortaba las cabezas” en el ramo, porque mucha gente da su ramo [incluso] por tercera vez y después “se va para la casa”.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

La enseñanza de los contenidos matemáticos es objeto de reflexión por parte del estudiante de pregrado de 2° año. En particular, manifiesta una actitud crítica respecto de la manera en que algunos profesores enseñan a los estudiantes a resolver ejercicios matemáticos. Señala que algunos profesores no abordan en sus clases los contenidos con el nivel de profundidad y complejidad que posteriormente exigen en las evaluaciones:

¿Hay alguna metodología que tú consideres inadecuada?. [Cuando] el profesor [se limita] a entregar la guía [de ejercicios] (...) Lo mínimo es que los ejercicios vengan con la solución final (...) porque así uno sabe si va bien o no. Y que el profesor [resuelva] un par de ejercicios, pero no el ejercicio modelo, el ejercicio simple (...) que es difícil que aparezca en la prueba (...) sino ejercicios difíciles (...). Cuando el profesor pasa la materia con la fórmula, explica cómo llega a la fórmula y hace un ejercicio simple (...) creo que eso no tiene utilidad...

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Malas prácticas en la enseñanza

Bajo nivel de formalización

La formalización de la enseñanza, es decir, el diseño y regulación a nivel institucional de las actividades propias del proceso educativo, es señalado como una condición necesaria para el logro de resultados de aprendizaje satisfactorios. En este ámbito, el estudiante universitario de pregrado de 7° año de carrera realiza una crítica a la metodología de enseñanza utilizada en las prácticas profesionales de los estudiantes en su carrera. Afirma que la metodología con que deben trabajar los profesores en las prácticas está poco definida y formalizada, pues existen pautas que regulan a las prácticas pero ellas no son respetadas:

*Las prácticas son bastante al azar, los alumnos son ordenados por orden alfabético (...) Y después se sortean los docentes (...). A lo sumo en un ramo [hay un mismo docente para todos los estudiantes]... “[en] el módulo de neuro... todos tienen que pasar un mes con un neurólogo”, fue la única condición que recuerdo. El resto de los ramos... “te tocó el médico que te tocó...”. **¿no había una metodología clara en las prácticas?** (...) Hay pautas, pero nadie las respeta.*

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

¿No está muy reglamentado?. No, un ramo equis tiene una clara reglamentación para todo lo teórico, y para la parte práctica la mayor reglamentación que hay es que el alumno va a tener cuatro notas (...) cada docente es libre de hacer lo que estime conveniente (...)[de] trabajar con pacientes, trabajar sin pacientes... hacerte un feedback a la mitad [de la práctica] o no... hacerte una prueba al final o no...

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante realiza una crítica a la metodología de enseñanza utilizada por la universidad en las prácticas profesionales, afirmando que algunos profesores realizan un trabajo docente de menor calidad. Explica que la falta de una definición precisa de una metodología de trabajo para todos los docentes en las prácticas tiene como consecuencia el que la calidad del trabajo que ellos realizan depende en mayor grado de las habilidades y cualidades personales de cada uno.

¿Los estudiantes perciben diferencias entre los profesores? Sí. ¿Y eso es señal de una falta de formalización de parte de la universidad...? Claro, porque en la [etapa] interna, y en esas cuatro semanas, hay (...) poca reglamentación. Si esas cualidades (...) positivas para un proceso práctico, es decir, feedback a la mitad [del proceso], que no haya [solamente] una prueba final (...) que se trabaje con pacientes (...) estuviese reglamentado, y se les exigiese a los docentes, sería mucho mejor y [ellos] serían más parejos [en su trabajo con nosotros].

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

El estudiante realiza una crítica a la metodología de enseñanza en las prácticas, y afirma que pese a la importancia que las prácticas tienen para la formación de los estudiantes, existe poco control del trabajo que en ellas realizan los profesores, y eso tiene como consecuencia dispares niveles de calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Ha observado en sus prácticas que las normas son poco exigentes con los docentes:

[En la formación de mi carrera] es una debilidad (...) la poca regulación. Lo que contaba hace un ratito acerca de las prácticas. Claramente es una debilidad, porque muchos compañeros pueden estar en desventaja por el azar (...) en relación con la rotación. Y eso da mucha libertad para el docente, y eso perjudica al alumno. (...) en términos pedagógicos esa organización es muy básica, muy liviana, deja tranquilo al encargado del ramo [el docente], no más.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

[Los profesores utilizan una] pauta de evaluación [del tipo checklist de] once puntos, “¿el alumno llega a la hora?”, tick, “¿el alumno muestra respeto?”, tick..., ¿promedio...? sacaste un tanto. [Pero] los docentes que en la práctica hacen eso son la minoría. El resto no, usa criterios personales (...). En los ramos prácticos hay una clara delimitación y un marco en lo que es la teoría, pero en la práctica [no la hay], por ejemplo... un semestre tiene cuatro rotaciones, tenemos doce docentes, (...) te va a tocar con cuatro (...) ¿cuáles?, nadie lo sabe (...) no está todo muy reglado.

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Clases poco participativas

La tradicional clase expositiva es habitualmente objeto de críticas en el ámbito educativo. En este sentido, el estudiante universitario de pregrado de 7° año de carrera señala que algunos profesores no promueven el debate en sus clases, y que cuando él se inicia, no permiten que continúe, tal vez porque creen amenazada su autoridad ante los estudiantes:

[Es bueno] que no siempre sea la misma persona hablando. Yo soy el profe, pero si hay dos alumnos que pueden enriquecer el debate, bienvenido sea. Hay profesores que al enfrentar esa situación (...) apagan el tema y siguen hablando ellos (...) No sé si lo ven como una amenaza, [y se ven tentados de decir] “el profe soy yo” (...).

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Explica que en una mala clase expositiva el docente se limita a exponer los contenidos, y no responde las preguntas de los estudiantes:

*(...) un docente que se limita a hablar, a exponer, que muchas veces dé a entender que le molesta que lo interrumpen... “profe, una pregunta...”, “no después”. **¿Hay profesores que hacen eso...?** Sí, son los menos (...) Hay profesores así, que dicen “al final de la clase las preguntas”, y después se van [sin responder preguntas].*

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

Enseñanza de débil nivel pedagógico

El estudiante identifica las que a su juicio son las características de una mala clase expositiva: a) un extenso monólogo del docente, sin participación de los estudiantes, y b) la incapacidad del docente de incentivar a todos los estudiantes para participar en la clase:

***¿Cómo crees tú que es una mala clase expositiva?** Aquella en la cual el docente hace un monólogo de cuarenta y cinco minutos (...). **¿Por qué eso no es bueno?** Porque no hay motivación.*

Estudiante universitario de pregrado, 7° año de carrera

La estudiante universitaria de postgrado plantea una opinión similar, afirmando que algunos docentes no tienen condiciones para la enseñanza universitaria:

Ver a un profesor que sólo te habla con un papel no me daba ganas de escucharlo (...) Hay profesores que no tienen pasta para exponer (...) a pesar de que sepan del tema.

Estudiante Universitaria de Postgrado

A juicio del Estudiante de pregrado de 2° año, algunos profesores utilizan metodologías de enseñanza deficientes. Es el caso de *guías de ejercicios matemáticos* que no siempre incluyen ejercicios resueltos, e incluso a veces no contienen la solución o respuesta correcta, no permitiendo a los estudiantes obtener retroalimentación respecto del avance de su aprendizaje. Tratan de remediar dicho problema resolviendo el ejercicio varias veces, o comparando sus resultados con los que obtienen sus compañeros de curso, o consultando al profesor:

En esas guías, ¿aparecen ejercicios resueltos?. Los menos. Como mucho te muestran el resultado, pero el desarrollo nunca. Y cuando Uds. resuelven las guías de ejercicios, ¿cómo saben si lo están haciendo bien o no?. Muchas veces no lo sabemos. Tenemos que hacerlas entre varios [estudiantes], (...) uno puede comparar con su resultado (...) [También] (...) hacer las guías tres o cuatro veces (...) si llego al mismo resultado siempre, deduzco que voy por buen camino, y si tengo alguna duda, me acerco (...) al profesor.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

Débil gestión docente

El testimonio del estudiante de pregrado de 2° año revela problemas en la gestión docente en varias asignaturas de su carrera, que tienen negativas consecuencias sobre el desarrollo de ellas. Específicamente, ha observado que existen dispares niveles de desempeño de los profesores que imparten una misma asignatura, y considera negativo que los estudiantes no reciban una enseñanza de igual calidad:

En “Anatomía...” (...) mi profe se dedicaba solamente a leer [en la clase] y explicaba un poco, pero nada que no estuviera en las diapos (...) no era necesario tomar apuntes. [En esa

asignatura] eran dos secciones (...) y el otro profesor era completamente distinto, decía muy poco en clases, y todos [sus estudiantes] andaban buscando libros y tenían que estudiar de manera [adicional]. Son diferencias [dentro de] un ramo (...), y yo creo que eso es negativo porque deberían prepararnos a todos de la misma manera (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

La gestión docente presenta también debilidades relacionadas con el desarrollo de las ayudantías. El estudiante de pregrado de 2° año explica que algunas ayudantías tienen poca asistencia de parte de los estudiantes debido a que son fijadas en horarios poco adecuados, por ejemplo en las tardes y después de bloques horarios libres, lo que obliga a los estudiantes a tener que esperar períodos de tiempo a veces prolongados:

[Los estudiantes] en general no le dan importancia a las ayudantías (...) no porque no se entregue buen contenido, sino porque (...) [por ejemplo si] una ayudantía la fijan a las ocho de la tarde, hay una ventana de tres horas en la que [los estudiantes] no tendrían nada que hacer, para ir a un ramo en donde [apenas] se va a complementar lo que dijo el profesor y [además] no es obligatorio. Entonces muchos prefieren no ir, porque esos horarios los desmotivan.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El estudiante universitario de pregrado de 2° año manifiesta una visión crítica respecto de la enseñanza universitaria, sobre la base de su experiencia en una asignatura impartida por dos profesores. Critica la disparidad en el nivel de calidad de la enseñanza de dos profesores que imparten una de las asignaturas que se encuentra cursando:

[Existía el problema de] que el mismo ramo [era impartido] por dos profesores. [Uno] diseñaba las pruebas (...) y la otra profesora hacía la asignatura con esos mismos materiales, pero iba más atrasada, y explicaba de una manera más simple (...) [debido a eso] sus alumnos se vieron perjudicados (...). Los [dos] cursos empezaron con cuarenta estudiantes [cada uno y] al final quedaron [sólo] siete con ella (...).

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera

El distinto nivel de exigencia de los profesores que dictan la misma asignatura es objeto de preocupación para el estudiante:

Y después (...) a los [estudiantes] que repitieron el ramo les tocaron otros profesores [esta vez eran cursos separados], creo que fue [incluso] peor, porque uno era muy bueno (...), y la otra profesora [en cambio] (...) aprobó gente que no entendía nada (...) El problema era la diferencia entre los profesores, uno era muy exigente y (...) la otra era muy fácil.

Estudiante universitario de pregrado, 2° año de carrera



V. Resultados del Estudio y Discusión

V.1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO

El presente estudio ha abordado, en primer lugar, la situación del *sistema de educación superior chileno*, es decir, el conjunto de instituciones del ámbito de la educación superior en Chile, tanto estatales como privadas, que tienen por objetivo la formación de los futuros profesionales, la generación de conocimiento y la contribución al desarrollo nacional. El estudio ha buscado conocer la naturaleza de dicho sistema, sus características, su institucionalidad, los avances que ha experimentado en años recientes y los desafíos que enfrenta para su crecimiento futuro.

V.1.1. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO

a. Solidez del sistema de educación superior

El sistema de educación superior chileno está compuesto por tres tipos de instituciones formativas: *universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica*, las que cumplen la función básica de entrega de servicios educativos de nivel terciario y de certificación profesional de carácter masivo, según la definición del experto chileno en educación José Joaquín Brünner (Méndez-Ramírez, 2013). Dicho sistema comprende una cantidad de 173 instituciones, 60 de las cuales corresponden a universidades (OCDE, 2013) tanto estatales como privadas; la mayoría de las universidades privadas actualmente existentes en Chile tienen su origen en el año 1981 (Cruz-Coke, 2004). La fortaleza del sistema universitario chileno (OCDE, 2013; British Council IELTS, 2015; Universitas 21, 2014; Strong, 2014) y su gran oferta educativa constituyen una respuesta al interés de la sociedad por la educación superior, la que es considerada un importante mecanismo de movilidad social y de desarrollo. Los actores educativos entrevistados en el estudio coinciden en destacar la fortaleza del sistema de educación superior chileno, su gran cobertura de oferta educativa, y el surgimiento de instituciones formativas de buen nivel de calidad durante los últimos años.

b. El debate sobre Estado y Mercado

Existe un importante debate al interior de la sociedad chilena en torno al sistema de educación superior, que se relaciona con el rol que deben cumplir las instituciones educativas estatales y privadas, y que se enmarca dentro de una discusión más amplia acerca del rol del Estado y el

mercado como agentes reguladores. A nivel internacional, los sistemas de educación superior se basan principalmente en alguno de estos dos mecanismos de coordinación: algunos lo hacen mediante disposiciones políticas y administrativas emanadas del gobierno o poder ejecutivo, y otros transfieren dicha atribución al mercado (Brünner, Bonnefoy, Elacqua, González, Pacheco, Salazar & Tillett, 2005). Chile presenta como característica distintiva la relevancia de las universidades tanto estatales como privadas; una evidencia de ello es el hecho de que de sus dos mejores universidades, una es de carácter estatal, la Universidad de Chile, y la otra es privada, la Pontificia Universidad Católica de Chile (Bernasconi, 2011).

Los entrevistados señalan que algunos actores del sistema de educación superior chileno, en particular las universidades más prestigiosas, exigen al Estado un mayor control sobre la calidad de las instituciones formativas, pero a la vez otros actores, especialmente las universidades privadas, observan con recelo los intentos de regulación estatal debido a los eventuales efectos sobre su autonomía institucional; dicha preocupación está presente también en el debate a nivel internacional acerca de los sistemas nacionales de educación superior (Shattock, 2011). Cobra así relevancia analítica un conjunto de realidades dentro del sistema de educación superior chileno, representadas por las dicotomías conceptuales de *Estado/Mercado*, *público/privado*, y *control/autonomía*. Por otra parte, el mercado como mecanismo regulador es valorado por los entrevistados por su rol dinamizador de la oferta educativa, pero al mismo tiempo es objeto de preocupación debido a las consecuencias que ha tenido sobre el sistema de educación superior chileno una regulación considerada insuficiente, en particular el surgimiento de algunas universidades débiles en su institucionalidad y calidad, y respecto de las cuales se cree han podido funcionar tal como lo han hecho hasta el momento sólo gracias a la ausencia de un control estatal más estricto.

V.1.2. DEBILIDADES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO

Pese a la solidez y el desarrollo del sistema de educación superior chileno durante los últimos treinta años, varios de los actores educativos entrevistados manifiestan su preocupación respecto de algunas debilidades y problemas que lo afectan. Los siguientes son los principales ámbitos deficitarios que a juicio de ellos presenta el sistema de educación superior chileno.

a. Debilidades en la estructura institucional del sistema

La estructura institucional del sistema de educación superior chileno presenta, según varios de los entrevistados, diversas debilidades. En términos específicos, la falta de un *aparato de gobierno* más sólido, que posea la capacidad de diseñar e implementar de manera más efectiva políticas de educación superior de carácter amplio. Ello concuerda con las recientes observaciones realizadas por la OCDE respecto del subsistema de gobierno del sistema de educación superior chileno: “*el funcionamiento global del SINAC-ES [Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior] ha sido fragmentado. A pesar de que el organismo responsable del licenciamiento (Consejo Nacional de Educación, CNEd) y la agencia de acreditación institucional (Comisión Nacional de Acreditación, CNA) desempeñan funciones distintas dentro del sistema, la relación entre ambos no ha tenido la eficacia que se pretendía*” (OCDE, 2013). La OCDE destaca la necesidad de una acción más coordinada de las principales instituciones del sistema de gobierno del sistema, en particular del *Consejo Nacional de Educación (CNEd)* y la *Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*.

Los actores entrevistados destacan además la necesidad de impulsar políticas de desarrollo diferenciadas para los distintos tipos de instituciones de educación superior chilenas: las *universidades*, los *institutos profesionales* y los *centros de formación técnica*, que permitan abordar de mejor manera la realidad específica de cada una de ellas (Vargas, 2011). Además señalan la necesidad de establecer puentes entre esos tres sectores, que permitan, entre otras posibilidades, que los estudiantes que hayan completado una carrera de nivel técnico o profesional puedan continuar sus estudios superiores en una universidad.

b. Baja calidad de algunas universidades

El sistema de educación superior chileno enfrenta también el desafío de mejorar la calidad de la enseñanza en sus instituciones formativas, en particular en las universidades. Varios de los entrevistados destacan como un hecho negativo la existencia de universidades que imparten una formación de deficiente calidad, debido a debilidades en sus planes curriculares, en el desempeño de sus autoridades universitarias, o en las capacidades de sus cuerpos académicos y docentes. Una evidencia de los problemas de calidad que presentan las universidades de menor calidad en Chile son las dificultades que han experimentado para obtener la condición de acreditación, ya sea a nivel institucional o de algunos de sus programas, o para lograr atraer a buenos académicos y estudiantes.

c. Debilidades de entrada de algunos estudiantes.

El prestigio que posee la educación universitaria dentro de la sociedad chilena ha tenido como consecuencia una alta demanda por cupos de matrícula en las universidades, en contraste con una menor demanda por educación técnico-profesional. Como resultado de ello, existe hoy en el país una amplia oferta institucional de educación universitaria que busca responder a dicho interés. Adicionalmente, el sistema de educación superior chileno es hoy menos selectivo que hace tres décadas (OCDE, 2013), lo que ha posibilitado el ingreso de estudiantes con menores capacidades para enfrentar las exigencias de la educación superior (Ugarte, 2011). Las consecuencias de esta nueva situación han sido altas tasas de deserción estudiantil y bajas tasas de titulación en algunas carreras universitarias (Rodríguez, 2011). De manera similar a lo señalado por diversos investigadores (Parri, 2006; Gibbs, 2010), los entrevistados destacan que variables de *insumo* tales como las capacidades de entrada de los estudiantes tienen un efecto importante sobre el desempeño de las instituciones del sistema de educación superior, las que se ven en la necesidad de implementar estrategias adecuadas al nuevo perfil de los estudiantes.

V.1.3. DESAFÍOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO

a. Mejoramiento de la calidad de la educación

Chile enfrenta hoy, a juicio de varios de los entrevistados, el desafío del mejoramiento de la calidad de la educación superior, en particular la educación universitaria. Los principales mecanismos para el logro de tal objetivo son, según la opinión de varios de los entrevistados, la profesionalización de la gestión interna de las universidades (véase Fernández & Bernasconi, 2012), el desarrollo de los cuerpos académicos (véase Bernasconi, 2008), el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (véase Biggs & Tang, 2007; Biggs, 2001), y el aseguramiento de una adecuada disponibilidad de recursos (véase Sanfuentes, 2011). En términos del esquema conceptual de Gibbs (2010), los entrevistados aluden principalmente a las tres dimensiones de calidad de: a) insumo (en particular *los recursos*), b) proceso (especialmente *la gestión interna, la profesionalización de los cuerpos académicos, la enseñanza*) y c) producto (en lo fundamental, *los resultados de aprendizaje*).

b. Creación de sistemas de nivelación de competencias

Otro desafío importante para la educación superior chilena es, a juicio de los entrevistados, abordar el problema de las debilidades que los estudiantes presentan en sus competencias básicas o

genéricas al momento de ingresar a la educación superior. Las universidades necesitan, explican, implementar *sistemas de nivelación de competencias*, que permitan que aquellos estudiantes que posean condiciones para la vida universitaria, pero que presentan debilidades en determinadas áreas de su formación previa, puedan superarlas e incorporarse a la educación superior de manera exitosa. Ello se encuentra en sintonía con lo señalado por diversos autores, por ejemplo Biggs & Tang (2007) o Scott (2003), quienes señalan que los programas de aprendizaje más efectivos a nivel de la educación superior son aquellos capaces de identificar los repertorios de conocimientos, habilidades y experiencias previas de los nuevos estudiantes, y de implementar estrategias institucionales coherentes con ellos que les permitan el logro de los objetivos de aprendizaje y desarrollo profesional.

c. Fortalecimiento de las universidades claves

La situación de las universidades públicas de importancia estratégica para el país necesita ser fortalecida, según lo han manifestado durante los últimos años diversos actores de la sociedad chilena (CUE, 2013; G9, 2013; Aequalis, 2011), y también a juicio de varios de los entrevistados en este estudio. Existe en el país un grupo de universidades de prestigio que ha avanzado en calidad, en términos de su productividad académica, lo que ha tenido como consecuencia un reconocimiento a tales logros por parte de diversos rankings de universidades a nivel internacional. Uno de los expertos entrevistados defiende la situación de privilegio de que disfrutaban las principales universidades públicas debido al importante aporte que realizan al país, pero a la vez afirma que es necesario que el Estado defina exigencias para ellas con el objetivo de asegurar que realicen una efectiva contribución al desarrollo nacional, como ocurre en países desarrollados.

d. Fortalecimiento institucional del sistema de educación superior

A juicio de varios de los entrevistados, la estructura institucional del sistema de educación superior chileno presenta debilidades y debe, por lo tanto, ser fortalecida. El sistema necesita, en primer lugar, una nueva *arquitectura* y un *aparato de gobierno* que le permitan coordinar adecuadamente sus acciones, definiendo con claridad organismos y autoridades que asuman las funciones de *control*, *garantía* y *promoción* de la calidad. En segundo lugar, el sistema debe abordar de manera diferenciada la realidad de los *distintos niveles* de la educación superior, a saber, el nivel técnico (representada por los *centros de formación técnica*), el nivel profesional (que comprende los *institutos profesionales*) y el nivel superior (correspondiente a las *universidades*). Tercero, se debe

implementar un mejor sistema de *control de la calidad* de las instituciones educativas. Y cuarto, es necesario diseñar y poner en práctica mejores mecanismos de *financiamiento* para la educación superior, ya que los actuales son considerados insuficientes por varias de las autoridades universitarias entrevistadas, especialmente los rectores y vicerrectores.

