

## Capítulo 2

# *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: Avances y Desafíos en la Docencia de Pregrado*

Óscar Espinoza Díaz<sup>1</sup>, María Jacqueline Rojas<sup>2</sup>, Andrea Minte Münzenmayer<sup>3</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

Sabido es que el desarrollo de los sistemas de educación terciaria en el mundo y en América Latina se ha visto influenciado por factores de distinta índole, destacando, entre otros: el crecimiento y la diversificación de la plataforma institucional, la creciente privatización de la oferta y la matrícula; la debilidad del Estado para regular el sector; y, la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización (Araya y Marber, 2014; Becker y Round, 2009; González y Espinoza, 2011, 2015; González, Espinoza y Belfegor, 2015; Teodoro y Guilherme, 2014; Verger, 2013). Todavía más, la universidad contemporánea se encuentra enfrentada a desafíos de distinta naturaleza, incluyendo, la

---

<sup>1</sup> Investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha, Chile y del Instituto Interdisciplinario de Investigación Educativa, IESED-Chile.

<sup>2</sup> Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

<sup>3</sup> Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Chile.

creciente demanda por parte de sectores históricamente excluidos, cambios en el uso de la didáctica y metodologías de enseñanza aprendizaje, la incorporación de las tecnologías de la información, la rendición de cuentas y la eficiencia en la gestión institucional.

En ese escenario, la universidad busca propiciar una mayor integración con la comunidad académica en la perspectiva de: aportar valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, disponer de los ambientes adecuados, ofrecer un currículo apropiado, desarrollar investigación de punta, promover una evaluación pertinente de sus distintos procesos (académicos, financieros y administrativos), y responder adecuadamente a los requerimientos sociales y productivos del entorno (Espinoza y González, 2012).

El desarrollo social y económico de los países, así como la mayor valoración del conocimiento, han implicado un crecimiento sustantivo de la cobertura de la educación superior en el mundo. En el caso de América Latina, entre 1950 y la época presente se pasó de 75 universidades a 3.000 instituciones, de las cuales dos tercios son privadas y de menos de 300.000 estudiantes a alrededor de 20 millones. Se pasa de una educación universitaria destinada a la elite a una educación que atiende a poblaciones muy diversas y con diferentes necesidades. A partir de la década de 1980 comienzan a acceder por primera vez grupos que históricamente estuvieron excluidos del sistema universitario, tales como: minorías étnicas, personas con discapacidad y poblaciones de bajos ingresos socioeconómicos. De igual manera, las mujeres comienzan a incrementar gradualmente su participación en el sistema hasta superar incluso la participación masculina en términos proporcionales. En esta vorágine de cambios, no puede dejar de mencionarse el rol que han jugado en las últimas dos décadas los procesos de mercantilización y privatización de la educación postsecundaria, al punto que hoy por hoy poco más de la mitad de la matrícula en América Latina se concentra en el sector privado, fenómeno impensado hace algún tiempo (CINDA, 2016).

En congruencia con lo anterior, en las últimas décadas los gobiernos y los actores vinculados a las entidades postsecundarias han entendido que era indispensable incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las instituciones, de las carreras y los programas de postgrado, de modo tal que: (i) se den garantías a la sociedad del cumplimiento de estándares mínimos de la oferta educativa y de un adecuado desempeño laboral de los egresados; (ii) se entregue información pertinente y suficiente para la toma de decisiones; (iii) se satisfagan las demandas de los usuarios; (iv) existan mecanismos para que las instituciones de educación superior (IES) rindan cuenta pública acerca de su quehacer (Espinoza y González, 2012, 2013).

Una mirada rápida a lo que acontece en distintas regiones del orbe, y en América Latina en particular, permite constatar que el aseguramiento de la calidad a nivel de sistema conlleva la acción colaborativa y permanente que realiza el Estado y las propias instituciones de educación superior. La implementación de un régimen de tal envergadura permitiría propiciar el desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de las instituciones que lo componen, en función de dar un adecuado cumplimiento a la misión que la sociedad les ha encomendado. Esto es, el desarrollo cultural del país, el desarrollo científico-tecnológico y la formación de los cuadros científicos, profesionales y técnicos que requiere la sociedad. Se pretende con ello, por consiguiente, satisfacer de manera apropiada las necesidades del país, ser más eficientes en el uso de los recursos disponibles y proveer un servicio satisfactorio que dé plenas garantías a la ciudadanía (Espinoza y González, 2011; Harvey, 2002; Jarvis, 2014; Leiber, Stensaker y Harvey, 2016; Lemaitre, 2007).