V.2. EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

V.2.1. SITUACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

a. Positiva situación del sistema universitario

Las universidades chilenas pueden ser clasificadas en cuatro categorías (Reyes & Rosso, 2011): las que ofrecen programas de doctorado se dividen en: a) “universidad de investigación y programas de doctorado”, y b) “universidad de investigación y programas de doctorado en ciertas materias”; y aquellas que no ofrecen doctorados son las: c) “universidades docentes” y d) “universidades docentes con investigación limitada”. Varios de los actores entrevistados destacan que el sistema universitario chileno se encuentra actualmente en una favorable situación, con un alto grado de cobertura de la oferta educativa, similar a la de los países de la OCDE. Dicha situación ha evolucionado positivamente en el período relativamente breve de dos décadas, ya que durante la década de 1980 existían en el país solamente ocho universidades, y hoy ellas totalizan alrededor de sesenta. Un reciente informe de la OCDE (2013) ha destacado que la educación superior chilena evolucionó rápidamente desde un sistema de élite a otro masivo en un período de tiempo relativamente breve. En efecto, la cantidad de estudiantes de educación superior en Chile más que se duplicó durante la década que va desde 2002 a 2012, presentando en éste último año una cantidad de 1.127.200 estudiantes.

b. Alto nivel de eficiencia

El sistema universitario chileno se caracteriza, según varios de los expertos entrevistados, por su alto grado de *eficiencia*, ya que pese a no contar con el nivel de recursos económicos de que disponen los sistemas universitarios de los países avanzados, es capaz de alcanzar logros destacados. A modo de ejemplo, uno de los expertos entrevistados explica que el presupuesto de la

Universidad de Michigan equivale a todo el gasto chileno en educación superior, que incluye a más de 150 instituciones. Pese a ello, señala, las universidades chilenas comienzan a avanzar en los rankings internacionales, mostrando buenos niveles de productividad académica y científica, que la han ubicado a la vanguardia en América Latina (*Véase: British Council IELTS, 2015*).

c. Buena formación de los estudiantes

Una evidencia del buen nivel formativo existente en las universidades chilenas es, a juicio de los actores entrevistados, el positivo desempeño que los profesionales egresados de ellas muestran en sus estudios a nivel de postgrado en universidades extranjeras, en particular en las mejores universidades del mundo, tales como Harvard u Oxford, en donde han recibido diversos elogios. Varios de los entrevistados destacan además como un hecho positivo el que los profesionales chilenos logran insertarse en buena forma en los mercados laborales de los países desarrollados, lo que es indicio de que la formación que han recibido en el país les entrega las habilidades necesarias para ello.

d. Exitosa expansión

Como ha sido señalado, el sistema universitario chileno ha llevado a cabo desde la década de 1990 una exitosa transición desde un sistema selectivo a otro de carácter masivo, aumentando la cantidad de universidades desde ocho a sesenta en apenas dos décadas (OCDE, 2013). Dicha expansión ha permitido al país responder adecuadamente a la creciente demanda por educación universitaria por parte de la población (Brünner et al., 2005).

Desde 1981 a 2008 un número total de 430 nuevos programas fueron creados por las universidades chilenas (Zapata, 2010). Pese a que un crecimiento tan significativo ha despertado cierta inquietud en algunos sectores del país, varios de los entrevistados señalan que la expansión de la educación superior era necesaria para el país, y que en términos generales el proceso ha sido muy positivo. Uno de los expertos explica que las opciones que existían a inicios de los años '90s para ampliar el sistema universitario chileno eran: 1) expandir el sistema privado, 2) expandir el sistema público, y 3) crear un sistema de dos niveles: un nivel universitario selectivo y minoritario, y otro técnico poco selectivo y más amplio. Por otro lado, la encargada de Acreditación de una universidad tradicional señaló que la escasa regulación del sistema de educación superior durante las últimas tres décadas fue una condición inevitable para aumentar la oferta educativa universitaria en el país, y que el

interés por aumentar la oferta educativa universitaria en el país hizo que la calidad de ella no fuese considerada un problema central.

e. Liderazgo en América Latina

Los expertos entrevistados coinciden en señalar que, de acuerdo con diversas evaluaciones internacionales, el sistema universitario chileno se destaca como el mejor de América Latina, por sobre los sistemas universitarios de Argentina y Brasil, en términos de su solidez y su productividad académica y científica per cápita. Ello es corroborado por el reciente *Ranking de Sistemas Nacionales de Educación Superior* del año 2014 de *Universitas 21*, de la Universidad de Melbourne, Australia, que ubica al sistemas de educación chileno en la posición n°33, por sobre Brasil, que se ubica en el lugar n°38, y Argentina, que se encuentra en el n°41 (*Universitas 21*, 2014, p. 7). Véase además Bernasconi (2011).

V.2.2. AVANCES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

El sistema universitario chileno ha experimentado importantes avances durante los últimos años según explican los entrevistados, especialmente en términos de su *disponibilidad de recursos*, y la *calidad de las universidades*.

a. Disponibilidad de recursos

Los entrevistados coinciden en destacar que el sistema universitario ha experimentado un importante aumento en la **cantidad de recursos** de que dispone para el impulso de las políticas de desarrollo de las instituciones. En Chile el Estado apoya a las universidades mediante el enfoque de *financiamiento de la demanda*, es decir, la entrega de recursos en forma directa a sus usuarios, a través de mecanismos tales como el otorgamiento de becas y préstamos a los estudiantes de menores recursos. En efecto, el gasto público en educación superior ha aumentado, a través de un sistema de becas dirigido a los alumnos en situación más vulnerable y de un crédito con garantía del Estado (OCDE, 2013). Este esquema de financiamiento se encuentra actualmente en revisión, y el gobierno pretende avanzar hacia un modelo de *financiamiento de la oferta*, y hacia la gratuidad de la educación para los estudiantes.

En Chile se ha producido un importante aumento de la inversión de recursos en la educación universitaria a partir de la década de 1990, gracias a diversos mecanismos, especialmente la

disponibilidad para las universidades de fondos estatales para proyectos de carácter concursable (Brünner et al., 2005; Sanfuentes, 2011). Los recursos estatales son puestos a disposición de las universidades a través de cuatro mecanismos: fondos institucionales públicos basales, asignación competitiva de fondos públicos a las universidades que atraen a los mejores estudiantes, préstamos estatales a los estudiantes, y financiamiento competitivo a proyectos de investigación (Brünner, 1993). Además, varios de los entrevistados destacan los importantes avances que muestran las universidades chilenas en sus esfuerzos por mejorar la calidad en diversas áreas, en particular la gestión universitaria, la investigación y la formación de los estudiantes. El nivel general de las universidades chilenas es actualmente mucho mejor que el de hace dos décadas.

b. Avances de las universidades

Un positivo fenómeno en la educación superior chilena ha sido el **aumento de la cantidad de universidades relevantes**, lo que ha permitido al país ampliar la base de producción de conocimiento y contar con una mayor cantidad de profesionales calificados. En efecto, varias de las universidades chilenas han comenzado a ocupar lugares destacados en diversos rankings globales. Se ha producido en Chile la consolidación de un grupo de universidades prestigiosas, las que presentan un desarrollo inédito en su historia, con niveles de investigación y generación de conocimiento sin precedentes, y que han avanzado en calidad y competitividad a nivel internacional. La *Pontificia Universidad Católica de Chile* fue elegida en 2014 como la mejor universidad latinoamericana por el *QS University Rankings Latin America*, del British Council, si bien descendió al tercer lugar en 2015. La *Universidad de Chile* se encontraba en 2014 en el sexto lugar de dicho ranking, y avanzó al cuarto en 2015. Otro hecho relevante es, según los entrevistados, el avance que presentan algunas de las **universidades chilenas de carácter privado o no tradicional**, que han mejorado su calidad institucional, han logrado atraer a buenos estudiantes y académicos, y forman profesionales que han sido reconocidos en el mercado laboral por su buen desempeño.

V.2.3. PROBLEMAS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

Los entrevistados manifiestan una positiva opinión general respecto del sistema universitario chileno y su evolución, pero a la vez manifiestan su preocupación por algunos problemas que lo afectan, especialmente el rol que las universidades desempeñan en la vida nacional, y las presiones que la sociedad ejerce sobre ellas (al respecto véase: Cruz-Coke, 2004; Brünner et al, 2005).

a. Definición del rol de las universidades

Un problema que afecta al sistema universitario es, a juicio de los entrevistados, la **insuficiente participación de las universidades en el debate nacional**, lo que ha sido destacado recientemente por el *Consortio de Universidades del Estado de Chile, CUE* (2013), y por la *Red de Universidades Públicas No Estatales del Consejo de Rectores de Chile, G9* (2013). Las autoridades universitarias consultadas señalan que la discusión acerca de las universidades en Chile ha estado concentrada principalmente en aspectos institucionales relacionados con su financiamiento, pero que ella debería orientarse hacia el problema del rol que deben desempeñar en la discusión acerca de los principales problemas nacionales, por ejemplo la reflexión acerca de problemas actuales de carácter valórico de la sociedad chilena. Uno de los expertos entrevistados señala que el Estado debería definir funciones para las universidades públicas como ocurre en algunos países de Europa, o en el mundo anglosajón, planteándoles exigencias de producción intelectual y académica, y apoyándolas con fondos para el desarrollo de tales actividades.

En la línea del problema señalado, uno de los rectores entrevistados manifiesta su preocupación respecto de la **débil vinculación existente entre las universidades y las principales instituciones del país**, en términos de la provisión de conocimiento para la toma de decisiones relevantes a nivel nacional. Específicamente, afirma que la discusión de leyes en el parlamento nacional debería estar apoyada en mayor medida por investigación académica o científica que podría ser llevada a cabo por las universidades, en particular las universidades de carácter público. Varios de los entrevistados señalan también como un hecho preocupante la **baja participación de la comunidad en los gobiernos de las universidades públicas** chilenas, a diferencia de lo que ocurre en otros países tales como Estados Unidos, o los países europeos. Otra dimensión de este fenómeno es, según lo señalan varios de los entrevistados, el **debilitamiento del sentido de lo público** y del servicio público en el sistema universitario chileno durante los últimos años, lo que se manifiesta en la existencia de proyectos institucionales demasiado estrechos en algunas universidades, y en una mentalidad individualista y materialista presente en algunos profesionales egresados de ellas.

b. Presiones de la sociedad

Las universidades chilenas enfrentan crecientes demandas de rendición de cuentas o *accountability* (Leveille, 2006; Newton, 2007), según lo señalan varios de los entrevistados. Ello se manifiesta en la exigencia que realiza el Estado a dichas instituciones de responder por los recursos que les entrega a través de fondos concursables, de manera de asegurar su correcta utilización. El presidente de una de las agencias acreditadoras destaca dicho fenómeno, y señala que ello es necesario debido a los enormes recursos que se invierte en la formación de personas. Las universidades deben entregar información acerca de sus tasas de matrícula, de egreso, del destino que dio a los recursos que le fueron entregados. El entrevistado destaca los riesgos asociados a ello, debido al control que puede ejercer el Estado, pero admite que es necesario debido a la enorme cantidad de recursos involucrados.

Los entrevistados llaman la atención respecto de diversas **presiones que la sociedad chilena ejerce sobre el sistema universitario**. Dichas presiones tienen su expresión, en primer lugar, en la alta demanda por educación universitaria existente en el país, situación que lleva a algunos de los entrevistados a hablar de un “sobrecalentamiento” del sistema universitario, en términos de la entrega algunas universidades de una oferta educativa que se caracteriza por la falta de solidez, y que busca sacar provecho de dicha demanda sin prestar suficiente atención a la calidad de sus procesos institucionales y formativos.

Por otro lado, un fenómeno reciente ha sido la presión que han ejercido movimientos estudiantiles sobre el sistema universitario chileno. Dichas presiones han estado, sin embargo, dirigidas principalmente al problema del alto costo financiero que la educación superior tiene para los estudiantes, y no con el problema de su calidad. Los movimientos estudiantiles protestaban principalmente por los elevados aranceles de determinadas carreras en algunas universidades, los altos intereses de los créditos para cursar estudios superiores, y la insuficiente cantidad de becas para dichos estudios (Bitar, 2011; Jaramillo, Kosaraju, Salmi, & Wodon, 2012). El actual gobierno chileno se encuentra implementando una reforma a la educación superior que contempla la gratuidad para una parte importante de los estudiantes universitarios.

V.2.4. PROBLEMAS DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

a. Debilidades de algunas universidades

Pese a su solidez y favorable situación general, el sistema universitario chileno presenta, a juicio de varios de los entrevistados, un **heterogéneo nivel de calidad de sus instituciones educativas**, coexistiendo universidades de buena calidad, competitivas a nivel internacional, con otras deficitarias en su institucionalidad y en la calidad de sus autoridades y cuerpos académicos (al respecto, véase: OCDE, 2013).

Los entrevistados explican que algunas de las universidades chilenas experimentan dificultades para avanzar hacia mejores niveles de calidad. Tales instituciones no logran mejorar su gestión ni conformar cuerpos académicos de buen nivel, lo que tiene como consecuencia la ausencia de procesos internos estructuralmente sólidos que les permitan implementar mecanismos coherentes de aseguramiento de la calidad orientados al trabajo académico y pedagógico. Entre las causas de esas dificultades, las personas entrevistadas señalan principalmente los insuficientes esfuerzos de dichas universidades por generar una **cultura institucional de la calidad** (Harvey & Stensaker, 2008), que les permita lograr el necesario compromiso de los actores educativos a nivel interno, y hacer frente a debilidades de carácter estructural y organizacional. Las instituciones en cuestión tampoco enfrentan adecuadamente desafíos tales como las débiles competencias de entrada de muchos de sus estudiantes, mediante la implementación de sistemas de nivelación de competencias.

b. Problemas de las universidades de élite

Es un hecho llamativo que no solamente las universidades institucionalmente más débiles enfrentan dificultades. Las **universidades selectivas o de élite** presentan también problemas importantes (Bernasconi, 2011; Sanfuentes, 2011)), pues, y como lo señalan los entrevistados, debido a su prestigio e influencia, y a la necesidad de mantenerlos a través del tiempo, se ven en la necesidad de realizar grandes inversiones en infraestructura, equipamiento y capital humano para llevar a cabo actividades onerosas tales como el diseño de nuevos programas académicos o investigación avanzada, que les permita atraer a los mejores académicos y estudiantes. Con el fin de obtener recursos para el financiamiento de sus actividades, las universidades se ven obligadas a participar en concursos de proyectos de investigación de instituciones y fondos de investigación tanto estatales como privados.

V.2.5. DESAFÍOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

Las universidades chilenas enfrentan importantes desafíos relacionados con su estructura y desempeño, en particular la creciente demanda por productividad y competitividad (OCDE, 2013; Katz & Spence, 2009). Un desafío central es la necesidad que tienen de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la formación que entregan a los estudiantes, de la investigación que realizan sus académicos, y de su vinculación con el medio externo.

a. Mejoramiento de los sistemas de admisión

Los sistemas y modalidades de admisión a las universidades chilenas también constituyen un tema relevante en el análisis de las políticas de calidad (OCDE, 2013; Aequalis, 2011; Brünner et al., 2005). Los entrevistados destacan, en primer lugar, la necesidad de **mejorar los sistemas de admisión de estudiantes**, de manera de poder seleccionar a aquellos que posean las mejores capacidades para enfrentar las exigencias de la educación superior. Una proporción importante de jóvenes chilenos ingresan a la universidad con déficits en sus capacidades, debido a debilidades en su formación previa en la educación primaria y secundaria. La consecuencia de tal situación es la existencia de altas tasas de deserción estudiantil en las universidades chilenas y los negativos efectos que ello tiene para los estudiantes afectados y la sociedad en su conjunto. En tal sentido, uno de los vicerrectores académicos entrevistados destaca la necesidad de hacer más selectiva la admisión al sistema universitario, modificando la actual situación en que existen universidades que no utilizan ningún instrumento de selección, o que permiten el ingreso de estudiantes con bajos puntajes en la *Prueba de Selección Universitaria*, PSU. Incluso existen universidades que no exigen a los postulantes la rendición de dicha prueba.

b. Apoyo a estudiantes con debilidades de entrada

Varios de los entrevistados manifiestan su preocupación respecto de los problemas de altas tasas de deserción y bajas tasas de titulación de estudiantes existentes en algunas universidades, debido al ingreso masivo de estudiantes a la educación superior, y a la falta de mecanismos institucionales que permitan entregar apoyo académico a aquellos que presentan debilidades en su formación previa. Los entrevistados destacan la necesidad de que las universidades enfrenten de manera adecuada dichos problemas, a través de la implementación de *sistemas de nivelación de*

competencias para los estudiantes en áreas básicas de su formación, por ejemplo matemáticas y física en el caso de las carreras de Ingeniería. Al respecto, véase Ugarte (2011), Biggs & Tang, (2007) y Scott (2003).

c. Avance en innovación

Un importante desafío que enfrentan las universidades chilenas es, según diversas autoridades e instituciones, el mejoramiento del nivel de la innovación científico-tecnológica, y el aumento de la generación de conocimiento, de manera de contribuir en mayor grado al desarrollo nacional (CUE, 2013; G9, 2013). En tal sentido, algunos de los entrevistados señalan que los mecanismos para el logro de tal fin deben ser el aumento de la productividad en investigación del sistema universitario chileno, pero no sólo en términos de la cantidad de publicaciones de artículos académicos o científicos de alto impacto, sino especialmente un aumento de la cantidad de *patentes* nacionales por parte de los investigadores de las universidades.

d. Mejoramiento de los cuerpos académicos

Existe amplio consenso en Chile respecto de la importancia de que las universidades cuenten con cuerpos académicos de mayor nivel de calificación (OCDE, 2013; Brünner et al., 2005; Bernasconi, 2012). Los entrevistados señalan que el nivel de calificación de los docentes es uno de los factores de mayor incidencia sobre la calidad de la educación universitaria. Uno de los expertos consultados destaca que un alto nivel de calificación de los cuerpos académicos es una condición necesaria para el desarrollo del sistema universitario chileno, y que el principal desafío es mejorar dicho nivel, privilegiando la contratación de académicos con el grado de doctor. Uno de los expertos destaca que en Chile existen cada vez más profesionales en posesión del grado académico de doctorado, y que hay actualmente 2.000 estudiantes chilenos cursando algún programa de doctorado en universidades extranjeras. Además, algunas universidades chilenas han explorado el mercado de profesionales a nivel internacional y han contratado académicos con estudios de doctorado y postdoctorado.

e. Diseño de mecanismos de control de la calidad

Las universidades necesitan contar, a juicio de varios de los entrevistados, con *mecanismos operativos internos de control de la calidad* modernos, que les permitan responder satisfactoriamente a las crecientes exigencias de la sociedad (al respecto véase Aequalis, 2011; Leveille, 2006; Zapata, 2012). El diseño e implementación de dichos mecanismos debe incluir, según afirma uno de los expertos entrevistados, el monitoreo rutinario o cotidiano de la calidad de los insumos, procesos y productos presentes en las universidades, como expresión concreta de que el logro de la calidad es una preocupación permanente de la institución, y que debería ser corroborado por procesos de auditoría académica externa. La evaluación de los mecanismos de monitoreo cotidiano de la calidad es, a juicio del experto, una forma más sencilla y práctica de evaluar la calidad de los programas académicos o formativos de las universidades en los procesos de acreditación, y hace innecesaria la evaluación exhaustiva de cada uno de ellos en forma individual.

f. Fortalecimiento de los gobiernos universitarios

Un desafío importante para las universidades chilenas tiene relación con su diseño institucional, en particular con su *sistema de gobierno* (véase Aequalis, 2011; Fernández & Bernasconi, 2012; Brünner et al., 2005). A juicio del Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), las universidades chilenas poseen habitualmente sistemas de gobierno frágiles debido a que pueden caer fácilmente en manos de personas que hacen un mal uso de los privilegios de su cargo. Por ejemplo, señala, los rectores pueden permanecer en su cargo mucho tiempo en su cargo, en términos exactos *doce* años si son reelegidos. Además, las juntas directivas de las universidades no siempre funcionan bien, pues a menudo están integradas por amigos o académicos pertenecientes al círculo cercano al rector de turno.

g. Respuesta a exigencias de la sociedad

El lugar de las universidades dentro de la sociedad chilena forma actualmente parte de un debate nacional sobre la educación superior (véase CUE, 2013; G9, 2013; Aequalis; 2011). Uno de los expertos entrevistados señala que las universidades deben tener la libertad de elegir el tipo de diseño institucional que estimen conveniente, pero crítica el modelo de gobierno de tipo corporativo predominante en ellas, y afirma que debería ser reemplazado por otro que les permita responder a las necesidades de la sociedad. El mecanismo para lograr dicho objetivo consiste en incorporar a los cuerpos directivos a representantes de la comunidad, ampliando así sus vínculos con el medio

externo en que se insertan. Señala además que si las universidades estatales quieren un recibir un nuevo trato y mayor financiamiento de parte del Estado, éste debe intervenir en su conducción, a través de juntas directivas y directorios, con representantes del interés nacional. Las universidades estatales deberían tener juntas directivas con mayoría de miembros externos a la institución. Sin embargo, continúa, las universidades se resisten a ese tipo de cambios, y se sienten más cómodas con el actual *status quo*. Los rectores entrevistados, por su parte, afirman que las universidades deberían participar en mayor grado en la discusión sobre problemas actuales a nivel nacional, proponiendo soluciones, y asumiendo en mayor medida un rol como actores relevantes de la sociedad chilena.

h. Financiamiento de las universidades

El sistema universitario chileno necesita asegurar un adecuado financiamiento para el desarrollo de las instituciones de educación superior, debido a las grandes inversiones de recursos que requiere el mejoramiento de la calidad (Brünner et al., 2005; Sanfuentes, 2011). Algunos de los entrevistados formulan críticas al carácter competitivo de los mecanismos estatales de asignación de fondos a las universidades, afirmando que el Estado chileno debería asegurar un cierto nivel de recursos a las universidades estatales o a determinadas áreas disciplinarias, sin recurrir a mecanismos competitivos. Uno de los expertos, en cambio, señala que el apoyo a las universidades a través del financiamiento de la demanda, a través de becas y préstamos a los estudiantes, ha permitido el crecimiento de universidades inicialmente pequeñas. Otro de los expertos destaca que si bien ha habido un desequilibrio entre el significativo aporte privado y un menor aporte público a la educación superior, la brecha existente entre ellos ha ido disminuyendo en los últimos años.

V.2.6. POSIBLE EVOLUCIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

a. Complejidad y diversidad

Es probable que el sistema de educación universitaria chileno continúe siendo complejo y diverso en el futuro, coexistiendo en su interior distintos tipos de universidades, públicas, estatales, y privadas, con distintas misiones institucionales y orientadas a segmentos diferenciados dentro de la población (Brünner et al., 2005; Bernasconi, 2011; Bernasconi, 2014). El presidente de una agencia privada de acreditación afirma que es muy difícil que todas las universidades lleguen a tener el

mismo nivel de calidad, por lo que es difícil creer que el sistema universitario chileno tenga en el futuro un mayor nivel de homogeneidad.

b. Estabilización de la oferta universitaria

Un fenómeno de gran relevancia para el sistema universitario chileno es la estabilización de la matrícula en las universidades después de años de aumento constante, y el aumento de la matrícula en la educación superior de tipo técnico o profesional (OCDE, 2013; Bitar, 2011). Dicha situación es muy positiva para el país, pues evita el crecimiento excesivo de algunas carreras universitarias y la consiguiente saturación de algunas profesiones en el mercado del trabajo.

Otro hecho que podría contribuir a la estabilización de la oferta educativa universitaria en Chile es la posible desaparición de algunas universidades chilenas en el futuro próximo, debido a las dificultades que enfrentan para cumplir con las crecientes exigencias de calidad contempladas en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en particular en el sistema de acreditación. Pese a lo anterior, el sistema de aseguramiento de la calidad se encuentra evaluando mecanismos institucionales que permitan evitar dichas situaciones, debido a los negativos efectos que tiene el cierre de una universidad sobre los estudiantes y sus familias.

V.3. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CHILENA

a. Mejoramiento de los cuerpos académicos

Las universidades chilenas necesitan contar con académicos con mayor nivel de calificación, lo que en términos concretos significa una mayor proporción de académicos con postgrado, y, en particular de académicos con grado doctor. Uno de los entrevistados señala que el país no cuenta hoy con la cantidad de académicos calificados necesaria para responder a las necesidades de todas las universidades del país.

Pese a lo anterior, varios de los entrevistados destacan como un hecho positivo la creciente cantidad de académicos con grado de doctor en el país. No obstante, señalan que es necesario contribuir a elevar el nivel de calificación de los cuerpos académicos de las universidades mejorando el nivel de

calidad de los programas de doctorado impartidos en el país. Además, se debe generar las condiciones para que los académicos realicen investigación en el país, para de esa manera conseguir que los estudiantes universitarios chilenos que cursan postgrados en el extranjero se interesen en regresar y continuar su carrera académica en Chile. Al respecto, véase Brüner (2011), Bernasconi (2008), y Bitar (2011).

b. Actualización de los currículos universitarios

Las universidades necesitan revisar y actualizar sus currículos, e introducir en ellos los cambios que son necesarios para enfrentar las nuevas demandas de la sociedad (OCDE, 2013; Aequalis, 2011; CUE, 2013; G9, 2013). El currículo de una universidad, en palabras de un vicerrector académico entrevistado, debe ser coherente con sus propósitos institucionales y su proyecto educativo. La calidad depende de los contenidos curriculares, de su nivel de actualización, y de su sintonía con la misión y los objetivos de la institución.

En relación con el grado de actualización de la formación universitaria, uno de los vicerrectores explica que existen áreas disciplinarias en las que los contenidos mantienen su vigencia durante muchos años, pero existen otras en que el avance del conocimiento es tan rápido, que la obsolescencia del contenido constituye un problema importante, como es el caso, por ejemplo, de la investigación médica; no ocurre lo mismo con las matemáticas, que poseen un trasfondo teórico más de largo plazo. Los currículos deben orientarse, explica uno de los expertos, sobre la base de un diálogo con la disciplina científica, con la investigación y con el sector productivo.

Los currículos universitarios deben además, a juicio de varios de los entrevistados, adaptarse a la nueva realidad de acceso masivo de estudiantes a la educación superior, caracterizada por una mayor diversidad de estudiantes y de sus competencias de entrada. Existen algunas universidades que muestran un avance importante en este ámbito, y que han incorporado en su currículo programas de formación de competencias básicas o genéricas. El grado en que las universidades implementen dichos programas dependerá de si la universidad se define a sí misma como una universidad selectiva, o bien como una universidad masiva o inclusiva.

c. Desarrollo de una cultura de la calidad

Varios de los entrevistados señalan la necesidad de una consolidación en el país de una *cultura de la calidad*, es decir, de un conjunto de procesos y valores organizacionales orientados al mejoramiento de sistemas de calidad de manera permanente (Harvey & Stensaker, 2008; Loukkola & Zhang, 2010), y también de una *cultura de la evaluación* en el sistema de educación superior. Como explica Newton (2007), el desarrollo de una cultura de la calidad en la educación superior requiere de la existencia de elementos tales como compromiso, una disposición favorable a la autoevaluación, un marco regulatorio, claridad en los procedimientos, responsabilidades explícitas, énfasis en la retroalimentación, buenas prácticas, y una acción organizativa apropiada. El directivo de una agencia privada de acreditación entrevistado llama la atención respecto de los problemas que enfrentan las universidades más débiles para atraer a buenos docentes y conformar cuerpos académicos de alto nivel de calificación, debido, en su opinión, a que no realizan suficientes esfuerzos por generar una cultura institucional en torno a la calidad, y a enfrentar adecuadamente los desafíos institucionales, por ejemplo, los problemas que presentan muchos de sus estudiantes en sus capacidades de entrada.

V.4. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

a. Dificultad de definir el concepto de calidad

Como es ampliamente reconocido en los círculos académicos, abordar el problema de la calidad de la educación superior no es una tarea fácil (Newton, 2007; Dill & Soo, 2004; Parri, 2006). La definición del concepto de calidad está sujeta a controversia, y la elección de una de sus acepciones en desmedro de otras puede tener dramáticos efectos sobre las políticas institucionales orientadas a la calidad y sobre sus resultados. Harvey y Green (1993) destacan que el concepto de calidad es de naturaleza inevitablemente relativa: *calidad* puede significar algo distinto para personas o instituciones distintas; por otro lado, la calidad puede ser relacionada con *procesos* o bien con *resultados*. Este carácter complejo, polisémico y controversial de la noción de calidad es destacado por las personas entrevistadas, quienes señalan que la forma de definirla tiene importantes consecuencias prácticas sobre las políticas universitarias. Así, uno de los vicerrectores señala que el concepto es muy difícil de plantear, un rector afirma que el concepto puede ser definido de distintas formas, y el representante de una agencia de acreditación señala que es un concepto más bien filosófico y poco tangible. Un vicerrector académico y un director de rediseño curricular enfatizan

la imposibilidad de una definición única del concepto, mientras que uno de los expertos destaca la existencia de distintos enfoques teóricos sobre el problema de la calidad.

b. Diversidad de definiciones

La noción de calidad de la educación universitaria es, por lo tanto, objeto de controversia. Se afirma que la definición de la calidad debe ser relativa al contexto, y considera aspectos políticos e ideológicos. La noción de calidad puede haber sido planteada explícitamente en mayor o menor grado por parte de la institución, en el texto de la declaración de su misión o de sus objetivos institucionales. Los entrevistados señalan, además, que la idea de calidad de una organización educativa comprende desde el grado de transformación de un joven, hasta la pregunta acerca de si se utiliza adecuadamente los recursos. La diversidad de definiciones es, a juicio de los entrevistados, evidencia de la dificultad de llegar a consenso respecto de este concepto.

Varios de los entrevistados destacan además la necesidad de un marco de referencia previo y explícito para la definición del concepto de calidad y para el diseño de procesos institucionales orientados a la calidad. Se afirma que la discusión sobre la calidad de la educación universitaria exige comenzar con un debate acerca de cuál es el lugar de la educación y de una universidad en el mundo actual, y que ello permitirá debatir acerca del problema de la calidad de la educación desde una visión amplia y compleja.

c. Calidad como transformación

El presidente de una agencia acreditadora definió a la educación universitaria de calidad como aquella que proporciona una formación íntegra a los estudiantes, con experiencias académicas enriquecedoras, y que les permita desarrollar sus capacidades, visión que se ajusta a la noción de calidad como transformación (Newton, 2007). En su opinión, dichas experiencias deben proporcionarles herramientas para su profesión, flexibilidad para seguir aprendiendo, y una experiencia integral personal. En la misma línea conceptual, el encargado de acreditación de una universidad estatal define a la educación universitaria de calidad como una educación profunda, reflexiva, que habilite a los estudiantes para ser ciudadanos, que los integre a la vida social, y les permita desarrollarse en lo personal y también en lo profesional.

El director académico de una agencia privada de acreditación también manifiesta su preferencia por una noción de calidad educativa asociada a la idea de evolución del estudiante durante su formación, y que postula que una universidad de calidad es aquella que posee la capacidad de transformar a un joven desde que ingresa a la institución hasta que egresa de ella. Pese a ello, admite que es una definición difícil de operacionalizar.

d. Crítica a las definiciones sustantivas de la noción de calidad

Por otro lado, uno de los expertos destaca que en la práctica es aconsejable el uso de definiciones menos abstractas y más funcionales. Señala que una definición sustantiva de educación superior como ‘mecanismo de transformación’ de la sociedad no puede ser operacionalizada, y que es preferible una definición menos ambiciosa en lo filosófico, y más útil para orientar la acción de las instituciones. Por otro lado, continúa, no tiene sentido hablar de calidad como ‘excelencia’ en la educación superior, ya que tal definición es excluyente y no es aplicable en el contexto de la educación universitaria chilena que se caracteriza por el acceso masivo.

Otro de los expertos también destaca la inconveniencia de una definición sustantiva para el concepto de calidad, y manifiesta su preferencia por una definición concreta por parte de una determinada comunidad humana, o de un conjunto de instituciones, que determina lo que va a considerar, en un momento histórico, y por un determinado tiempo, calidad de sus instituciones, o de la docencia, o la investigación en la universidad.

Y, finalmente, el vicerrector académico de una universidad privada no tradicional plantea abiertamente su reticencia a establecer una definición abstracta de calidad de la educación universitaria, y su preferencia por las definiciones operacionales. Ello debido a la gran variedad de instituciones y de misiones institucionales.

e. Definiciones operativas del concepto de Calidad

El director académico de agencia privada de acreditación señala que la fuerte presión de los últimos años en Chile por la calidad de la educación superior, específicamente a través del mecanismo de la

acreditación, ha hecho surgir en el país la necesidad de una noción operacional para las mediciones de la calidad de la educación.

f. Definiciones según el tipo de institución

Una de las entrevistadas destaca que la definición del concepto de calidad debe ser realizada teniendo en cuenta el tipo de universidad y su nivel de complejidad, distinguiendo, por ejemplo, entre universidades complejas y universidades docentes. Otro de los entrevistados, el director del Departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada, destaca la necesidad de definir criterios de calidad según el *tipo de universidad*, y que para ello se debe distinguir entre tipos de universidades: universidad compleja, universidad pedagógica, y universidad con enfoque tecnológico. En la misma línea, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca también la necesidad de definir el concepto de calidad en cada uno de los niveles de la educación superior: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, porque, por ejemplo, es posible exigir investigación a una universidad, pero no a un centro de formación técnica, y señala que la CNA está trabajando en ello.

g. Calidad como ajuste al propósito

El encargado de acreditación de una universidad estatal afirma que la concepción respecto de la calidad de la educación universitaria debe tener en cuenta el proyecto educativo de cada universidad, lo que lo sitúa dentro del ámbito de la definición de calidad como ‘ajuste al propósito’ (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993). Cada universidad define para sí una determinada misión, es decir, un proyecto de carácter amplio acorde con su propia identidad y con el rol que busca cumplir dentro de la sociedad, y, por lo tanto, un criterio de calidad será el grado en que la universidad cumple su misión, a través del cumplimiento del proyecto y los objetivos institucionales que ha definido a partir de su misión.

h. Calidad como formación profesional adecuada

Una aproximación práctica al concepto de concepto de calidad de la educación universitaria es planteada por el director de una agencia privada de acreditación, quien señala que es posible definirlo en términos del logro de una adecuada formación profesional, es decir, una educación universitaria de calidad es aquella que asegura que la persona que se está formando como

profesional universitario desarrolle las habilidades, adquiera los conocimientos, y alcance los logros de aprendizaje propios de un profesional de la disciplina.

i. Importancia del aprendizaje en la definición de calidad

La centralidad del aprendizaje en los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, y de las universidades en particular, ha sido destacada por diversos autores relevantes, tales como Biggs (2001), Stanton (2001) y Biggs & Tang (2007). Varios de los entrevistados destacan la importancia de que la definición del concepto de calidad de la educación universitaria esté basada en la noción de *aprendizaje*, y que la educación universitaria debe, por lo tanto, centrar sus esfuerzos en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El director de una de las agencias de acreditación destaca la importancia de definir el concepto de calidad de la educación universitaria en términos de aprendizaje. Una educación universitaria de calidad es, según explica, aquella que garantiza el logro de los aprendizajes que debe poseer un profesional. Entonces una educación de calidad en el área de la formación pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los rectores entrevistados también coincide en señalar que la calidad de la educación universitaria puede ser definida como el logro de objetivos de aprendizaje a través de la docencia. Destaca que los objetivos aprendizaje para los estudiantes deben estar definidos en una red curricular, junto con los objetivos cognitivos que se pretende lograr, los que deben ser medidos a través de procesos de evaluación adecuados. El rector señala a continuación que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende del trabajo que realice el docente, con la forma en que entrega esos contenidos y logra los objetivos. Y para eso necesita poseer los conocimientos específicos de la disciplina, y capacidades pedagógicas.

j. Noción de calidad a nivel de la opinión pública

El encargado de acreditación de una universidad estatal reflexiona respecto de la noción de calidad de la educación superior existente a nivel de la opinión pública, y señala que ella ve la educación superior asociada más bien a aspectos externos o de imagen de las universidades, presentes en la información publicitaria y tales como su infraestructura. A la vez manifiesta su preocupación por el insuficiente desarrollo de un sistema de información acerca de las instituciones de educación superior y sus características.

k. Principales factores que inciden en la calidad

Se consultó a los entrevistados acerca de los factores que, según su opinión, tienen una mayor incidencia en el logro de los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación por parte de las universidades. Un primer factor relevante para el avance de las instituciones hacia objetivos de calidad corresponde a las **políticas internas de las universidades**. Los entrevistados coinciden en destacar que pese a la importancia que se le atribuye a los procesos de acreditación, el mejoramiento de la calidad no depende en último término del control externo, sino del compromiso de las universidades con la calidad y de las políticas de desarrollo que ellas implementen para avanzar hacia dicho objetivo. Al interior de las universidades, los responsables de ello son los rectores y vicerrectores académicos, y, en menor medida, los directores de las carreras y programas.

En relación con la realidad interna a las universidades, existe amplio consenso entre los entrevistados respecto de que uno de los principales factores de los que depende la calidad de la educación universitaria son **los cuerpos académicos** y sus capacidades profesionales como docentes e investigadores. Varios de los entrevistados destacan los esfuerzos que realizan algunas universidades por profesionalizar ambas actividades, pero a la vez señalan las dificultades que conlleva.

Un tercer factor mencionado por los entrevistados son **las políticas y procesos del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad**, las que tienen como objetivo promover el mejoramiento de la calidad en las universidades. Los organismos que conforman el sistema son el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación, y las agencias privadas de acreditación.

Finalmente, la **adecuada disponibilidad de recursos** es también señalada como un factor de importancia central para avanzar en materias de calidad. Varios de los entrevistados destacan que el desarrollo en las universidades de procesos que aseguren la adecuada formación de profesionales y la producción de conocimiento relevante requiere de grandes inversiones económicas, por lo que el sistema de educación superior debe asegurar que las universidades cuenten con mecanismos suficientes para el acceso a los recursos necesarios.

l. La noción de calidad de la educación universitaria predominante en Chile

El juicio acerca de la calidad de una universidad vigente en Chile, según lo explican algunos de los entrevistados, se basa en su grado de ajuste a dos tipos de criterios: *criterios internos* definidos por la propia universidad para verificar el cumplimiento de su misión institucional, y *criterios externos* definidos por comunidades académicas o profesionales, o bien por la sociedad en su conjunto. Este enfoque es, por lo tanto, una combinación de los enfoques sobre calidad según ajuste a *propósitos* (Harvey & Green, 1993; Burrows, Harvey & Green, 1992) y según ajuste a *estándares* (Burrows, Harvey & Green, 1992).

El representante de una de las agencias privadas de acreditación explica que desde los orígenes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, la noción de calidad presente en la CNAP (*Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado*), institución antecesora de la actual CNA (*Comisión Nacional de Acreditación*), era la de consistencia entre la misión declarada por la universidad y sus procesos institucionales. Es decir, la noción de calidad como ‘ajuste al propósito’ (*fitness for purpose*) (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993). Ello es confirmado por uno de los expertos en educación superior entrevistados, quien señala que dicha concepción ha predominado en el país desde esa época hasta el presente. Sin embargo, explica, dicho enfoque ha comenzado a mostrar signos de agotamiento, debido a problemas en el desempeño de las agencias privadas de acreditación y de sus pares evaluadores, quienes ya no reciben capacitación para realizar bien su trabajo, y no siempre evalúan con amplitud de criterio la gran diversidad de misiones institucionales. La crisis del modelo de evaluación según ‘ajuste al propósito’ ha llevado al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad a considerar en mayor medida la posibilidad de la evaluación de la calidad según el enfoque basado en *estándares*.