La evaluación y posterior certificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje también son parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior

latinoamericana. Representan de hecho la esencia de un corpus más amplio que es crítico al momento de evaluar el impacto que podría estar teniendo la carrera y la institución en el ámbito formativo (Brown et al., 2017; ENQUA, 2015; Henard y Roseveare, 2012; Kreber, 2002; Machado dos Santos, 2009; Short y Martin, 2011; Shah y Jarzabkowski, 2013;). En esta línea suelen evaluarse aspectos, tales como: el perfil de ingreso del estudiante, el perfil de egreso, el plan de estudios, la malla curricular, el modelo educativo de la unidad académica donde se imparte la carrera, las orientaciones teóricas y filosóficas que guían el currículum, etc.

En algunos países de América Latina, los procesos de aseguramiento de la calidad son conducidos por agencias de distinta dependencia. Por ejemplo, a la cabeza de estos procesos se hallan entidades de carácter público (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay); de carácter privado (Chile y Puerto Rico); y también organismos de las propias IES (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay) (CINDA, 2011; Lemaitre, 2007).

Bajo ese escenario, el propósito del presente estudio fue determinar el grado de avance que han experimentado las universidades en los últimos 15 años en lo concerniente a la calidad de la docencia de pregrado, en el marco de la implementación de la ley de aseguramiento de la calidad. En función de ello, se consideraron los resultados de acreditación de todas las universidades del sistema desde antes de la entrada en vigencia de la ley de aseguramiento de la calidad (2006) hasta el año 2017. Se realizó el análisis solo con el área de Docencia de Pregrado (área obligatoria) y se excluyeron otras dimensiones, igualmente acreditables, como son la gestión institucional, la vinculación con el medio, el postgrado y la investigación.

## **1.1. Aseguramiento de la calidad en educación superior en Chile**

A la fecha, en Chile, el sistema universitario se encuentra conformado por 59 universidades. De acuerdo a su naturaleza jurídica 18 son estatales, 9 son privadas tradicionales (todas ellas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, en adelante CRUCH) y 32 son privadas nuevas (Tabla 1). En la actualidad, las universidades deben acreditarse obligatoriamente en dos áreas: gestión institucional y docencia de pregrado. Del total de universidades existentes a la fecha, 46 se encuentran acreditadas en las dos áreas obligatorias. Adicionalmente, existen universidades acreditadas en otras áreas de carácter optativo como son la investigación, el postgrado y la vinculación con el medio. Con la nueva ley de Educación Superior esto cambia radicalmente dado que cuatro serán las áreas de acreditación obligatorias: docencia de pregrado, gestión institucional, vinculación con el medio y postgrados. Mientras que el área de investigación será optativa.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los planes de estudio, las mallas curriculares, las orientaciones filosóficas que guían el currículum, así como los perfiles de ingreso y egreso, se contemplan en la dimensión denominada docencia de pregrado que representa una de las dos áreas obligatorias de la acreditación institucional. Cabe hacer notar que las carreras, conforme establece la ley vigente, son certificadas por agencias privadas de acreditación. Pero con la entrada en vigencia en mayo de 2018 de la ley N°21.091, se establece que la Comisión Nacional de Acreditación es la agencia encargada de llevar adelante los procesos de acreditación de las carreras pedagógicas y medicina, marginando al sector privado de ejercer ese rol.

Las universidades de mayor renombre (con 6 y 7 años de acreditación institucional) pertenecen al grupo de universidades del CRUCH (entidades tradicionales). Se trata de aquellas entidades

denominadas complejas dado que desarrollan actividades de docencia, investigación y extensión y que ostentan una alta productividad científica. En la actualidad son 8 las universidades que cuentan con el máximo tiempo de acreditación que permite la ley. En cambio, las universidades que poseen entre 2 y 5 años de acreditación (38 en total), por lo general, desarrollan actividades docentes de manera preferente y, en un grado menor, en algunos casos, conducen proyectos de investigación y mantienen una actividad constante con la comunidad. A su vez, las universidades que no se encuentran acreditadas o que se encuentran fuera del sistema de aseguramiento de la calidad (13 en total) desarrollan básicamente actividades docentes y no reúnen los estándares mínimos establecidos por la CNA para lograr su certificación tanto en el área de gestión institucional como de docencia de pregrado (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Número de instituciones de Educación Superior según años de acreditación y cobertura de matrícula (2017)**