V.5. LA EXPERIENCIA CHILENA EN MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

Varios de los académicos y expertos entrevistados destacan el carácter exitoso de la experiencia chilena de implementación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el que ha alcanzado importantes logros en menos de una década.

a. Avances en calidad en las universidades

Uno de los expertos señala que Chile se encuentra entre los países que durante los últimos años han realizado progresos importantes en el ámbito de la **investigación** en educación superior, y destaca que existe un conjunto de estudios externos que destacan el avance que ha experimentado el país, pese al tamaño relativamente menor de su comunidad académica y científica en comparación con otros países. Tales afirmaciones se ven corroboradas por el *British Council IELTS* de 2015, que destaca el avance de las universidades chilenas durante los últimos años, y por diversos informes de la OCDE, por ejemplo Altbach (2007). Véase además Bernasconi (2011).

Según el vicerrector académico de una universidad privada, quien destaca el importante aumento de inversión de recursos en la educación universitaria chilena realizado durante la década de 1990, especialmente en los ámbitos de **infraestructura y equipamiento** de las universidades, gracias al aporte de los instrumentos estatales, lo que permitió mejorar la calidad de la infraestructura, y que las universidades pudiesen contar con mejor infraestructura, bibliotecas, y laboratorios de calidad. La calidad de las universidades chilenas ha mejorado de manera significativa gracias a la profesionalización de su **gestión**, el fortalecimiento de sus **cuerpos académicos**, un mayor nivel de su **producción de conocimiento**, y una atención creciente a la calidad de los procesos de **enseñanza-aprendizaje**.

b. Persistencia de problemas en algunas universidades

Pese a la buena situación general, existen universidades de carácter tanto estatal como privado que presentan debilidades en sus procesos internos, en la investigación que desarrollan y en la formación que entregan a los estudiantes. En efecto, algunas universidades han experimentado dificultades para cumplir las exigencias del proceso de acreditación, o para llevar a cabo su proyecto institucional de manera satisfactoria. Uno de los expertos señala que pese a que el sistema de educación superior chileno no tiene problemas serios, existen algunas universidades de muy débil calidad, que en el futuro deberían tender a desaparecer. Algunas instituciones han incluso incurrido en hechos ilícitos. Pese a ellos, el experto opina que se trata de hechos aislados y que el sistema goza de buena salud.

El presidente de una Agencia Privada de Acreditación señala que existen bajas tasas de titulación en algunas universidades debido a la facilidad para ingresar a ellas, y que pese a ello, dichas instituciones no cuentan con **sistemas de nivelación de competencias** para los estudiantes que presentan competencias de entrada deficitarias, como recomiendan diversas instituciones y autores

(OECD, 2010; Biggs & Tang, 2007). A juicio del encargado de acreditación de una universidad estatal, otro problema es el carácter demasiado estrecho de los proyectos institucionales de algunas universidades, que no se sustentan en un proyecto país, sino que dichas instituciones buscan solamente un espacio en el mercado.

Por otro lado, las universidades más débiles tienen dificultades para atraer a buenos docentes y conformar cuerpos académicos de un alto nivel de calificación, lo que se debe, a juicio de uno de los entrevistados, a que no realizan suficientes esfuerzos por generar una cultura institucional en torno a la calidad y no enfrentan adecuadamente los desafíos que se les presentan, como por ejemplo las débiles competencias de entrada de muchos de sus estudiantes.

V.6. CAUSAS DE LA EXISTENCIA DE UNIVERSIDADES DE MALA CALIDAD

a. Falta de interés de algunas universidades

Otra de las causas para la existencia de universidades deficitarias señaladas por los entrevistados es la falta de interés real en el mejoramiento de la calidad de la educación por parte de sus autoridades, quienes están preocupados solamente de administrar lo existente y de afianzar sus posiciones de poder al interior de la institución, según lo expresa el presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quien además destaca que dicha realidad ha estado ausente del debate sobre el mejoramiento de la calidad de las universidades.

b. Algunas universidades tienen un interés sólo comercial

Algunos de los entrevistados explican que existen universidades que consideran a la educación simplemente como una actividad lucrativa, por lo que sólo buscan obtener ganancias y no tienen un interés real en evolucionar, lo que ha tenido como resultado que sus proyectos institucionales no han avanzado, y experimentan serias dificultades para lograr atraer a buenos académicos y a buenos estudiantes, pese a que les ofrezcan importantes incentivos económicos.

c. Falta de control sobre las universidades

En relación con el problema de la mala calidad de algunas universidades, varios de los entrevistados señalan entre las causas de la existencia de universidades de mala calidad en Chile a la falta de regulación que ha existido en el sistema de educación superior. Uno de los expertos señala como una de sus causas la urgente necesidad que existía en el país a principios de la década de 1990 de ampliar la cobertura del sistema universitario, y al hecho de que en el siguiente período de implantación del sistema nacional de AC se otorgó autonomía a más universidades que lo hubiese sido conveniente. Una razón para ello eran las dificultades de orden práctico de no otorgar la autonomía a universidades que ya se encontraban en operaciones.

V.7. LA EVOLUCIÓN HACIA LA CALIDAD

El avance por parte de las universidades hacia mayores niveles de calidad de la educación exige la implementación de cambios institucionales amplios que permitan el logro de tal objetivo. Tales cambios tienen como prerrequisito la existencia de una sólida *misión institucional*, la que debe plasmarse en una correspondiente *cultura institucional* que permita el desarrollo de procesos orientados a la calidad (ENQA, 2009; MINEDUC, 2013; Aas et al. 2009; Ruben, 2007).

a. Importancia de la misión institucional

Varios de los entrevistados destacan que las mejores universidades del mundo se caracterizan por poseer una *misión institucional* de amplio alcance, y perseguir fines superiores. Según el Presidente de una agencia privada de acreditación, las mejores universidades del mundo poseen escasa rentabilidad económica y sus motivaciones últimas no son económicas, sino de otro orden: religioso, político, científico, etc., y buscan principalmente influir en la vida social o económica promoviendo determinados valores que consideran esenciales. Dichas universidades, más que generar recursos, los absorben, y los devuelven en forma de capital humano altamente calificado.

b. Necesidad de una cultura institucional sólida

Las mejores universidades del mundo se caracterizan, además, por una sólida *cultura institucional*, cuya fuente originaria es una misión institucional amplia y trascendente. La cultura institucional se compone de un conjunto de valores, creencias y prácticas aceptados y compartidos por los miembros de la universidad, y que dan origen a procedimientos institucionales formales y rutinarios, tales como las formas de contratación de los académicos, el diseño de los programas y sus cursos, los sistemas de calificación, los sistemas de apelación, de calificación académica, etc. Una cultura institucional sólida también genera un fuerte sentido de pertenencia entre sus profesionales egresados, quienes recuerdan con orgullo su paso por la institución.

c. Carácter de la misión institucional

Algunos de los entrevistados afirman que las mejores universidades a nivel internacional son instituciones sin fines de lucro, por ejemplo las universidades de Harvard, Oxford, Cambridge, o Stanford. La razón es que las universidades de calidad más que generar ganancias tienden a producir pérdidas, debido a que necesitan realizar grandes inversiones, que en general provienen de algún tipo de mecenazgo, o inversión pública o privada. Dichas universidades utilizan diversos mecanismos de obtención de fondos, por ejemplo, importantes donaciones provenientes de personas o instituciones del ámbito privado.

V.8. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

a. Desarrollo de una cultura de la evaluación

El surgimiento de una *cultura de la evaluación de la calidad* ha sido uno de los principales avances que ha experimentado el sistema universitario chileno durante los últimos años, como resultado de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CNA-Chile, 2010b). Uno de los vicerrectores académicos entrevistados valora su desarrollo en el país, y señala que ella comenzó con la implementación del sistema de acreditación a fines de la década de 1990. Un factor importante asociado a tal fenómeno ha sido el condicionamiento de la entrega a las universidades de recursos fiscales a la obtención de la acreditación. La instalación de una cultura nacional de la evaluación ha sido un logro muy importante para el país, y fue conseguida a pesar de la resistencia inicial de algunas universidades, en particular las tradicionales, que se resistían a ser examinadas por representantes de universidades que consideraban de menor calidad.

b. Positivos efectos sobre las universidades

Diversos estudios entregan evidencia de la favorable opinión que los diversos actores de la educación superior chilena poseen respecto del proceso de acreditación (CNA-Chile, 2010; CINDA, 2012). Entre los entrevistados existe unanimidad en señalar que el proceso de acreditación ha tenido importantes y positivos efectos en el mejoramiento de la calidad de las universidades chilenas. Uno de los expertos entrevistados señala que pese a que no existen estudios suficientes, es razonable afirmar que el proceso de acreditación ha llevado a las universidades a realizar esfuerzos por profesionalizar su gestión interna, y como resultado de ello, la planificación estratégica y la adopción de estrategias de administración hoy día son comunes. El proceso de acreditación ha impulsado un mejor diseño de planes de estudios de carreras y programas por parte de las universidades, y la creación de unidades y funcionarios dedicados al aseguramiento de la calidad: oficinas de planificación, de análisis institucional, de diseño curricular, o de seguimiento de egresados.

c. La evaluación debe considerar las diferencias entre las universidades

Según varios de los entrevistados, la medición de la calidad de las universidades es un asunto controversial y debe tener en cuenta las diferencias existentes entre ellas. Uno de los vicerrectores académicos señala que los criterios e indicadores deben ser diferenciados según el nivel de complejidad de la institución, y que no se puede evaluar con los mismos criterios a universidades de trayectoria y a universidades emergentes. El encargado de acreditación de una universidad estatal destaca que la evaluación de la calidad debe distinguir entre universidades complejas y universidades docentes. Por otra parte, el director del departamento de Rediseño Curricular de una universidad privada afirma que es necesario diferenciar universidades complejas, universidades pedagógicas, y universidades con enfoque tecnológico.

d. El Estado no posee suficiente facultades para fiscalizar a las universidades

Las autoridades del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad entrevistadas señalan que un problema que afecta al sistema de educación superior chileno es la posibilidad que poseen universidades con insuficiencias de obtener la condición de autonomía. La legislación chilena permite la existencia de universidades institucionalmente poco sólidas, que pueden comenzar a

funcionar con pocas carreras. Además existe el problema de que una vez que una universidad ha obtenido su autonomía, el Estado no posee la facultad de fiscalizar su desempeño hasta el momento de su primera participación en el proceso de acreditación, lo que ha posibilitado que algunas universidades hayan experimentado en pocos años una expansión descontrolada en nuevas sedes y programas.

e. Los criterios de evaluación de la calidad utilizados en Chile necesitan ser actualizados

Los criterios de evaluación de la calidad de las universidades utilizados en Chile muestran signos de agotamiento y necesitan ser actualizados, a juicio de varios de los entrevistados. Ello se debe, en su opinión, a que desde el tiempo en que fueron diseñados, las universidades han mejorado de manera importante su desempeño, en particular sus *procesos* orientados a la calidad. Es conveniente en la actualidad, por lo tanto, elevar el nivel de las exigencias, y una orientación hacia la exigencia de calidad en los *resultados*, especialmente los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las universidades. El director de una agencia privada de acreditación señala que los criterios de evaluación de la calidad utilizados en Chile tienen una antigüedad de dos décadas y se concentran en aspectos estructurales de gestión institucional, que deberían ser exigidos como criterios mínimos o de entrada al sistema universitario, y que la evaluación debería centrar su atención en la formación entregada a los estudiantes, en particular el plan de estudios, su calidad y su nivel de actualización. En la misma línea, uno de los expertos afirma que los indicadores de evaluación tradicionales son poco relevantes, ya que la calidad de la educación universitaria debe ser evaluada en términos de la calidad de la docencia, sus procesos y sus resultados. La importancia de centrar la evaluación de la calidad de la educación superior en los *resultados* ha sido destacada por diversos autores, entre ellos Gibbs (2010), Newton (2007), Dill & Soo (2004) y Parri (2006).

V.9. LA EVALUACIÓN SEGÚN ESTÁNDARES

a. Agotamiento del enfoque de evaluación según ‘ajuste a propósitos’

La calidad de la educación universitaria ha sido evaluada en Chile desde los inicios del proceso de acreditación, a fines de la década de 1990, según el enfoque de *'ajuste a propósitos'* o *'fitness for purpose'* (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993), pero, a juicio de uno de los expertos entrevistados, los resultados no han sido satisfactorios, y dicho enfoque de evaluación ha comenzado a demostrar insuficiencia. Las razones han sido la mediocridad de las misiones y los proyectos institucionales de algunas universidades que sólo aspiran a entregar una educación de nivel apenas suficiente, y, por otro lado, la falta de una cultura de la calidad y de autorregulación más sólida en el conjunto de las universidades del país.

b. Tránsito hacia una evaluación según estándares

Debido a lo anterior, existe un creciente consenso entre los actores de la educación superior chilena respecto de la necesidad de que el país avance desde un paradigma de evaluación basado en el ajuste de las universidades a su misión institucional, a un enfoque basado en la exigencia de *estándares* mínimos universales (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993). Uno de los expertos entrevistados explica que ello se debe a la creencia en el país de que existen universidades de mala calidad debido a que el sistema de acreditación ha sido demasiado permisivo, y que ello tendría su origen en el enfoque de evaluación según *'ajuste a propósitos'* o *'fitness for purpose'*. Otra de las razones para el cambio hacia la evaluación de estándares son los problemas que ha habido con el desempeño de los pares evaluadores pertenecientes a las agencias acreditadoras, quienes ya no reciben capacitación, y no siempre evalúan con amplitud de criterio la gran diversidad de misiones institucionales. Por las razones expuestas, continúa, el proyecto de Ley para reformar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que se encuentra actualmente en el parlamento nacional plantea un modelo de evaluación de la calidad de la educación universitaria basada en estándares.

c. Importancia de los estándares en la evaluación de la calidad

La importancia de la definición y exigencia del cumplimiento de estándares para la educación universitaria es destacada por varios de los entrevistados. El presidente de una de las agencias de acreditación explica que el Colegio de Ingenieros ha presentado a la CNA planteamientos respecto de la necesidad de establecer requisitos de egreso para las carreras de Ingeniería. El encargado de Acreditación de una universidad estatal afirma que es conveniente establecer estándares para todas las instituciones de educación superior, con el objetivo de asegurar un mínimo de calidad de todo el

sistema; además manifiesta su preocupación respecto de las dispares exigencias de ingreso para los postulantes a carreras de educación superior que presentan las distintas universidades, por lo que también plantea la conveniencia de establecer estándares de entrada mínimos para el ingreso de los postulantes a las universidades.

d. Ventajas e inconvenientes de la evaluación según estándares

El enfoque de evaluación según estándares postula que la calidad de la educación superior mejora si se eleva los estándares (Harvey & Green, 1993). El presidente de una de las agencias de acreditación explica que la definición de estándares en la educación universitaria chilena permitiría uniformar su oferta, elevando la calidad de las universidades más débiles. Señala además que ello beneficiaría a los profesionales egresados de las distintas universidades, pues los empleadores tendrían la certeza de que su formación es similar con independencia de la universidad en la que estudiaron.

Por otro lado, la medición de la calidad del desempeño de las universidades mediante el uso de estándares, es decir, mediante criterios externos a ellas, genera controversia entre los entrevistados. Un problema asociado a la evaluación según estándares es la dificultad de la definición de dichos estándares en una determinada área disciplinaria. A modo de ejemplo, uno de los entrevistados reflexiona respecto de la dificultad de medir estándares de resultados, específicamente las competencias de egreso en los profesionales universitarios y cree que es muy difícil llegar a un sistema nacional para medir de manera transversal competencias de egreso en la ingeniería. El encargado de acreditación de una universidad estatal afirma que la definición de estándares desde el nivel central del sistema nacional de AC produciría presiones homogeneizadoras inconvenientes sobre el conjunto de las instituciones educativas, y puede entrar en conflicto con algunos aspectos de las misiones institucionales de algunas universidades.

V.10. LA EVALUACIÓN DE INSUMOS, PROCESOS Y RESULTADOS

La política nacional de AC debe evaluar insumos, procesos y resultados

Los entrevistados destacan la necesidad de que la calidad de la educación superior sea evaluada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en términos de las distintas dimensiones en

que ella puede manifestarse, a saber, los *insumos*, *procesos* y *resultados* del proceso educativo. Estas dimensiones señaladas por los entrevistados se corresponden con las dimensiones presentes en los desarrollos conceptuales de Newton (2007), Burrows, Harvey & Green (1992), y Harvey & Green (1993), y en los esquemas utilizados por Gibbs (2010; 2012) y otros autores (Chua, 2004; Vaira, 2007).

Los **insumos** de la educación universitaria son definidos por uno de los expertos entrevistados como el conjunto de recursos, ya sea de carácter humano, material o simbólico, que es utilizado por las instituciones educativas para el desarrollo de procesos de enseñanza y de producción de conocimiento. La calidad de los insumos de la educación universitaria condiciona en alto grado el logro de los objetivos de la calidad, según el presidente de una de las agencias acreditadoras, quien señala como una de las dimensiones claves a considerar en la evaluación de las universidades a la calidad de los recursos humanos, a nivel docente, administrativo y estudiantil.

Los **procesos** de la educación universitaria, en segundo lugar, corresponden al conjunto de procedimientos que permiten a una institución apoyar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y la producción de conocimiento. En relación con los **procesos**, el presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que se debe evaluar en primer lugar aspectos institucionales tales como qué es la institución, cuál es su trayectoria, y, especialmente, la coherencia entre la misión y el proyecto educativo. Señala que desde la institución que preside ha observado que existen universidades cuya misión no se plasma de manera coherente en sus objetivos o en sus acciones.

Finalmente, una tercera dimensión de evaluación es designada por los entrevistados en algunas ocasiones como evaluación de **productos** y en otras como evaluación de **resultados**. Por ejemplo, uno de los expertos explica que existen enfoques modernos que han sido desarrollados en las mejores universidades del mundo, en particular en Estados Unidos, en Europa, que evalúan los resultados del aprendizaje.

V.11. LA EVALUACIÓN DE INSUMOS

a. Importancia de los insumos

El presidente de una de las agencias acreditadoras identifica como una de las dimensiones claves a considerar en la evaluación de las universidades a la calidad de los recursos humanos, a nivel docente, administrativo y estudiantil, y afirma que la calidad de cualquier universidad depende de ella, y que la calidad de esos elementos posibilita en buen grado el logro de la calidad.

b. Necesidad de coherencia entre proyecto institucional y recursos

A juicio de los entrevistados, el proyecto educativo de una universidad debe estar sustentado en los recursos necesarios para el mejoramiento de sus procesos, en términos del desarrollo de sus cuerpos académicos, su infraestructura y su equipamiento. El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) afirma que existen algunas universidades, cuya misión no se sustenta de manera coherente en una capacidad de infraestructura y de equipamiento adecuada, por ejemplo universidades que se presentan como universidades ‘de investigación’, pero que no posee la capacidad instalada para el desarrollo de dicha actividad.

c. Tipos de insumos

Un tipo importante de insumos son los **recursos para el aprendizaje**, que corresponden a los docentes y al equipamiento que requiere tal actividad: aulas, material pedagógico, laboratorios, etc. Las exigencias respecto de los docentes y su calidad no pueden ser definidas de manera universal e idéntica para todas las universidades, sino que se debe considerar los propósitos institucionales de cada una de ellas. El Consejo Nacional de Educación (CNEd) evalúa en la dimensión insumos al **cuerpo académico**, en términos de su nivel de calificación y dedicación, con grado académico de doctor, con capacidad de investigar, y con jornada completa. Los académicos pueden ser considerados insumos para los procesos de enseñanza, y de investigación y producción de conocimiento.

Los **estudiantes** constituyen otro de los insumos para el logro de resultados satisfactorios en las universidades, ya que sus capacidades y desempeño inciden en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, una proporción importante de los jóvenes que ingresan a las

universidades presentan debilidades en sus capacidades, lo que tiene como consecuencia altas tasas de deserción estudiantil. La evaluación de las competencias de entrada de los estudiantes es, por lo tanto, un ejemplo importante de la evaluación de insumos, y necesaria para el adecuado diseño de currículos y de procesos de enseñanza en las universidades adecuados a sus características. Además de la Prueba de Selección Universitaria PSU, algunas universidades han implementado pruebas propias de selección de postulantes.

V.12. LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

La evaluación de los procesos en el análisis de la calidad de la educación universitaria tiene por objetivo determinar si una universidad ha implementado procedimientos y mecanismos que le permitan cumplir satisfactoriamente sus objetivos de calidad, cualesquiera ellos hayan sido definidos (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993). El Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que dentro de la dimensión de procesos se debe evaluar en primer lugar **aspectos institucionales** tales como qué es la institución, cuál es su trayectoria, y, especialmente, la coherencia entre la misión y el proyecto educativo.

Uno de los expertos señala que la calidad de la educación universitaria debe ser medida en su dimensión procesos en términos de la calidad de **su clima y cultura institucional**, que se relaciona con la forma en que se interactúa dentro de la universidad, el efecto de pares, relación con el entorno, y prácticas de relación extracurricular. Destaca, no obstante, las dificultades que existen para su medición. En términos similares, el presidente de una de las agencias acreditadoras destaca la importancia de la formalización de una cultura universitaria en determinadas prácticas institucionales, que incluyen a los mecanismos de contratación de académicos, los programas de los cursos, los sistemas de calificación, los sistemas de apelación, de calificación académica, etc.

La gestión de los **procesos académicos y docentes** es otro ejemplo de proceso institucional de importancia a juicio de los entrevistados. Uno de los expertos señala que la calidad de una universidad depende del buen desarrollo de dichos procesos, como por ejemplo la gestión y transparencia del docente en la planificación de sus asignaturas, quien debe diseñar un syllabus y exponerlo públicamente en un sitio web.

A juicio de uno de los vicerrectores académicos entrevistados, para el logro de los objetivos de calidad es crucial una buena **gestión institucional**, caracterizada por **procedimientos claros y reglamentados**, que sean conocidos, publicados y cumplidos por toda la comunidad universitaria, evitando de esa manera arbitrariedades. Señala que los procesos de gestión incluyen aquellos relacionados con los estudiantes, como por ejemplo los **procesos de admisión o de eliminación de estudiantes**. La calidad de los procesos de gestión incluye también a los procesos de **selección de profesores**, para los cuales debe haber criterios definidos de antemano y pautas de procedimientos.

La evaluación de los procesos institucionales debe incluir, a juicio de uno de los expertos, mecanismos para el **monitoreo rutinario o cotidiano** de la calidad de los procesos, que sean evidencia de que el logro de la calidad es una preocupación permanente de la institución. La evaluación de los mecanismos de monitoreo es, a juicio del experto, una forma muy conveniente de evaluar la calidad de los programas de las universidades, y evita tener que evaluarlos a cada uno de manera individual y exhaustiva.

La **evaluación de la calidad de la gestión** en las universidades, en el marco de los procesos de acreditación, debe ser llevada a cabo por profesionales que estén calificados para tal tarea. Por tal motivo, señala uno de los expertos, su evaluación mediante pares evaluadores no es el procedimiento más adecuado, pues ellos no poseen la formación profesional necesaria para evaluar gestión, y debería estar bajo la responsabilidad de una institución específica, por ejemplo una Superintendencia o Contraloría de Educación Superior (al respecto, véase OCDE, 2013).

En relación con los **estudiantes**, los expertos destacan la necesidad de que las universidades tengan en cuenta las características de sus estudiantes para el adecuado **diseño del proyecto educativo y los planes de estudio**, por ejemplo, si la universidad se define a sí misma como no selectiva o inclusiva, debe desarrollar procesos de apoyo a estudiantes con menores habilidades de entrada.

La evaluación de los **procesos de enseñanza-aprendizaje** es señalada por varios de los entrevistados como los procesos por excelencia a ser evaluados al analizar la calidad de las universidades. Una opinión coincidente manifiesta uno de los expertos entrevistados, quien afirma que lo único que vale la pena evaluar respecto de la calidad de las universidades es la calidad de la **docencia**. El presidente de una de las agencias acreditadoras también destaca la centralidad de la evaluación de los procesos de enseñanza en los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la

educación universitaria, en términos de la evaluación del currículo de cada carrera. Por otro lado, uno de los expertos destaca la importancia de la formación de los académicos para realizar docencia, su trabajo en el aula y la forma en que evalúan los aprendizajes de sus estudiantes. Otro de los expertos destaca que no existe una evaluación seria de la docencia y los cuerpos académicos en las universidades chilenas. El director de Rediseño Curricular de una de las universidades destaca la necesidad de que los docentes se perfeccionen en la propia disciplina, y que adquieran formación en docencia universitaria.

La evaluación de los **procesos de investigación** realizada al interior de una universidad es realizada, como explica uno de los rectores entrevistados, por la universidad que la respalda, y por las instituciones que entregan los recursos, quienes poseen sus propios criterios e indicadores de evaluación. Y la evaluación de la dimensión **vinculación con el medio** consiste un juicio respecto de la medida en que las expectativas del entorno respecto a esa institución son satisfechas. A juicio de uno de los expertos, la evaluación de esta dimensión no es crucial en la evaluación de la calidad de la educación universitaria, porque todas las universidades lo hacen, en mayor o menor grado, y por lo tanto no es un buen criterio para diferenciar a las instituciones según su calidad.

La evaluación de la calidad de la educación en las universidades ha sido realizada tradicionalmente en términos de una evaluación de los procesos. No obstante, actualmente la evaluación de la calidad está prestando mayor atención a los resultados del proceso formativo, especialmente en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias.

V.13. LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

La evaluación de la calidad en términos de sus *resultados* (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993) es la tendencia que comienza a imponerse en la cultura de la evaluación de la educación superior chilena. La mayor importancia que se ha dado a la evaluación de *procesos* en Chile se explica, según los entrevistados, por la juventud del sistema de aseguramiento de la calidad, y porque en su primera etapa de existencia las universidades no habían implementado aún procesos orientados a la calidad. Dicha primera etapa, no obstante, estaría llegando a su fin debido a que sus debilidades comienzan a hacerse evidentes.

Enfoques de evaluación de resultados

La importancia de la dimensión de resultados, en términos de las características que deben poseer los profesionales que egresan de las universidades, es destacada por uno de los vicerrectores académicos entrevistados, quien señala que la calidad de la educación universitaria tiene que ver principalmente con el producto: un profesional idóneo para el mundo laboral, competitivo a nivel internacional, autónomo, capaz de resolver problemas, de dialogar y de innovar, llevan a la necesidad de definir un nuevo perfil de egreso de calidad. La evaluación de resultados puede adoptar distintas formas: evaluación en términos de *formación integral*, de *aprendizaje*, de *desarrollo de competencias*, o de *desempeño adecuado en el ámbito laboral*, entre otras concepciones.

La evaluación de la calidad en términos de la **formación integral** de los estudiantes y de su capacidad como profesionales de hacer un aporte al país es una opción razonable, pero a la vez difícil de llevar a cabo, según el presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd). De manera similar, uno de los rectores señala que la evaluación de la calidad no puede ser realizada solamente en términos de empleabilidad, sino que se debe hacer un seguimiento de los profesionales egresados, y del aporte que realizan al desarrollo de la comunidad.

Una noción de carácter evolutiva es la de **valor agregado**, que consiste la evaluación del grado en que la formación universitaria produce un cambio en las capacidades del estudiante. Uno de los rectores define al valor agregado como el conjunto de experiencias y capacidades que un estudiante adquiere durante su período formativo en una universidad, e incluye las experiencias, las oportunidades curriculares, la infraestructura, vínculos internacionales y otros factores. Según el representante de una agencia de acreditación dicha evaluación podría ser realizada mediante un test al inicio del proceso formativo y otro al término del mismo. Además, la universidad debería ser capaz de lograr que los estudiantes que se encontraban inicialmente en una situación de desventaja presenten capacidades similares al resto de sus pares al egresar de la universidad.

El enfoque de evaluación de los resultados en términos de los **aprendizajes** es señalado como necesario por el encargado de acreditación de una universidad debido a la masificación de la enseñanza superior. El director de una de las agencias acreditadoras señala que es posible evaluar los logros de aprendizajes *mediante pruebas nacionales a egresados*. Uno de los expertos señala que las universidades y sistemas de acreditación del mundo desarrollado, en Europa y Estados

Unidos se encuentran incorporando la evaluación de los aprendizajes. La necesidad de avanzar en la medición de los aprendizajes en las universidades es también destacada por uno de los rectores entrevistados, quien señala que existe poca preocupación al respecto.

La evaluación de los resultados se realiza actualmente en varias universidades chilenas dentro del enfoque basado en **competencias**. Uno de los expertos destacó la importancia de evaluar las competencias profesionales de los egresados de las universidades mediante de pruebas de habilitación profesional, tales como la *prueba INICIA* que deben rendir los médicos y que es la única en su tipo en Chile, o aquellas pruebas que en Estados Unidos deben rendir los egresados de las universidades. La importancia de medir las competencias profesionales mediante pruebas de certificación profesional es también destacada por el director de una de las agencias acreditadoras. Pese a ello, el presidente de otra agencia señala que es difícil medir la calidad de la educación universitaria en Ingeniería mediante evaluación de resultados debido a la dificultad de definir competencias a evaluar que sean aceptadas por todas las ramas de la ingeniería, y cree que Chile está muy lejos de eso.

La evaluación de la **empleabilidad** es habitual y consiste en medir la calidad de las universidades desde el punto de vista de la inserción exitosa de sus profesionales en el mundo laboral. A juicio del presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la calidad de los resultados en la educación universitaria equivale a empleabilidad, es decir, el desarrollo de competencias para un desempeño eficaz en el ámbito laboral. Sin embargo, uno de los vicerrectores académicos señala que la empleabilidad no es suficiente como indicador de resultado, sino que se debe distinguir niveles de empleabilidad, y utilizar indicadores tales como la calidad del empleo, su duración, el nivel de renta, la progresión del egresado en el ámbito laboral, y su adaptación al mismo. Señala que los indicadores deben ser definidos por cada universidad de acuerdo a su proyecto institucional.

Otra perspectiva en la medición de los resultados es aquella que evalúa no solamente el éxito del nuevo profesional en su inserción laboral, sino el **aporte** que realiza al desarrollo de la comunidad y del país. Dicha medición debería consistir en un seguimiento al joven egresado, del impacto que genera en su ámbito de trabajo con las decisiones que toma, con el aporte que hace al desarrollo del país.

La evaluación de universidades complejas debe incluir la dimensión de la producción de conocimiento, es decir, la **actividad investigativa**. Ello es destacado por el presidente de la

Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quien señala que *una definición estricta de universidad siempre incluye la generación de conocimiento como parte su actividad*. La evaluación de la productividad del trabajo de investigación en las universidades debe ser realizada en términos de la cantidad de publicaciones de los académicos y su impacto, como lo señalan el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y el director de una de las agencias acreditadoras.

La evaluación de los resultados en la dimensión de **vinculación con el entorno** debe analizar la relación de la universidad con la comunidad local y nacional, y la contribución que realiza a ella. Algunas universidades, que suelen ser las regionales, tienen una fuerte vinculación, al menos declarativa, con el entorno. De manera similar, uno de los rectores señala que la evaluación de la calidad debe considerar el grado en que una universidad colabora con la comunidad en la resolución de sus problemas.

V.14. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La calidad de la **docencia** ocupa un rol central en la búsqueda del mejoramiento de la formación universitaria (OECD, 2009, 2010, 2012; Ramsden, 2002; Biggs & Tang, 2007). Según los resultados de un estudio llevado a cabo por Bain (2004), los docentes universitarios que realizan una labor de excelencia se caracterizan por ayudar a los estudiantes a aprender de una manera que tiene una influencia sustancial sobre la forma en que ellos piensan y actúan. La docencia universitaria es, a juicio de los entrevistados, uno de los elementos claves en el mejoramiento de la educación universitaria. La opinión general entre ellos es que ella no presenta en Chile un buen nivel de calidad, y que debe mejorar de manera importante. Las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios no son adecuadas, debido a su desconocimiento de estrategias que permitan el logro efectivo de aprendizajes. Existe evidencia respecto de que los estudiantes universitarios responden de mejor manera a programas educativos que los involucran en un aprendizaje de tipo activo y que ponen énfasis en el logro de resultados (Gibbs, 1999; Biggs & Tang, 2007; Scott, 2003).

Uno de los expertos entrevistados afirma que **la calidad de la docencia universitaria podría empeorar** en el futuro en Chile debido a que el perfil de los docentes es de manera creciente el de académicos especializados en investigación básica, y con poca experiencia en el ejercicio práctico de su profesión en el mercado laboral. Existen diversas causas para la mala calidad de la docencia

universitaria en el país. En primer lugar, un obstáculo importante para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria es el **escaso o nulo interés de muchos académicos universitarios en la enseñanza**, quienes por lo general están más interesados en realizar investigación en la universidad.

Una segunda causa para este problema es que **la gestión de la docencia es habitualmente débil**, es decir, no existe una adecuada coordinación del trabajo de los docentes al interior de un programa o departamento, mediante la adecuada implementación de un currículo y sus objetivos de aprendizaje. En tercer lugar, las universidades no realizan esfuerzos serios por implementar **programas de habilitación para la docencia** adecuados, que entreguen capacidades mínimas de carácter pedagógico a todos los docentes. Y un cuarto factor es que algunos docentes muestran una **resistencia al cambio** cuando las universidades tratan de introducir algún nuevo enfoque de la enseñanza, por ejemplo, los docentes se resisten a ser observados por sus pares, o a utilizar nuevas técnicas didácticas.

V.15. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE

Existe consenso entre los entrevistados respecto de que **el Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad ha tenido un importante y positivo efecto en el país**. La relevancia del Sistema Nacional de AC y su implementación desde mediados de la década pasada es destacada por varios de los entrevistados, quienes afirman que Chile dio un paso muy importante con la implementación del sistema y del proceso de acreditación. Uno de los vicerrectores académicos destaca que la acreditación institucional y de programas es una extraordinaria herramienta de aseguramiento de calidad, mientras que otro afirma que más que la acreditación externa, es relevante el proceso de autoevaluación, el que permite identificar los problemas existentes en una institución y diseñar un plan de mejoramiento.

El presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destaca que el **sistema nacional de acreditación chileno es relativamente reciente**, en comparación con sistemas como el de Estados Unidos, que tiene una data de alrededor de un siglo. El presidente de una de las agencias de acreditación afirma que se ha realizado un trabajo serio en el país, y que existe positiva valoración del sistema nacional de aseguramiento de la calidad en el extranjero, desde donde se contrata a expertos nacionales para que participen en procesos de acreditación. El sistema nacional de

aseguramiento de la calidad comenzó con el proceso de acreditación de manera experimental en el país a fines de la década de 1990, lo que daría origen posteriormente al marco jurídico e institucional implementado a partir de la promulgación de la Ley de AC, en el año 2006. Uno de los expertos describe el período inicial de trabajo de la CNAP, y manifiesta una opinión positiva respecto de dicho proceso.

Uno de los expertos explica que el sistema nacional de AC ha definido las siguientes **dimensiones** para la evaluación de la calidad en las universidades: 1) propósitos institucionales claros, 2) políticas y mecanismos institucionales alineados con esos propósitos y aplicados en toda la institución, 3) capacidad de autorregulación, y 4) resultados consistentes con esos propósitos. En otras palabras, se ha utilizado el enfoque de evaluación de ‘**ajuste a propósitos**’ (*fitness for purpose*). El experto destaca que las universidades exitosas además identifican con claridad las demandas del entorno para definir sus objetivos institucionales, lo que significa ir más allá del apego estricto al enfoque de evaluación de *ajuste a propósitos*.

Un problema del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad es, a juicio de uno de los entrevistados, su énfasis en la fiscalización, antes que en la verificación y apoyo al avance de las universidades. Las razones de ello corresponden a problemas de diseño del sistema y de sus procedimientos, y ante tal situación, varios de los entrevistados han destacado la necesidad de dotar al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de un nuevo diseño institucional que diferencie claramente las funciones de control y de promoción de la calidad de la educación superior, y los mecanismos institucionales que permitan su adecuado logro.

V.16. LOGROS Y AVANCES DEL SISTEMA NACIONAL DE AC

Un avance fundamental en el país durante los últimos años ha sido, a juicio de los entrevistados, la instalación de la **discusión sobre la importancia de la calidad de la educación universitaria**. Según explica uno de los vicerrectores académicos, ella comenzó con la implementación del sistema de acreditación, durante la década de 1990. Un factor importante para tal desarrollo ha sido el condicionamiento de la entrega a las universidades de recursos fiscales a la obtención de la acreditación, lo que las fuerza a lograrla para acceder a dichos recursos. Otra consecuencia importante de la implementación del sistema de acreditación ha sido el surgimiento de una **cultura**

de la evaluación de la calidad y de **rendición de cuentas** en la educación universitaria en Chile durante los últimos años. El entrevistado señala ello ha sido un logro muy importante para el país, y que fue logrado pese a la resistencia inicial de algunas universidades, en particular las universidades más prestigiosas; hoy, en cambio, el proceso de acreditación cuenta con legitimidad a nivel de la sociedad chilena y ella realiza esfuerzos por perfeccionarlo y profundizarlo.

El Sistema Nacional de AC ha tenido efectos positivos

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad ha tenido, a juicio de los entrevistados, positivos efectos en el país. Las universidades disponen de mayores recursos, lo que les ha permitido realizar importantes inversiones en infraestructura y equipamiento, gracias al acceso a fondos estatales asociado a la obtención de la condición de acreditación y sus mecanismos asociados, tales como los Proyectos MECESUP o los Convenios de Desempeño. Es posible comprobar un importante mejoramiento de los cuerpos docentes, los que incluyen de manera creciente a académicos con grado de doctor. Las universidades chilenas son hoy más competitivas a nivel internacional (British Council IELTS, 2015), y varios de los entrevistados valoran su avance en los rankings internacionales de calidad y competitividad durante los últimos años. Las instituciones han profesionalizado su gestión interna, incorporando de manera masiva sistemas avanzados planificación y de control interno. Otro avance es el mejoramiento de los programas y sus planes de estudio, los que en términos generales muestran un mejor diseño desde un punto de vista curricular. La consolidación del proceso de acreditación ha tenido como consecuencia un creciente desarrollo de capacidades de autoevaluación en las universidades. El buen nivel formativo y prestigio que poseen los profesionales universitarios chilenos es destacado por los entrevistados como un positivo efecto de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, según lo han comprobado en su experiencia de trabajo en el extranjero.

V.17. PROBLEMAS DEL SISTEMA NACIONAL DE AC

El sistema nacional de AC fue implementado a partir del año 2006, mediante la promulgación de la Ley de AC y la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA. Desde entonces el sistema

nacional de AC ha experimentado avances importantes, pero también algunas dificultades. El presidente de una de las agencias acreditadoras califica a este período como “confuso”, debido a dificultades internas del sistema, y a demandas de la sociedad respecto de la educación superior. El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación destaca que el sistema nacional de AC es aún muy joven, lo que ha ocasionado diversas dificultades e incluso una crisis en el año 2011.

a. Pérdida de credibilidad

Los problemas en la CNA debido a situaciones de corrupción han ocasionado una pérdida de credibilidad a dicha institución, y por consiguiente a todo el sistema nacional de AC. El año 2011 su entonces presidente recibió pagos ilegales de parte de algunas universidades para otorgarles la acreditación pese a que ellas no cumplían con los requisitos de manera satisfactoria. El escándalo estalló, el presidente en cuestión está siendo procesado por la justicia, y el sistema nacional de AC sufrió un severo daño a su imagen y credibilidad ante la opinión pública.

b. Burocratización y estancamiento de algunas universidades

A juicio del director de una de las agencias de acreditación, el sistema de AC en el país se ha burocratizado y rutinizado a tal punto que se ha perdido la capacidad de reflexionar acerca de la calidad. Señala que algunos encargados de AC de las universidades todavía conciben al mejoramiento de la calidad como una exigencia externa periódica antes que un objetivo propio y de carácter permanente, por lo que replican de manera mecánica el discurso público de la acreditación, que no ha habido una evolución importante en ellas, y que aspectos tales como mecanismos internos de revisión de currículo, de calidad de vida de los académicos y oportunidades para su desarrollo no muestran avances. El proceso se ha rutinizado y burocratizado, y las universidades han perdido la capacidad de reflexionar acerca del problema de la calidad. Ello concuerda con preocupaciones planteadas por la CNA-Chile, en el sentido de que los procesos de autorregulación corren el riesgo de evolucionar hacia un estado de autocomplacencia (CNA-Chile, 2008, p. 3).

c. Obsolescencia de los criterios de AC

Una debilidad del sistema nacional de AC es, a juicio de uno de los expertos entrevistados, el carácter de obsolescencia que presentan los criterios de AC utilizados en Chile, lo que se debe a que fueron diseñados en el año 2006 para el control de ciertos requisitos mínimos de calidad en las universidades, pero hoy todas las universidades ya cumplen con dichos requisitos mínimos y por lo tanto se han vuelto obsoletos, y es necesario que sean actualizados para hacer posible avanzar a un nivel superior en el aseguramiento de la calidad.

d. Debilidades estructurales del sistema nacional de AC

d.1. Problemas en la legislación de AC

El Sistema Nacional de AC carece de suficientes atribuciones legales para impedir la existencia de proyectos institucionales universitarios deficitarios. Una deficiencia importante del sistema es el insuficiente nivel de exigencia del proceso de acreditación, lo que abre la posibilidad de acreditar a universidades con debilidades institucionales, y con condiciones de calidad apenas mínimas y con problemas pendientes. El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que el caso del cierre de la Universidad del Mar ha evidenciado que existen áreas no normadas por la ley, y que el Estado necesita mayores atribuciones legales. En efecto, durante un proceso de cierre de una universidad, el Ministerio de Educación no puede intervenir y asegurar la continuidad al giro de la misma.