Años de acreditación	Universidades	Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica	Instituciones Defensa nacional	% Matrícula
7	3	1			16%
6	5	1	3		14%
5	15	2	2	3	17%
4	12	5	1	3	24%
3	8	5	7	2	14%
2	3	3	3		5%
No acreditadas	8	8	8		6%
Fuera de sistema	5	17	23	11	4%
Total	59	42	47	19	100%

**Fuente:** Comisión Nacional de Acreditación (2017).

El licenciamiento (proceso de obtención de la autonomía de una institución educativa, conforme a la ley N° 20.370)<sup>4</sup>, la evaluación y la acreditación de las instituciones de educación superior conjuntamente con la certificación de programas de pre y postgrado, son instancias que en la actualidad constituyen la esencia del sistema de aseguramiento de la calidad chileno.

La implementación del régimen de acreditación vigente en Chile emerge con ocasión de la promulgación de la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad (2006). A pesar de ser legalmente voluntaria la acreditación institucional, a nivel de carreras, Medicina y Pedagogía tienen la obligación de acreditarse ante las agencias privadas. Para ello, en la práctica, se ha incentivado a las IES a autoevaluarse y posteriormente acreditarse, para de ese modo poder acceder a fondos públicos -concurables- orientados a fortalecer el desarrollo institucional y a fondos destinados a financiar programas de ayuda estudiantil (becas y créditos bancarios). A este régimen están sometidas tanto las instituciones públicas como privadas. La reciente aprobación de la nueva ley de Educación Superior, N° 20.091, introduce cambios sustantivos en materia de aseguramiento de la calidad, que suponen un giro radical. En efecto, a partir de la puesta en marcha de la nueva ley, todas las IES deberán someterse a la acreditación (se pasa de la voluntariedad a la obligatoriedad) al igual que los programas de pregrado y los programas de doctorado. En contraste, los programas de magíster quedan exentos de esta obligación. De acuerdo con la nueva normativa se estima que se someterá a acreditación un 30% de las carreras de pregrado. Esto debido a la dificultad de evaluar la totalidad de las carreras impartidas en la actualidad (alrededor de 14.000). Progresivamente, de acuerdo con la norma, se irán incorporando más carreras a este proceso

---

<sup>4</sup> El licenciamiento de una institución en Chile representa el primer paso en la vida de una institución y constituye la primera certificación que se otorga a alguna entidad tras cumplir con estándares mínimos para el funcionamiento institucional.

Con el cambio de las reglas del juego, el sistema a mediano plazo debería tender a depurarse, desapareciendo un número importante de instituciones (Universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), carreras y programas de postgrado (doctorado). Ello debiera redundar, naturalmente, en una reducción importante de la matrícula.

## **2. METODOLOGÍA**

La investigación de carácter cualitativo parte de un análisis de fuentes documentales -dictámenes de acreditación institucional- de un grupo de universidades chilenas acreditadas. Para el levantamiento de información se trabajó con una muestra intencionada de universidades. Se procedió de la siguiente manera:

a) Se determinó que la unidad de análisis fuesen las universidades que estuvieran acreditadas ante la Comisión Nacional de Acreditación y que mostraran un aumento de años de acreditación en el área de docencia de pregrado.

b) Se clasificó a las universidades en tramos, dependiendo de los años de acreditación obtenidos ante la agencia acreditadora.<sup>5</sup> De esta manera, se conformaron tres grupos correspondientes a los tramos que se mencionan a continuación:

- Universidades con 2 y 3 años de acreditación (Suficiente): Tramo 1
- Universidades con 4 y 5 años de acreditación (Satisfactorio): Tramo 2
- Universidades con 6 y 7 años de acreditación (Sobresaliente): Tramo 3

---

<sup>5</sup> La CNA asigna entre 2 y 7 años de acreditación a las instituciones.

(Comisión Nacional de Acreditación, 2014)

A efectos de este estudio, se asume que los años de acreditación están dando cuenta de la calidad (desarrollo, avance) alcanzada por la universidad, de acuerdo a los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación. De esta forma las universidades del Tramo 1 son aquellas que presentan mayores debilidades dentro del sistema. Las universidades del Tramo 2, son universidades que han logrado establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad, aun cuando estos procesos no se encuentran consolidados. Las universidades del Tramo 3 son aquellas instituciones de excelencia que muestran un mayor nivel de desarrollo y consolidación en sus mecanismos de aseguramiento de la calidad.

c) Se analizaron los dictámenes de los procesos de acreditación institucional (también llamados acuerdos) desde el año 2004 al 2017. A partir de dicho análisis se pudo determinar el paso de la universidad de un tramo a otro superior, según la clasificación previamente descrita.