Otro problema es el hecho de que se haya eliminado el área de infraestructura dentro de las exigencias del proceso de acreditación, obligación que estaba en el proyecto original de la actual ley de AC. Las áreas definidas fueron las de gestión institucional, pregrado, postgrado, investigación, y vinculación con el medio, entre otras.

d.2. Insuficientes mecanismos de control

Varios de los entrevistados señalan que, pese a sus muchas fortalezas, al sistema nacional de AC posee problemas en su diseño institucional general. El sistema nacional de AC posee insuficientes atribuciones legales para fiscalizar el adecuado desempeño de las **universidades**, lo que quedó en evidencia durante el año 2011 a raíz del problema de la Universidad del Mar, que tuvo una

expansión descontrolada y no fue capaz de asegurar una calidad mínima para su oferta educativa. El sistema nacional de AC no posee facultades legales para controlar el desempeño de una universidad durante el período comprendido entre la obtención por parte de ella de la condición de autonomía y su primera participación en el proceso de acreditación, proceso que además tiene carácter voluntario.

También existen insuficientes mecanismos de control del adecuado funcionamiento de las instituciones que componen el sistema nacional de AC, especialmente la CNA, lo que quedó en evidencia con motivo de la situación de corrupción que se produjo en el año 2011, en la que el presidente de la CNA recibió pagos ilegales por parte de una universidad a cambio de la obtención de la acreditación. No hubo mecanismos de control que permitieran evitar que dicha persona pudiera actuar con tanta libertad e impunidad.

d.3. Posibilidad de conflictos de intereses en el sistema de AC

Existe un **potencial conflicto entre la CNA y las agencias privadas**, específicamente en la acreditación de carreras del área de salud, debido a que ambas instituciones están facultadas para acreditar en esa área, por lo que existe una competencia inaceptable entre el organismo regulador, la CNA, y un organismo regulado, las agencias privadas de acreditación del área de la salud. Además existe un **potencial conflicto entre el CNEd y la CNA**, debido a que las universidades que no han obtenido la condición de acreditación a través del proceso llevado a cabo por la CNA pueden apelar por dicha resolución ante el CNEd, y esta institución puede llegar, eventualmente, a revocar la decisión inicial de la CNA.

Varios de los entrevistados manifiestan su preocupación respecto de diversas situaciones en el Sistema Nacional de AC que dan espacio a posibles situaciones de corrupción. El Presidente de la CNA destaca que la vinculación de la entrega de importantes fondos fiscales a las acreditaciones abre la puerta a posibles situaciones de corrupción en el sistema de AC. Uno de los rectores consultados explica que a su juicio existe la posibilidad de conflictos de intereses al interior de la CNA, pues en ella participan representantes de los CFTs, de los IPs y de los gremios profesionales, y además el presidente es nombrado por el presidente de la república, situaciones que abren espacios para situaciones de conflictos de intereses que pueden introducir vicios en el proceso de acreditación. Uno de los rectores entrevistados también manifiesta su preocupación respecto de la falta de controles en el sistema nacional de AC, en particular del trabajo de la CNA, institución en

la que se han producido situaciones anómalas, de miembros de esa institución que asesoraban a algunas universidades, y después ellos se pronunciaban sobre la acreditación.

d.4. Falta de un diseño institucional adecuado para el sistema de AC

Varios de los entrevistados destacan la existencia de problemas de gobernanza en el sistema nacional de AC. El sistema carece de un órgano de **gobierno** propiamente tal, capaz de guiar al sistema y coordinar la participación de sus instituciones componentes, especialmente el Consejo Nacional de Educación (CNEd) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Uno de los expertos consultados crítica el desempeño del sistema nacional de AC durante los últimos años, y señala que el sistema no presenta avances importantes desde la promulgación de la Ley de AC y la creación de la CNA, y que incluso ha habido retrocesos, debido a los problemas en la CNA. Las funciones básicas del sistema nacional de AC son tres: la función de control, la función de promoción y la función de información.

- **Función de control:** Una posible **solución** a dicho problema es, según el presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), otorgar más atribuciones de regulación al Ministerio de Educación, o bien, dentro de un esquema de alta autonomía de las universidades, la creación de una Contraloría o Superintendencia de Educación Superior, que evite la existencia de situaciones de crecimiento inorgánico en las universidades y proteja a sus usuarios, los estudiantes.
- **Función de promoción:** A juicio de uno de los rectores entrevistados, el sistema no ha cumplido de manera satisfactoria la función de promoción, pues, en su opinión, no incentiva de manera suficiente la capacidad de autorregulación de las universidades.
- **Función de información:** El sistema nacional de AC necesita también mejorar su **sistema de información**, de modo de cumplir de buena forma con la función de orientar de manera transparente a los usuarios de la educación universitaria. Ello es especialmente relevante en el sistema universitario chileno, que se caracteriza por una gran oferta de carreras, las que presentan una gran diversidad en el costo monetario de ellas, su duración en cantidad de semestres, nivel de calidad, y condición de acreditación o no acreditación.

Según uno de los expertos, el sistema nacional de AC debería abordar de manera diferenciada la realidad de cada uno de los tres **niveles** de las instituciones educativas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Además, el sistema nacional de AC necesita una estructura de financiamiento, ya que existe sólo un conjunto de decretos que se van sumando a través de la Ley de Presupuestos.

d.5. Problemas relacionados con las agencias acreditadoras

Por otro lado, el representante de una agencia privada de acreditación señala que **la cantidad de agencias no es suficiente** para responder a la demanda por procesos de acreditación en el país. Se había previsto que iba a haber una mayor cantidad de agencias, pero sólo hay ocho. Un problema del sistema nacional de AC es la **heterogénea calidad de las agencias** privadas de acreditación. Algunas de ellas trabajan muy bien, pero otras no y han recibido sanciones de parte del sistema nacional de AC. Además, **algunas agencias son muy limitadas**, porque se han especializado en un área determinada, por ejemplo, arquitectura, ingeniería, o salud. El resto son de un espectro más amplio, pero aun así frente a la demanda existente no darían abasto. La situación empeoraría si se eliminasen las agencias privadas de acreditación, como ha sido planteado en el proyecto de Ley de AC, la CNA no podría llevar a cabo la acreditación de todas las universidades y programas, menos aún si el proceso fuese obligatorio, como ha sido planteado por algunos parlamentarios.

Existen problemas relacionados con los **pares evaluadores**. En ocasiones las agencias de acreditación **no disponen de todos los pares evaluadores necesarios** para los procesos de acreditación, y realiza esfuerzos de última hora para completar su nómina. Uno de los vicerrectores académicos afirma que durante el proceso de acreditación ha habido dificultades con la elección de pares evaluadores por parte de las agencias acreditadoras, porque a veces hay conflictos de interés. Sin embargo, señala que existen mecanismos para enfrentar satisfactoriamente esas situaciones, tales como la posibilidad de vetar a un par evaluador. Además, **los pares evaluadores no siempre poseen la formación necesaria** para realizar adecuadamente su trabajo, pues para ser par evaluador no basta ser académico y tener experiencia en una universidad, sino que se debe poseer un conjunto de conocimientos y criterios acerca de cuál es el rol de un par evaluador.

Existe una **falta de regulación del trabajo de las agencias acreditadoras**. El rector de una universidad privada laica tradicional señala que el sistema nacional de AC necesita correcciones profundas, pues ha habido agencias que han incurrido en malas prácticas, por ejemplo una agencia prestó asesoría a una universidad en forma previa a su proceso de acreditación, y después la acreditaba. Existen **riesgos de corrupción** en la relación entre las agencias acreditadoras y las universidades que se someten a acreditación, a través de prácticas tales como el lobby hasta directamente eventuales sobornos. La **falta de uniformidad en los criterios utilizados por las agencias** acreditadoras para evaluar a las universidades es señalado por uno de los expertos como otro problema importante. Por ejemplo, se ha producido la situación de que varias agencias privadas han competido por acreditar carreras de Pedagogía, utilizando distintos criterios de acreditación, lo que abría la posibilidad de que una universidad eligiese una determinada agencia porque era menos exigente. A juicio del experto, es muy difícil homologar los criterios de evaluación que utilizan las agencias privadas de acreditación debido a los riesgos de burocratizar en exceso el sistema de AC.

d.6. La Ley de AC presenta debilidades

La ley de AC chilena ha estado en el foco de la atención debido a la crisis del sistema nacional de AC del año 2011. Los entrevistados descartan que se trate de una mala ley de AC; el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) desmiente la idea de que ella ampare conflictos de interés al interior del sistema nacional de AC.

Pese a lo anterior, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) señala que la ley presenta algunas debilidades, pues existen áreas no normadas por ella. Por ejemplo, en un proceso de cierre de una universidad de mala calidad, el Ministerio de Educación no puede nombrar un interventor y asegurar la continuidad de las funciones de la universidad durante dicho proceso.

e. Demandas excesivas de la sociedad hacia el sistema de AC

Un problema importante lo constituyen, a juicio de uno de los vicerrectores académicos entrevistados, las grandes demandas de la sociedad hacia el proceso de acreditación, al que se le exige hacer algo que no corresponde a su objetivo institucional central, se le exige controlar la calidad de las universidades, pese a que el proceso de acreditación tiene como función el incentivo al mejoramiento de la calidad en las universidades, y no el control de la calidad. El control de la calidad debería estar, señalan, a cargo de una nueva Superintendencia de Educación Superior,

institución para la cual fue presentado un proyecto de ley el año 2011. El entrevistado señala que en el sistema de AC chileno debe existir un organismo de control y otro de apoyo al mejoramiento, en forma separada. La gente, afirma, opina al respecto sin tener un conocimiento adecuado, lo que se explica por tratarse de asuntos de carácter técnico y complejos.

f. Tensión entre las exigencias del sistema de AC y los proyectos de las universidades

Las exigencias del sistema nacional de AC imponen ciertos criterios de calidad a las universidades que pueden no estar de acuerdo con su proyecto institucional. Uno de los rectores entrevistados manifiesta su preocupación al respecto y señala que le preocupa que los criterios de calidad se vuelvan únicos y sean siempre externos. A modo de ejemplo, señala que con motivo de la incorporación de las competencias como elementos curriculares, después del Proyecto Tuning, en 2003, todo proyecto MECESUP que no tuviese incorporado el enfoque de competencias, no era aceptado y por lo tanto no era financiado.

V.18. DESAFÍOS DEL SISTEMA NACIONAL DE AC

a. Es necesario fortalecer la institucionalidad sistema de AC

Varios de los expertos consultados destacan la necesidad de fortalecer el sistema nacional de AC, en términos de su estructura, funciones y atribuciones. La institucionalidad propuesta por ellos es la siguiente: 1) una nueva Superintendencia de Educación Superior, 2) el actual Consejo Nacional de Educación, con la función de diseñar políticas amplias para el desarrollo de la educación superior, 3) el Ministerio de Educación, a cargo de la implementación y el financiamiento de dichas políticas, y 4) una renovada Agencia central de AC, que reemplace a la actual CNA.

El sistema nacional de AC requiere mayores facultades legales para el Ministerio de Educación, y una Superintendencia de Educación Superior para el control de la calidad de las instituciones de educación superior, de manera de evitar el funcionamiento de universidades de mala calidad. Una de las propuestas que se ha planteado en el país ha sido la creación de un **Ministerio de Educación Superior**.

Los entrevistados plantean además la conveniencia de diferenciar las funciones de la CNA, teniendo en cuenta el nivel de complejidad de las instituciones de educación superior, distinguiendo entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Los criterios de AC deberían ser definidos según el tipo de institución. En el mismo sentido, se plantea la necesidad de fortalecer la educación superior técnica, y no concentrar la atención solamente en las universidades.

b. El control de la calidad de las universidades debe ser fortalecido

Varios de los entrevistados destacan la necesidad de que se fortalezca el componente de control del sistema nacional de AC, de manera de que posea mayores facultades para fiscalizar la calidad de las universidades, y evitar el funcionamiento de proyectos institucionales de mala calidad. En ese sentido, uno de los expertos señala que el sistema nacional de AC no ejerce de manera satisfactoria su función de control, y que no existe en el país un monitoreo permanente de la calidad de las universidades.

El director de una de las agencias de acreditación plantea la necesidad de regular el crecimiento desmedido de algunas carreras profesionales. Un mecanismo para ello es el mejoramiento de la *selectividad*, es decir, se debe incorporar a aquellos estudiantes que realmente poseen las condiciones para estudiar en la universidad. Uno de los expertos destaca que el sistema nacional de AC ejerce la función de control sólo en el momento inicial de la existencia de una universidad, cuando decide respecto del otorgamiento de la autonomía, mientras que en otros países el licenciamiento es un proceso de control periódico y permanente de la calidad de las universidades; señala que hoy ejercen un control básico el Ministerio de Educación, la CNA y las agencias acreditadoras, pero lo hacen mal. Tiene una actitud crítica respecto de la labor que actualmente realizan las agencias acreditadoras, y afirma que los pares evaluadores de las agencias acreditadoras son académicos y no expertos en gestión, por tal razón, no poseen la formación necesaria para realizar labores de control de la calidad de las universidades.

c. El sistema nacional de AC debe favorecer el desarrollo de las universidades

Varios de los entrevistados afirman que el sistema nacional de AC debe generar las condiciones para un desarrollo integral de las universidades, pues éstas deben contribuir no solamente al desarrollo económico del país, sino también a su desarrollo social y cultural. Un requisito para ello es el control de las universidades de mala calidad, pero se debería evitar en lo posible el cierre de dichas universidades, pues el proceso es muy traumático para los estudiantes y sus familias. Se plantea la necesidad de que el sistema nacional de AC respete la identidad de las diversas universidades y sus proyectos institucionales. Se señala que el sistema de AC debe tener cuidado de no imponer criterios o modelos propios a través del proceso de acreditación, y contribuir al desarrollo de la capacidad de autorregulación de las universidades, la política nacional de AC debe permitir la relación armónica entre los criterios sobre calidad definidos a nivel del sistema nacional de AC y aquellos definidos por las universidades del país según sus propias misiones. El sistema de AC enfrenta el desafío de generar en las universidades una cultura de la calidad, y del mejoramiento continuo, la crítica constante, la autorregulación y la reflexión. A la vez es necesario el desarrollo de una cultura nacional de la evaluación.

d. Es necesario restablecer el prestigio del sistema nacional de AC

El prestigio del sistema nacional de AC se vio afectado por la crisis que experimentó la CNA el año 2011. Uno de los expertos señala que el sistema chileno debe alinearse con el profesionalismo que tienen otros países, y que las autoridades del sistema nacional de AC deben profundizar sus conocimientos sobre evaluación de la calidad de la educación superior, pues la CNA y sus profesionales han demostrado debilidades en ese aspecto. En esta dirección, la CNA ha dado recientemente pasos importantes para otorgar mayor transparencia a los procesos de acreditación de las universidades, y elevar las exigencias de calidad para las universidades (*al respecto véase: Diario La Segunda Online, 2014, 9 de octubre. www.lasegunda.com*).

e. Se debe perfeccionar el proceso de acreditación

Los entrevistados se refieren a las posibles reformas al proceso de acreditación. El presidente de una de las Agencias Privadas de Acreditación propone modificar los períodos de acreditación, y explica que la acreditación debería ser de carácter casi binario: acredita o no acredita, incluyendo una tercera opción de acreditación condicionada; además cree que la acreditación sea obligatoria para todas las carreras profesionales del país. En otro ámbito, propone aumentar la transparencia del

proceso de acreditación estableciendo que el informe de resultados de la acreditación sea de carácter público, y que pueda ser auditado por algún organismo independiente.

V.19. DESAFÍOS PARA LAS UNIVERSIDADES

a. El sistema de AC transita hacia la evaluación según estándares

El sistema nacional de AC ha trabajado desde su creación en el año 2006 según el enfoque de evaluación de la calidad basado en la noción de ‘ajuste a propósitos’ o *fitness for purpose* (Newton, 2007; Burrows, Harvey & Green, 1992; Harvey & Green, 1993). Dicho enfoque ha comenzado a dar signos de agotamiento pues subsisten problemas de baja calidad en algunas universidades. Ello ha dado origen a un debate en el país respecto de la posibilidad de incorporar el enfoque basado en *estándares*. En la entrevista realizada al presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd), éste se muestra partidario de definir y exigir a las universidades el cumplimiento de estándares mínimos de calidad. Uno de los expertos entrevistados explica que, efectivamente, Chile transita hacia la evaluación según estándares, ya que se ha extendido la creencia de que existen universidades de mala calidad debido a que el sistema de acreditación, que está basado en el enfoque de ajuste a propósitos, ha sido demasiado permisivo y no ha podido evitar la existencia de proyectos institucionales de baja calidad.

b. Las universidades deben mejorar su nivel de eficiencia

La educación universitaria chilena enfrenta el desafío de mejorar su nivel de eficiencia, en términos de mejorar las tasas de titulación, debido a que la deserción de estudiantes del sistema universitario provoca una importante pérdida de recursos invertidos por la sociedad chilena en el financiamiento de la educación superior. El origen de dicho problema es, a juicio de los entrevistados, los bajos niveles de exigencia que actualmente existen para ingresar a una universidad en el país.

c. Es necesario mejorar la calidad de la docencia

Varios de los entrevistados coinciden en señalar la necesidad de mejorar el nivel de calidad de la docencia universitaria. El presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que las

universidades invierten mayores recursos en el desarrollo de la investigación que al de la docencia, y que una definición de estándares a exigir a las universidades permitiría elevar la calidad de la docencia en las instituciones más deficitarias, lo que a su vez mejoraría la empleabilidad de sus egresados. Los empleadores deberían poder contar con profesionales con competencias mínimas para desarrollar un determinado cargo. El presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) coincide en afirmar que el principal desafío de la educación universitaria es la profesionalización de los cuerpos académicos y docentes.

d. Se debe avanzar hacia la evaluación de resultados

A juicio de varias de las personas entrevistadas, el sistema nacional de AC debe avanzar hacia la evaluación de la calidad de la educación universitaria en términos de evaluación de productos. El presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) explica que la evaluación de los procesos que llevan a cabo las universidades no es suficiente, porque la existencia de determinados procesos orientados al mejoramiento de la calidad no asegura que ellos logren buenos resultados, y que por lo tanto las universidades deben avanzar en la medición de los resultados de su quehacer. Existen diferentes enfoques para la evaluación de resultados: evaluación de la *formación integral*, del *aprendizaje*, del *desarrollo de competencias*, y del *desempeño laboral*, entre otros enfoques.

e. Es necesario aumentar la inclusividad

En el contexto de una educación universitaria masificada en el país, el Presidente del Consejo Nacional de Educación (CNEd) señala que un importante desafío para el país es el de mejorar la inclusividad del sistema universitario, asegurar que los jóvenes que ingresan a la universidad gracias a la expansión de la matrícula se titulen en condiciones de equidad y de calidad. Las débiles competencias de entrada que presentan actualmente muchos de los estudiantes universitarios constituyen un problema para las universidades, pues no están preparadas para prestarles el apoyo que requieren. El presidente de una de las agencias privadas de acreditación destaca la necesidad de que el sistema nacional de AC preste atención al trabajo que realizan las universidades que reciben a estudiantes con débiles competencias de entrada. Uno de los expertos señala que las universidades

deben abordar el problema de las bajas tasas de titulación oportuna que presentan los estudiantes reforzando sus competencias básicas.

V.20. DESAFÍOS PARA EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN

a. Chile debe transitar hacia la profundización de AC

A juicio del director de una de las agencias de acreditación, el sistema universitario ha alcanzado un nivel básico de calidad, ya que las universidades han mejorado de manera importante su infraestructura y sus sistemas de gestión interna, habiendo quedado atrás las precarias condiciones que algunas presentaban en años anteriores. Ahora es necesario avanzar hacia una etapa de profundización en la que el proceso de acreditación debe verificar que las universidades realicen un buen trabajo, a través de evaluaciones de procesos y, en especial, de resultados. Es necesario además actualizar los criterios de acreditación debido a que las universidades se han adaptado a ellos y tienden a cumplirlos de manera mecánica y en un nivel mínimo.

b. Se debe evitar la homogeneización de las universidades

Uno de los rectores entrevistados advierte que el uso de criterios de calidad externos conlleva el riesgo de una homogeneización en las universidades. Ello porque el sistema nacional de AC impone ciertas exigencias a las instituciones a través del proceso de acreditación, en el cual la entrega de recursos estatales está condicionada a la presentación de proyectos en determinadas áreas y enfoques metodológicos, por ejemplo el enfoque según competencias en el marco del Proyecto Tuning del año 2003. Señala que el sistema nacional de AC debería diseñar estrategias que permita a las instituciones gozar de un marco de libertad para desarrollar sus proyectos institucionales, resguardando a la vez el cumplimiento de ciertos niveles mínimos de calidad.

c. Las universidades deben incorporar los resultados de la acreditación

El presidente de una de las agencias privadas de acreditación afirma que las universidades chilenas todavía se encuentran en una etapa en que es necesario que incorporen los resultados de la acreditación de manera sistemática, de manera de que ellos tengan un impacto en el mejoramiento

de sus procesos internos y de los resultados de dichos procesos. Ello implica cambios de carácter estructural a nivel institucional en las universidades, en términos de redefinición de objetivos institucionales, mejoramiento de los sistemas de planificación y de gestión, rediseño de los currículos, mejoramiento de los cuerpos académicos, elevación de los estándares de calidad internos, mejoramiento de los procesos, monitoreo del desempeño, y evaluación de los resultados de las distintas dimensiones del quehacer institucional, en particular, la investigación y la docencia.

d. Se debe avanzar en la acreditación a nivel de postgrado

El sistema de acreditación ha experimentado un desarrollo importante desde su inicio en el país a fines de la década de 1990. Sin embargo, dicho desarrollo ha estado concentrado principalmente en el nivel formativo de pregrado, y el país ahora enfrenta el desafío de avanzar en la acreditación de programas de doctorado, cuyo nivel de desarrollo es todavía incipiente. El presidente de una de las agencias privadas de acreditación explica que mientras que el proceso de acreditación de programas de pregrado incluye la visita de un comité de pares evaluadores, la evaluación de programas de Doctorado es realizado por la CNA y el proceso incluye la participación de un único par evaluador de nacionalidad chilena que realiza una visita a la universidad, y de otro par extranjero que realiza su trabajo solamente mediante documentación, lo cual considera insuficiente.



VI. Conclusiones

CONCLUSIONES

La educación ocupa actualmente un lugar importante del debate nacional sobre las políticas públicas en Chile, especialmente en relación con los niveles educativos primario y secundario. En el ámbito de la *educación superior*, la discusión ha centrado su atención principalmente en el problema del *financiamiento*, debido al elevado costo de los aranceles de algunas carreras universitarias. Ello ha llevado a diversos sectores sociales y políticos a cuestionar el modelo de financiamiento de la educación universitaria, y a proponer un cambio en el enfoque que lo sustenta. Al mismo tiempo, en círculos principalmente académicos se ha desarrollado un creciente debate respecto de la *calidad* de la educación universitaria, a raíz de los problemas que han afectado a algunas universidades chilenas, las que han enfrentado dificultades para cumplir con las exigencias del *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (AC)*, en particular del proceso de *acreditación*. El Estado chileno entrega a las universidades recursos destinados a los estudiantes en la forma de becas y préstamos, condicionados a la obtención de la certificación de acreditación, lo que tiene importantes consecuencias sobre aquellas instituciones educativas que no son capaces de cumplir con sus requisitos, especialmente con el de contar con un proyecto institucional sólido y sustentable. Las universidades que no acceden a la acreditación dejan de recibir dichos recursos y como consecuencia experimentan una importante disminución de su matrícula de estudiantes; de esta manera, el proceso de acreditación ejerce una presión sobre las universidades que las obliga a velar por su calidad y conquistar el favor de los estudiantes. El proceso de acreditación ha cobrado así un rol protagónico en el escenario de la educación superior chilena.

Avances del Aseguramiento de la Calidad en Chile

El *sistema universitario* chileno ha experimentado una importante expansión durante las últimas tres décadas, en términos del universo de sus instituciones formativas y estudiantes matriculados. En efecto, si durante la década de 1980 existían en el país apenas ocho universidades, actualmente ellas son alrededor de sesenta. La educación universitaria chilena evolucionó de manera rápida y exitosa desde un sistema de élite a otro masivo en un período de tiempo relativamente breve, y ello ha permitido al país responder de manera adecuada a la creciente demanda por educación universitaria.

La preocupación por el *aseguramiento de la calidad* de la educación universitaria tiene su origen en Chile a fines de la década de 1990, y tuvo su expresión en la implementación a nivel experimental del primer proceso de *acreditación*, el que daría origen poco tiempo después a un marco jurídico e institucional que se plasmaría en la promulgación de la denominada *Ley de Aseguramiento de la Calidad*, la Ley 20.129, del año 2006. Durante el período experimental, el proceso de acreditación estuvo a cargo de la denominada *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado* (CNAP), la que fue posteriormente sustituida por la actual *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA). El *Sistema Nacional de AC* está formado por el *Ministerio de Educación* (MINEDUC), que autoriza el funcionamiento de las instituciones educativas; el *Consejo Nacional de Educación* (CNEd) a cargo del proceso de licenciamiento que otorga la autonomía a las instituciones; la *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA), que otorga la acreditación institucional; y un conjunto de *agencias privadas de acreditación*, encargadas de la acreditación de carreras y programas educativos.

Pese a su breve existencia, el *Sistema Nacional de AC* chileno ha exhibido importantes logros, el más importante de los cuales ha sido la instalación en el país de la preocupación por la calidad de la educación superior, y de una *cultura de la evaluación* y de la *rendición de cuentas* (*accountability*). Chile cuenta actualmente con un sistema de acreditación de buen nivel, cuya calidad ha sido reconocida a nivel internacional. Desde sus inicios, el sistema ha mostrado un buen funcionamiento, y ha tenido beneficiosos efectos sobre la calidad de las universidades. Las instituciones se han visto beneficiadas por una mayor disponibilidad de recursos, y por el acceso a conocimiento sobre buenas políticas y prácticas de AC; han mejorado su infraestructura, sus cuerpos académicos, su gestión interna, sus currículos, y la investigación; su progreso se ha visto reflejado en avances en los rankings globales de instituciones de educación superior. El sistema de educación superior chileno ha sido reconocido recientemente como el mejor de América Latina.

Desafíos del sistema universitario

El sistema universitario chileno es hoy mucho más amplio y complejo que hace tres décadas. Coexisten en él universidades con una gran diversidad de misiones institucionales; universidades de carácter nacional y de carácter regional; universidades laicas y universidades religiosas; universidades estatales y universidades privadas; universidades de investigación y universidades docentes. Los entrevistados destacan la necesidad de mejorar los *sistemas de admisión de estudiantes* a las universidades chilenas, de manera de seleccionar a aquellos que posean las mejores capacidades para enfrentar las exigencias de la educación superior. Dentro del conjunto de

estudiantes que logran ingresar a la universidad, existe un segmento que presenta debilidades en su formación previa, lo que tiene como consecuencias altas tasas de deserción y bajas tasas de titulación en la educación superior. Los entrevistados destacan la necesidad de que las universidades entreguen apoyo académico a dichos estudiantes a través de la implementación de mecanismos institucionales adecuados, por ejemplo *sistemas de nivelación de competencias*.

El país necesita asegurar un adecuado *sistema de financiamiento* para el desarrollo de las universidades. En relación con esto, algunos de los entrevistados formulan críticas al carácter competitivo de los mecanismos estatales de asignación de fondos a las universidades, afirmando que el Estado debería asegurar un cierto nivel de recursos a las universidades estatales o a determinadas áreas disciplinarias, sin recurrir a mecanismos competitivos. Sin embargo, varios de los entrevistados destacan que el apoyo a las universidades a través del *financiamiento de la demanda*, sobre la base de becas y préstamos entregados a los estudiantes, ha permitido el crecimiento de universidades inicialmente pequeñas, y un importante aumento del aporte público a la educación superior.

Desafíos de las universidades

Un desafío importante para las universidades chilenas tiene relación con su diseño institucional, en particular con sus *sistemas de gobierno*. A juicio de los entrevistados, las universidades poseen sistemas de gobierno habitualmente frágiles, que pueden caer fácilmente en manos de personas que hacen un mal uso de los privilegios de su cargo. Los rectores pueden permanecer mucho tiempo en su cargo, y las juntas directivas pueden estar conformadas por personas caracterizadas por su lealtad al rector antes que por sus méritos académicos. A juicio de los expertos entrevistados, las universidades deben tener la libertad de elegir el tipo de sistema de gobierno que estimen conveniente, pero a la vez deben responder a las necesidades de la sociedad, incorporando en los cuerpos directivos a representantes de la comunidad, ya sea local o nacional. Sin embargo, las universidades se resisten a ese tipo de cambios, y se aferran al *status quo*.

A juicio de los entrevistados, la *situación de las universidades públicas* de importancia estratégica para el país debe ser fortalecida, especialmente la de aquellas de mayor prestigio y productividad académica y científica, que han alcanzado reconocimientos a nivel internacional. Se plantea la necesidad de que a cambio del apoyo estatal, ellas asuman mayores responsabilidades en el debate de problemas de carácter nacional.

Las universidades enfrentan importantes desafíos de **calidad** relacionados con su estructura y desempeño, que les permitan responder a la creciente **demanda por productividad y competitividad** de parte de la sociedad chilena. Los **mecanismos** de que disponen para el mejoramiento de su calidad pueden ser categorizadas en tres dimensiones, a saber las de **insumos** (en particular *los recursos*), **proceso** (*gestión interna, profesionalización de los cuerpos académicos, y enseñanza*) y **producto** (en lo fundamental, *resultados de aprendizaje*).

Un importante desafío para las universidades es el aumento de la **generación de conocimiento** y de la **innovación científico-tecnológica**, de manera de contribuir en mayor grado al desarrollo nacional. Los mecanismos que les permitirán cumplir con tal fin son el aumento de la productividad en investigación, en términos de la cantidad de **publicaciones** de artículos académicos o científicos de alto impacto, y especialmente de la cantidad de **patentes de invenciones**.

Las universidades requieren, a juicio de varios de los entrevistados, de **sistemas internos de control de la calidad**, cuyo diseño e implementación debe incluir el monitoreo rutinario y cotidiano de la calidad de sus insumos, procesos y productos, como expresión de una preocupación permanente por la calidad. Las universidades necesitan también introducir **cambios en la formación de los estudiantes**, a través de la actualización de sus **currículos**, para enfrentar las demandas de la sociedad del conocimiento. La formación debe ser coherente con los propósitos institucionales de la universidad, y con su proyecto educativo. Los currículos deben ser adaptados a la nueva realidad de acceso masivo de estudiantes a la educación superior, avanzando en **inclusividad**.

Las universidades chilenas enfrentan el desafío de mejorar su **nivel de eficiencia**, en concreto disminuir sus tasas de **deserción estudiantil** y aumentar sus **tasas de titulación oportuna**, debido a la pérdida de recursos que ello ocasiona al sistema universitario y a la sociedad en su conjunto. El origen de dicho problema reside, a juicio de los entrevistados, en los bajos niveles de exigencia que actualmente existen para ingresar a algunas universidades en el país y en la falta de adecuación de la enseñanza a las características de los estudiantes.

Existe amplio consenso en el país respecto de que las universidades necesitan contar con **mejores cuerpos académicos**. Los actores entrevistados señalan que el nivel de calificación de los docentes es uno de los factores de mayor incidencia sobre la calidad de la educación superior; uno de ellos destaca que las universidades chilenas no cuentan con la cantidad de académicos calificados que requieren para responder a sus necesidades de docencia e investigación, en particular suficientes

académicos con grado de doctor. Pero no basta con aumentar la cantidad de académicos: varios de los entrevistados coinciden en señalar la necesidad de mejorar el *nivel de calidad de la docencia*, y destacan las virtudes de los nuevos enfoques de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, tales como la *enseñanza activa*, la *enseñanza centrada en el aprendizaje*, y el *aprendizaje significativo*.

El avance de las universidades hacia la calidad

La elevación de los estándares de calidad exige de parte de las universidades la implementación de cambios institucionales amplios que permitan el logro de tal objetivo, los que a su vez tienen como prerequisite la existencia de una sólida *misión institucional*. Varios de los entrevistados destacan que las mejores universidades del mundo se caracterizan por una misión de amplio alcance, y por la búsqueda de fines superiores que trascienden a la institución, los que pueden ser de carácter religioso, político, científico, etc.; tales universidades buscan ejercer una influencia sobre la vida social o económica promoviendo determinados valores que consideran esenciales.

La misión institucional da origen a una *cultura institucional*, es decir, un conjunto de valores, creencias y prácticas aceptadas y compartidas por quienes son parte de la universidad. La cultura institucional da origen a procedimientos institucionales y prácticas formales y rutinarias, y genera un sentido de pertenencia a quienes desempeñan funciones en la institución, en particular a los directivos, académicos y estudiantes. Las universidades se ven en la necesidad de dar forma a una *cultura de la calidad*, es decir, valores y procesos organizacionales orientados al mejoramiento permanente de la calidad, y, aparejado a ello, a una *cultura de la evaluación*. Las universidades más débiles enfrentan dificultades para atraer a académicos de alto nivel de calificación debido a insuficientes esfuerzos por generar una cultura institucional de la calidad.

Los actores educativos entrevistados destacan las virtudes del *proceso de acreditación* y sus positivos efectos sobre el mejoramiento de la calidad de las universidades chilenas. El proceso de acreditación ha llevado a las universidades a realizar esfuerzos por profesionalizar su gestión interna, y como resultado de ello, la planificación estratégica y la utilización de herramientas de administración son hoy habituales en Chile. Las universidades chilenas diseñan hoy mejores currículos y planes de estudios para sus carreras y programas, y cuentan con unidades y funcionarios dedicados exclusivamente al aseguramiento de la calidad: oficinas de planificación, áreas de análisis institucional, de diseño curricular, o de seguimiento de egresados.

Sin embargo, y debido a los logros del Sistema Nacional de AC, los *criterios de evaluación de la calidad* de las universidades utilizados en Chile, específicamente los *criterios de acreditación* , muestran signos de agotamiento y necesitan ser actualizados. Las universidades han mejorado de manera importante su desempeño, en especial sus procesos orientados a la calidad, por lo que varios de los entrevistados señalan que dichos criterios parecen hoy poco exigentes y deberían pasar a ser considerados criterios mínimos o de entrada al sistema universitario, y ser reemplazados por criterios más desafiantes. Los entrevistados plantean además que la evaluación debería centrar su atención en la formación entregada a los estudiantes, y transitar hacia la evaluación de los *resultados de aprendizaje* .

Problemas del Sistema Nacional de AC

El *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad* de la Educación Superior chileno ha alcanzado importantes logros desde su creación a fines de la década de 1990. Sin embargo, ha debido enfrentar diversos problemas, relacionados con el proceso de acreditación de algunas universidades que han presentado debilidades institucionales importantes, lo que a su vez ha puesto en evidencia debilidades del propio sistema. Los principales problemas del Sistema Nacional de AC han tenido su origen en vacíos en la Ley de AC, en particular en la falta de atribuciones legales para fiscalizar adecuadamente el desempeño de las universidades. Ello quedó en evidencia con el problema de otorgamiento irregular de la acreditación a algunas universidades el año 2011 por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), situación que provocó una crisis que afectó la imagen pública de dicha institución, y que obligó a realizar una revisión de la Ley de AC y de la estructura y atribuciones del Sistema Nacional de AC.

Algunos de los *problemas del Sistema Nacional de AC* señalados por los entrevistados se relacionan con su sistema de *gobernanza y coordinación* , con una cierta obsolescencia de los criterios de AC actualmente utilizados, con potenciales conflictos de intereses en las funciones de las instituciones del sistema (CNEd, CNA, agencias y universidades) y sus funcionarios, y con una cierta pérdida de prestigio. El Sistema Nacional de AC enfrenta además el problema de la posibilidad de que algunas universidades institucionalmente poco sólidas obtengan la condición de autonomía. Además, una vez que una universidad ha obtenido la autonomía, el Estado no posee la facultad de fiscalizar su desempeño hasta el momento de su primera participación en el proceso de acreditación, lo que ha posibilitado que algunas universidades experimenten una expansión inorgánica y descontrolada. El proceso de acreditación posee además un carácter sólo voluntario, lo

que tiene como consecuencia que un segmento de la población de jóvenes universitarios se encuentra estudiando en instituciones no acreditadas.

Por otro lado, las *universidades* poseen todavía una insuficiente capacidad de autorregulación, diversas debilidades institucionales, y problemas de gestión y de infraestructura; algunas no muestran una evolución importante y parecen caer en la autocomplacencia. Existe, por otra parte, cierta tensión entre los proyectos institucionales de algunas universidades y las exigencias externas del Sistema Nacional de AC.

Algunas de las *agencias acreditadoras* privadas realizan un trabajo poco prolijo, y enfrentan situaciones de potenciales conflictos de interés en el desempeño de sus funcionarios. También existe falta de claridad y uniformidad en los criterios de evaluación que utilizan para evaluar a las universidades, y un insuficiente nivel de preparación de algunos pares evaluadores. La cantidad de agencias existentes en el país no es suficiente para responder adecuadamente a la demanda por procesos de acreditación, su calidad es heterogénea, y algunas poseen un ámbito disciplinario de desempeño muy limitado. La insuficiente regulación del trabajo de las agencias acreditadoras ha posibilitado prácticas indebidas por parte de algunas de ellas en su interacción con las universidades, con el riesgo de situaciones de corrupción.

El Sistema Nacional de AC enfrenta además *demandas excesivas* de parte de la opinión pública chilena, la que espera equivocadamente que el proceso de acreditación controle la calidad de las universidades, pese a que su rol es la *promoción de la calidad* en las universidades, y no su control. La función de control en el Sistema Nacional de AC está a cargo del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

Desafíos del Sistema Nacional de AC

El Sistema Nacional de AC presenta, a juicio de varios de los entrevistados, el problema de un énfasis excesivo en la fiscalización de la calidad, antes que en el apoyo al fortalecimiento de las universidades. Las razones de ello se encuentran en problemas institucionales del sistema y sus procedimientos, lo que lleva a varios de los entrevistados a destacar la necesidad de dotarlo de un nuevo diseño que diferencie claramente las funciones de control y de promoción de la calidad, y que defina los mecanismos que permitan su adecuado logro.

En términos institucionales, los expertos consultados destacan la necesidad de fortalecer la estructura, funciones y atribuciones del Sistema Nacional de AC. La institucionalidad que proponen consiste en una nueva *Superintendencia de Educación Superior*, que asuma el rol fiscalizador del sistema, el actual *Consejo Nacional de Educación*, que se encargue de diseñar políticas amplias para el desarrollo de la educación superior, el *Ministerio de Educación*, a cargo del rol de la implementación y financiamiento de dichas políticas, y una renovada *Agencia Central de AC*, que reemplace a la actual CNA. Además se ha planteado la necesidad de la creación en el país de un *Ministerio de Educación Superior*.

El Sistema Nacional de AC debe, a juicio de varios de los actores entrevistados, generar las condiciones para un *desarrollo integral de las universidades*, respetando su identidad y sus proyectos institucionales, evitando imponer criterios homogeneizadores a través del proceso de acreditación, y promoviendo una cultura de la calidad y del mejoramiento continuo. Los entrevistados plantean la necesidad de que el Sistema Nacional de AC ejerza un control de aquellas universidades que presenten bajos niveles de calidad, pero que a la vez evite en lo posible el cierre de universidades en situación crítica, debido a sus negativas consecuencias para los estudiantes y sus familias.

Los actores educativos entrevistados destacan el avance del sistema universitario chileno, el que ha alcanzado en términos generales un nivel básico aceptable de calidad, ya que las universidades han mejorado de manera importante su infraestructura y sus sistemas de gestión interna, habiendo quedado atrás las precarias condiciones que algunas presentaban en años anteriores. Tal situación permite pensar en avanzar hacia una nueva etapa de *profundización del Aseguramiento de la Calidad*, en la que el proceso de acreditación deberá verificar que las universidades realicen un buen trabajo, a través de *evaluaciones de procesos* y, principalmente, de *evaluaciones de resultados*. Es necesario además actualizar los criterios de acreditación debido a que las universidades se han adaptado a ellos y tienden a cumplirlos de manera burocrática y en un nivel apenas mínimo. El sistema de acreditación ha concentrado además su interés en el nivel formativo de pregrado, pero ahora enfrenta la necesidad de avanzar en la *acreditación de programas de postgrado*, cuyo desarrollo es todavía incipiente.

Hacia un cambio de paradigma: la evaluación según estándares

Para hacer frente a los problemas del Sistema Nacional de AC señalados, diversos actores del ámbito de la educación superior en Chile plantean la necesidad de introducir reformas importantes, la principal de las cuales consiste en un cambio en el enfoque básico de la evaluación de la calidad de la educación superior. El Sistema Nacional de AC ha utilizado, desde sus orígenes a fines de la década de 1990, el enfoque de evaluación basado en el criterio de '*ajuste a propósitos*' (*fitness for purpose*), que exige a toda universidad evaluada políticas coherentes con su misión y objetivos institucionales. Pero, a juicio de los entrevistados, los resultados de dicho modelo no han sido del todo satisfactorios en el país, y comienza a mostrar debilidades, pues no ha podido impedir la existencia de proyectos universitarios mediocres que entregan una educación de baja calidad. Debido a ello, existe un creciente consenso en el ámbito de la educación superior chilena respecto de la necesidad de avanzar hacia un nuevo paradigma de evaluación basado en la exigencia de *estándares de calidad* a las instituciones formativas.