d) Se estudió solo el área obligatoria de docencia de pregrado que considera “el conjunto de políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de la formación conducente a título, con especial énfasis en los aspectos relacionados con el diseño y aprobación de los programas ofrecidos; con su implementación y seguimiento y con un análisis de sus resultados y los mecanismos para revisar y modificar el currículo, la organización de los programas, los métodos pedagógicos, los recursos humanos y materiales asignados a los programas o cualquier otro aspecto que afecte la calidad de la formación entregada” (Comisión Nacional de Acreditación, 2013, p.4).

e) Para verificar avances o mejoras en el plano de la docencia de pregrado se identificaron las fortalezas y debilidades que

individualizan los respectivos acuerdos para cada uno de los criterios a evaluar de acuerdo con la agencia, esto es: Diseño y provisión de carreras y programas, procesos de enseñanza, dotación académica/docente, estudiantes, utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida.

f) Finalmente, se establecieron algunos patrones de análisis para el conjunto de las universidades y para cada grupo, según la clasificación tradicional utilizada en Chile, basada en la naturaleza jurídica de las instituciones, esto es: Universidades estatales pertenecientes al Consejo de Rectores de universidades chilenas (CRUCH), Universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores y Universidades privadas nuevas.

## **2.2. Selección de los casos**

Se revisaron los resultados de acreditación de todas las universidades existentes en Chile, publicados en el sitio oficial de la CNA hasta marzo de 2018 (Comisión Nacional de Acreditación, 2018). La revisión permitió determinar que un total de 46 universidades ostentaban la acreditación institucional y, por ende, la acreditación en el área de docencia de pregrado. Luego se identificaron aquellas instituciones que en alguno de sus procesos de acreditación avanzaron a un nivel superior y en los procesos siguientes se mantuvieron en el grupo o siguieron avanzando. No se consideraron, por lo tanto, aquellas universidades que aun cuando en algún proceso avanzaron a un grupo superior no se mantuvieron en él o no continuaron avanzando en procesos posteriores.

Según los criterios establecidos se identificaron 18 universidades, de las cuales 9 son estatales pertenecientes al CRUCH, 4 son privadas tradicionales asociadas al CRUCH y 5

privadas nuevas. Se analizaron 18 acuerdos de acreditación, considerando el área de docencia de pregrado.

De los 18 casos seleccionados se observa una realidad heterogénea en estos 14 años en que se han llevado a cabo procesos de acreditación institucional en Chile. Las universidades han participado en un mínimo de 3 procesos y un máximo de 6. En estos procesos, 12 universidades han avanzado a un tramo de mayor desarrollo en sus primeros procesos (segunda o tercera vez), en cambio otras han sido más tardías mostrando mejoras después de la cuarta vez que se han sometido a acreditación.

Del total de universidades, 14 han avanzado del tramo 1 al 2 y solo 4 de ellas ha logrado alcanzar el tramo 3. En este último caso, ello ha ocurrido en su mayoría en las universidades privadas del CRUCH. A continuación se presenta el detalle de los avances observados según tipo de universidad.

### ***Universidades estatales***

- Universidad de Tarapacá: en su segundo proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad de Santiago de Chile: en su segundo proceso pasó del tramo 1 al 3.
- Universidad de Magallanes: en su cuarto proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad de La Serena: en su segundo proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad de Playa Ancha: en su cuarto proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad de Valparaíso: en su tercer proceso pasó del 1 al 2.
- Universidad Técnica Metropolitana: en su sexto proceso pasó del tramo 1 al 2.

- Universidad Arturo Prat: en su sexto proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad de Antofagasta: en su segundo proceso pasó del tramo 1 a 2.

### ***Universidades privadas del Consejo de Rectores***

- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: en su segundo proceso pasó del tramo 2 al 3.
- Universidad Austral de Chile: en su en su segundo proceso pasó del tramo 2 al 3.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción: en su segundo proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad Católica del Norte: en su segundo proceso pasó del 2 al 3.

### ***Universidades privadas nuevas***

- Universidad Viña del Mar: en su tercer proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad San Sebastián: en su segundo proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano: en el quinto proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad Católica Silva Henríquez: en su segundo proceso pasó del tramo 1 al 2.
- Universidad CENTRAL: en su quinto proceso pasó del tramo 1 al 2.