En efecto, varios de los entrevistados destacan la conveniencia de establecer *estándares de calidad* universales, exigibles a todas las universidades, con el objetivo de asegurar un mínimo de calidad para ellas; además manifiestan su preocupación respecto de las dispares exigencias de ingreso para los postulantes que existen en las distintas universidades, por lo que proponen establecer también estándares mínimos universales para su ingreso a la educación superior. El presidente de una de las agencias de acreditación entrevistado explica que un enfoque de Aseguramiento de la Calidad basado en la definición de estándares en la educación universitaria chilena permitiría uniformar la calidad de su oferta, beneficiando especialmente a las universidades más débiles. Señala además que ello también beneficiaría a los profesionales egresados de las distintas universidades, pues los empleadores tendrían la certeza de que su formación posee un buen nivel de calidad con independencia de la institución en la que estudiaron.

Un problema de este nuevo enfoque es la dificultad que presenta la definición de estándares de calidad en cada área disciplinaria, debido a la diversidad de subespecialidades que es habitual en algunas de ella, como por ejemplo la ingeniería. Algunos de los entrevistados destacan la especial dificultad de medir estándares de *resultados*, específicamente las competencias de egreso que debería exigirse a los profesionales universitarios. Otros entrevistados afirman que la definición de estándares desde el nivel central del Sistema Nacional de AC presenta el riesgo eventual de

producir presiones homogeneizadoras inconvenientes sobre las universidades, y puede entrar en conflicto con algunos aspectos de sus misiones institucionales.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior presenta en Chile importantes avances pese a su relativa juventud, y en pocos años ha logrado que la preocupación por la calidad de la enseñanza se sitúe en el centro del debate educativo en la educación superior. El conjunto de las universidades chilenas presenta actualmente un nivel de calidad claramente mayor que el de hace dos o tres décadas, y una institucionalidad más sofisticada. Sin embargo, los logros del modelo han puesto a la vez en evidencia sus reales alcances y limitaciones, y han creado conciencia respecto de la necesidad de un cambio de paradigma en las políticas y procesos de Aseguramiento de la Calidad, y de la conveniencia de avanzar hacia el enfoque de *evaluación según estándares*.



VII. Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Aas, G. H., Askling, B., Dittrich, K., Froestad, W., Haug, P., Lycke, K. H., Moitus, S., Pyykkö, R., Sørskår, A. K. (2009). *Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts. ENQA workshop report 6*. Helsinki, Finland: European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B. (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Cátedra.
- Aequalis (2011). *Propuestas para la educación superior*. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias. Publicación de INACAP para Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-8336-06-6.
- Åkerlind, G. S. (2005). Academic growth and development: How do university academics experience it?. *Higher Education*, 50(1), 1-32.
- Altbach, P. G. (2007). Peripheries and centres: Research universities in developing countries. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 111-134. ISSN 1682-3451. OECD, Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education.
- Altbach, P. G. (2009). Higher education: An emerging field of research and policy. En R. M. Bassett, & A. Maldonado-Maldonado (Eds.), *International Organizations and Higher Education Policy: Thinking Globally, Acting Locally?* (pp. 9-25). New York: Routledge.
- América Economía (2013). *Chile diseña una nueva agencia de supervisión tras escándalo en universidades*. Recuperado de <http://www.americaeconomia.com>
- Arubayi, E. A. (2003, June). Improvement of instruction and teacher effectiveness in tertiary institutions: Are students' ratings reliable and valid?. Inaugural lecture of the Delta State University, Abraka.
- Ashraf, M. (2008). The perilous effects of student evaluations on pedagogy. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1232162>
- Baert, P. (2001). *La teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0-674-01325-5.
- Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, Methods and Responsibilities. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 99-107. doi: 10.1080/1355800980350203
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, 28, 15-27.
- Bernasconi, A. (2011). Private and public pathways to world-class research universities: The case of Chile. En P. G. Altbach, & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence: The making of world-class research universities* (pp. 229-260). Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. ISBN: 978-0-8213-8805-1. eISBN: 978-0-8213-8806-8. doi: 10.1596/978-0-8213-8805-1
- Bernasconi, A. (2014). Chile: An Overview. *International Briefs for Higher Education Leaders*, 4, 18-20.
- Biemel, W. & Spiegelberg, H. (2010). Phenomenology. *Encyclopædia Britannica Online*. Recuperado de <http://www.britannica.com>
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does (Third edition)*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education, The Society for Research into Higher Education and Open Press. ISBN-10 0 335 22126 2 (pb) 0 335 22127 0 (hb). ISBN-13: 978 0 335 22126 4 (pb) 978 0 335 22127 1 (hb).
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity?. *Higher Education*, 47(1), 113-137. Recuperado de <http://www.jstor.org>
- Bitar, S. (2011). Educación superior en Chile: avances hasta 2010 y nuevos desafíos para el 2020. En M. Jiménez, & F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 – 2011* (pp. 189-197). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-7946-10-5.
- Blackmur, D. (2008). A critical analysis of the INQAAHE guidelines of good practice for higher education quality assurance agencies. *Higher Education*, 56, 723-734. doi 10.1007/s10734-008-9120-x
- Brennan, J., Enders, J., Valimaa, J., Musselin, C. & Teichler, U. (2008). Higher education as a research field. En *Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research*. European Science Foundation, Strasbourg. The Open University's Repository of Research Publications and Other Research Outputs. Recuperado de <http://www.esf.org/publications/forward-looks.html>
- British Council IELTS (2015). *QS university rankings: Latin America 2015*. Recuperado de www.topuniversities.com
- Brünner, J. J. (1993). Chile's higher education: between market and state. *Higher Education*, 25, 35-43.
- Brünner, J. J. (2011). Visión histórica de la evolución del sistema de educación superior chileno: hitos desde 1967 a la fecha. En M. Jiménez, & F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 – 2011* (pp. 23-39). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-7946-10-5.
- Brünner, J. J., Bonnefoy, J., Elacqua, G., González, S., Pacheco, P., Salazar, F., & Tillett, A. (2005). *Guiar el mercado: Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de gobierno.
- Burrows, A., Harvey, L. & Green, D. (1992). Concepts of quality in higher education: A review of the literature. *Quality in Higher Education*. Birmingham Polytechnic.
- Carseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the bologna process: A new pedagogic regime?. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284.
- Caspersen, J., de Lange, T., Prøitz, T. S., Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2011). *Learning about quality. Perspectives on learning outcomes and their operationalisations and measurement*. Oslo, Noruega: HEIK, Department of Educational Research, University of Oslo, and NIFU, the Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. Santiago de Chile: RIL Editores. ISBN 978-956-7106-60-8.
- Chalmers, D. (2008). *Indicators of university teaching and learning quality*. The Australian Learning and Teaching Council.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Charmaz, K. (2009). Reconstructing grounded theory. En P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The Sage handbook of social research methods* (pp. 461-478). London: SAGE.
- Chua, C. (2004). *Perception of quality in higher education*. AUQA Occasional Publication. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (2008). *Manual de pares evaluadores. Guía para la evaluación externa con fines de acreditación carreras y programas de pregrado*. Santiago de Chile: CNA-Chile.

- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (2010a). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Cuatro años de CNA-Chile. Memoria Institucional 2007-2010. Santiago de Chile: CNA-Chile. ISBN: 978-956-8910-02-0.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (2010b). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: CNA-Chile.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012a). *Autonomía*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012b). El escenario de los postgrados. *Perspectivas en Educación*, 6. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012c). *Matrícula primer año doctorado, magíster y especialidades médicas u odontológicas en universidades*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012d). *Sedes, Campus 2012*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012e). *Carreras de pregrado 2012*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012f). *Docentes 2012*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012g). *Matrícula total de doctorado, magíster y especialidades médicas u odontológicas en universidades*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012h). *Número de carreras*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012i). *Proceso de matrícula 2012*. Instituciones Participantes. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012j). *Proceso de matrícula 2012*. Matrícula de Primer Año y Total. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012k). *Sistema de información INDICES 2012 CNEd. Conferencia de prensa*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012l). *Tamaño de instituciones*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2012m). *Acreditación de carreras de pregrado*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2012n). *Acreditación de Magíster, doctorado y especialidades médicas*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012o). *Programas de doctorado, magíster y especialidades médicas u odontológicas en universidades*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012p). El Escenario de los Posgrados - CNEd - 2012 - *Perspectivas en Educación*, 6.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012q). *Acreditación de Instituciones*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación, CNEd (2012r). *Acuerdo n° 106/2012*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile, CUE (2013). *Propuestas para un nuevo sistema de educación superior*. Santiago de Chile: Consortio de Universidades del Estado de Chile.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías*. Madrid: Alianza Editorial.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). California: SAGE.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: SAGE.

- Cruz-Coke, R. (2004). The evolution of Chilean universities from 1981 to 2004. *Rev Méd Chile*, 132, 1543-1549.
- Darwin, S. (2010, July). Exploring critical conceptions of student-led evaluation in Australian higher education. En M. Devlin, J. Nagy, & A. Lichtenberg (Eds.) *Research and development in higher education: Reshaping higher education*, 33, 203–212. Paper presented at the 33rd HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia.
- Davies, W., Hirschberg, J., Lye, J., Johnston, C., & McDonald, I. (2007). Systematic influences on teaching evaluations: The case for caution. *Australian Economic Papers*, 46(1), 18-38.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J.M. & Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3(1). Recuperado de <http://www.uv.es>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Delaney, J. G., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). Students' perception of effective teaching in higher education. St. John's, NL: Distance Education and Learning Technologies.
- Diario La Segunda Online (2014, 9 de octubre). CNA endureció la mano para acreditar carreras profesionales desde 2015. Recuperado de <http://www.lasegunda.com>
- Dill, D., & Soo, M. (2004). Is there a global definition of quality?. A cross-national analysis of university ranking systems. Background paper. *Public Policy for Academic Quality Research Program*. Recuperado de www.unc.edu/ppaq
- Dunkin, M. J. (1986). Research on teaching in higher education. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (Third edition)* (pp. 754-777). New York: MacMillan Publishing Company.
- Durkheim, É. (2002). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Editorial La Nave de los Locos.
- Embree, L. (Ed.) (1997). *Encyclopedia of phenomenology*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Enguita, M. (1998). *La perspectiva sociológica: Una Aproximación a los fundamentos del análisis social*. Madrid: Tecnos.
- ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* (3rd ed.). Helsinki. Recuperado de <http://www.enqa.eu>
- Feixas, M. (2002). Los cambios en la docencia del profesor universitario. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral publicada íntegramente en www.tdcat.cesca.es
- Fernández, D. E., & Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, 22(46), 87-98.
- Ferrater Mora, J. (2008). *Diccionario abreviado de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana De Bolsillo.
- Fondón, I., Madero, M. J. & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. doi: 10.4067/S0718-50062010000200004
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gibbs, G. (1999). Improving teaching, learning and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 23(2), 147-155.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. York: The Higher Education Academy. ISBN 978-1-907207-24-2.
- Gibbs, G. (2012). *Implications of 'Dimensions of quality' in a market environment*. York: The Higher Education Academy. ISBN: 978-1-907207-62-4.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad, Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. G. & Strauss A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gola, M. (2004). Premises to accreditation: A minimum set of accreditation requirements. En P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade, & J. P. Scheele (Eds.), *Accreditation models in higher education experiences and perspectives. ENQA Workshop Reports 3* (pp. 25-31). Helsinki, Finland: European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- Graça, S. (2008). Professional development of the university teacher: A contribution for its analysis. *Sísifo, Educational Sciences Journal*, 7. ISSN 1646-6500.
- Gravestock, P., Greenleaf, E., & Boggs, A. M. (2009). The validity of student course evaluations: An eternal debate?. En A. Wright, M. Wilson, & D. MacIsaac (Eds.), *Collected essays on learning and teaching. A world of learning, Volume II* (pp. 152-158). Windsor: Centre for Teaching and Learning, University of Windsor. ISBN 978-0-9738227-7-9.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, (52)11, 1182-1186.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223.
- Harvey, L. & Green, D. (1992). *Assessment and evaluation in higher education*. Pre-Publication Draft.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. doi:10.1080/0260293930180102
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. *Philosophia, Revista Electrónica*.
- Husserl, E. (1927). *Phenomenology*. En: *Encyclopedia Britannica*.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of european sciences and transcendental phenomenology. An introduction to phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- Jaramillo, A., Kosaraju, S., Salmi, J., & Wodon, Q. (2012). *Tertiary education governance. A Background Paper for the SABER Tertiary Education Domain*. SABER, Systems Approach for Better Education Results, World Bank.
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44(3), 413-431.
- Khan, M., Nawaz, M., Ahmed, I., & Naqvi, I. (2011). Teaching quality in higher education: What do we need to improve?. *Interdisciplinary Journal of Research in Business* 1(4), 37-42.
- Katz, J., & Spence, R. (2009). Chilean universities in the transition to a market-driven policy regime. *Higher Education Management and Policy*, 21(2), 123-140.
- Leveille, D. E. (2006). *Accountability in higher education: An overview*. A public agenda for trust and cultural change. Research and occasional papers series, a report. Center for studies in higher education. University of California, Berkeley.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels, Belgium: EUA, European University Association Publications. ISBN: 9789078997214. Recuperado de www.eua.be
- Macfarlane, B. & Grant, B. (2012). The growth of higher education studies: From forerunners to pathtakers. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 621-624.
- Machingambi, S. & Wadesango, N. (2011). University lecturers' perceptions of students evaluation of their instructional practices. *Anthropologist*, 13(3), 167-174.
- Makondo, L. & Ndebele, C. (2014). University lecturers' views on student-lecturer evaluations. *Anthropologist*, 17(2), 377-386.
- McLean, M. & Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: Evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*, 4(1), 79-97.
- Medina, A J., De Simancas, K. & Garzón, C. A. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 563-570.

- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5).
- Méndez-Ramírez, O. (2013). La educación superior chilena en perspectiva: Entrevista con José Joaquín Brünner. *Latin American Studies*, 3(1), 231-241.
- Menges, R. J. & Austin, A. E. (2001). Teaching in higher education. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (Fourth edition)* (pp. 1122-1156). Washington, DC: American Educational Research. ISBN 0-935302-26-3.
- MINEDUC, Ministerio de Educación (2012a). *Distribución de las personas tituladas de postgrado según nivel de formación y edad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, Ministerio de Educación (2012b). *Distribución de las personas tituladas de postgrado según área del conocimiento (MINEDUC) y tipo de institución*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, Ministerio de Educación (2013). *Sistemas universitarios modernos: diversidad y calidad institucional*. Serie Evidencias: Año 2, N° 16. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). A punitive bureaucratic tool or a valuable resource? Using student evaluations to enhance your teaching. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMulline (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 141-148). Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61. doi: 10.1080/13538320220127434
- Newton, J. (2007). What is quality?. En L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J., Komljenović, A. Orphanides, & A. Sursock (Eds.), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st european forum for quality assurance* (pp. 14-20). Brussels: European University Association. ISBN 9789081069878.
- Norton, L., Richardson, J. T.E., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571. doi 10.1007/s10734-004-6363-z
- OCDE (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013. Serie revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile: OCDE.
- OECD (2009). *Review on quality teaching in higher education*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org>
- OECD (2010). *Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org>
- OECD (2012). *Quality assurance in higher education in Chile*. Reviews of National Policies for Education.
- Orsingher, Ch. (2006). Assessing quality in european higher education institutions: Introduction. En Ch. Orsingher (Ed.), *Assessing quality in european higher education institutions. Dissemination, methods and procedures*. New York: Physica-Verlag, Springer. ISBN-10 3-7908-1659-0.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba/Management*, 2(11), 107-111.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4).
- Post, P. A. (2011). Trial by hire: The seven stages of learning to teach in higher education. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(12), 25-34.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Ramsden, P. (2002). *Learning to teach in Higher Education*. New York: Routledge. ISBN 0-203-41393-8 (Master e-book ISBN).
- Red de Universidades Públicas No Estatales del Consejo de Rectores de Chile G9 (2013). *El G9 y sus propuestas para la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Recuperado de <http://redg9.cl>
- Reyes, C. & Rosso, P. (2011). Nuevo enfoque para clasificar las universidades chilenas. *International Higher Education Journal*, 67, 30-32.

- Rodríguez, E. (2011). La reforma de 1981: un análisis de sus objetivos y sistema de financiamiento. En M. Jiménez, & F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 – 2011* (pp. 129-142). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-7946-10-5.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory & practice*. London: SAGE.
- Ruben, B. D. (2007). *Excellence in higher education guide. An integrated approach to assessment, planning and improvement in colleges and universities*. Washington: Nacubo. ISBN-13: 978-1-56972-042-4.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, J. M. (2011). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Versión 1 (borrador). Proyecto ALFA, Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria. Santiago de Chile: CINDA.
- Sanfuentes, A. (2011). Hitos en el financiamiento de las instituciones de educación superior. En M. Jiménez, & F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 – 2011* (pp. 121-127). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-7946-10-5.
- Schraeder, M., Freeman, W, & Durham, C. (2007). A lexicon for lifelong learning. *The Journal for Quality and Participation*, 30(4), 31-36.
- Schön, D. A. (1995, September). Reflective practice: its implications for classroom, administration and research. Paper presented at a lecture given for the Dept. of Language, Literacy & Arts Education, The University of Melbourne. Recuperado de www.uni.edu
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott, G. (2003). Effective change management in higher education. *Educause Review*. November/December, 64-80.
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Seto, M. & Wells, P. J. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES. ISBN 92-9069-186-7.
- Shah, M. & Skaines, I. (2008). Strategic planning and reviews in a university: Is it a myth or reality?. En *Quality & standards in higher education: making a difference, Australian Universities Quality Agency (AUQA), Occasional Publications Series* (pp. 104-113). Melbourne: AUQA. ISBN 978-1-877090-93-6.
- Shattock, M. (2011). Estado y educación superior: Dirección estatal y autonomía institucional. En D. Süsskand, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH (2011). *Primera conferencia chilena de educación superior: Presentaciones centrales y paneles Valparaíso, noviembre 2010* (pp. 33-43). ISBN: 978-956-7581-02-3
- Slade, P. & McConville, C. (2006). Student evaluation of teaching. *International Journal for Educational Integrity*, (2), 2, 43-59. ISSN 1833-2595.
- Sorrell, J. M. & Redmond, G. M. (1995). Interviews in qualitative nursing research: Differing approaches for ethnographic and phenomenological studies. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1117-1122.
- Spencer, K. J. & Schmelkin, L. P. (2002). Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397-409.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–45. doi: 10.3102/0034654313496870
- Srikanthan, G. & Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193. doi 10.1108/09513540710738647

- Stake, R. E., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2004). The quality of teaching in higher education. *The Quality of Higher Education*, 1, 94-117.
- Stanton, G. (2001). *Lessons learned on raising quality and achievement*. Academic Report. London: Learning and Skills Development Agency. ISBN-1-85338-721-5.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13. doi: 10.1080/13538320802011532
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Grounded theory methodology, an overview. En K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). California: SAGE.
- Strong, N. (2014). US-Chilean university partnerships: Why is Chile a model for the future?. *International Briefs for Higher Education Leaders*, 4, 22-24.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Ugarte, J. J. (2011). Políticas de educación superior: bases para un acuerdo. En M. Jiménez, & F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 – 2011* (pp. 181-188). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-7946-10-5.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). *Rankings and accountability in higher education, information note*. Paris: UNESCO Global Forum.
- Universitas 21 (2014). *U21 Ranking of national higher education systems 2014*. Melbourne, Australia: Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne.
- U.S. Department of Education (2014). *Accreditation in the United States*. Recuperado de <http://www2.ed.gov>
- Vaira, M. (2007). *Quality assessment in higher education: An overview of institutionalization, practices, problems and conflicts*. The Authors Volume compilation © 2007 Portland Press Ltd.
- Van Kemenade, E. & Hardjono, T. W. (2010). A critique of the self-evaluation in compulsory accreditation. *Quality in Higher Education*, (16)3, 257-268.
- Vargas, G. (2011). Estructura de títulos y grados: consideraciones sobre su regulación. En M. Jiménez, & F. Durán (Eds.), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 – 2011* (pp. 163-168). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior. ISBN 978-956-7946-10-5.
- Waldenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida: Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Wittenberg, H. (2006). *Current and future trends in higher education: Summary*. Austria: The Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture.
- Wlodarsky, R. L., & Walters, H. D. (2006). The reflective practitioner in higher education: The Nature and characteristics of reflective practice among teacher education faculty. *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16(3), 1-16.
- Zapata, G. (2010). *Innovación de programas: Nuevos programas profesionales creados por universidades chilenas (1980-2008)*. Recuperado de www.ceppe.cl
- Zapata, G. (2012). Educación superior en Chile: Entre el control y la promoción de la calidad. Conferencia presentada en el Coloquio *Democracia y Participación ciudadana*, Santiago de Chile.