### **3. ANÁLISIS DE LOS ACUERDOS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL**

En este apartado se presentan los resultados más importantes derivados del análisis de los dictámenes de acreditación institucional emitidos por la Comisión Nacional de Acreditación (asociados con aquel proceso de acreditación en el cual la universidad avanzó a una categoría superior, tomando como base de referencia los años de acreditación logrados) en relación con la docencia de pregrado. El análisis de los antecedentes tenidos a la vista se ha organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se indaga en torno a las fortalezas institucionales que consignan los dictámenes de la CNA, para luego detenernos en las debilidades más significativas que son identificadas en los procesos de acreditación institucional. Acto seguido, se esbozan algunas conclusiones preliminares por criterio. Para ello, el análisis se ha estructurado en función de los cinco criterios evaluativos que guían los procesos de certificación institucional en Chile, a saber: a) Diseño y provisión de carreras y programas, b) procesos de enseñanza, c) dotación académica/docente, d) estudiantes, y e) utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida.

En las Tablas 2 y 3 se resumen las menciones explícitas de las fortalezas y debilidades que se individualizan en los acuerdos de acreditación institucional en correspondencia con los criterios de evaluación utilizados por la CNA. Se constata que los criterios establecidos para la acreditación de la gestión de la docencia son señalados con distinto nivel de alcance e implicancias en los acuerdos de la agencia, dependiendo del estadio de desarrollo en que se encuentre la institución que esté acreditándose. Los criterios más aludidos a nivel de fortalezas para el total de las universidades abordadas en el estudio fueron “diseño y provisión de programas y carreras” y “dotación académica/docente” mientras que el menos

referido en los dictámenes de acreditación fue “utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida”. Al considerar la naturaleza jurídica de las universidades (tipo de sostenedor), esto es, universidades estatales, universidades privadas del CRUCH y universidades privadas nuevas, se verifica que se mantiene esta tendencia (Ver Tabla 2).

A su vez, al observar las referencias consignadas en los dictámenes emitidos por la CNA en torno a las debilidades relativas a la gestión de la docencia en el pregrado, se corrobora que se hace referencia a la casi totalidad de los criterios evaluativos antes mencionados en la mayoría de las universidades estudiadas (independiente del tipo sostenedor). No obstante, en el caso del criterio “procesos de enseñanza” se registra la menor cantidad de menciones (seis universidades) en las resoluciones de la agencia acreditadora por lo que se asume que en relación a este ámbito es donde menos problemas pueden observarse en el desarrollo institucional (Ver Tabla 3).

**Tabla 2. Menciones explícitas de las fortalezas en los Acuerdos de Acreditación institucional del área de docencia de pregrado**

Criterios	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE 5	UE 6	UE 7	UE 8	UE 9	UPC 1	UPC 2	UPC 3	UPC 4	UPN 1	UPN 2	UPN 3	UPN 4	UPN 5
Diseño y provisión de carreras y programas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Procesos de enseñanza	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dotación académica/docente	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estudiantes	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
Utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida	--	--	--	--	X	X	X	X	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-

Fuente: Elaboración de los autores.

Nota 1: (X) = Presencia / (-) = Ausencia

Nota 2: Donde: UE = Universidad estatal; UPC = Universidad Privada del CRUCH; UPN = Universidad Privada Nueva

**Tabla 3. Menciones explícitas de las debilidades en los Acuerdos de Acreditación institucional del área de docencia de pregrado**

Criterios	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE 5	UE 6	UE 7	UE 8	UE 9	UPC 1	UPC 2	UPC 3	UPC 4	UPN 1	UPN 2	UPN 3	UPN 4	UPN 5
Diseño y provisión de carreras y programas	-	X	X	X	-	X	X	x	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X
Procesos de enseñanza	-	X	-	-	-	-	X	x	-	-	X	X	-	X	-	X	X	-
Dotación académica/docente	-	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	-
Estudiantes	X	X	X	X	-	-	X	x	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-
Utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida	X	X	X	x	X	-	X	x	-	-	-	X	X	X	-	X	X	-

Fuente: Elaboración de los autores.

Nota 1: (X) = Presencia / (-) = Ausencia

Nota 2: Donde: UE = Universidad estatal; UPC = Universidad Privada del CRUCH; UPN = Universidad Privada Nueva

En relación con el criterio “diseño y provisión de carreras y programas” que considera, entre otros aspectos, la oferta de carreras y su pertinencia, la apertura de sedes, la definición y revisión de perfiles de egreso, el diseño curricular, la asignación de recursos y el seguimiento de resultados del proceso formativo, se reconoce como fortaleza en la mayoría de las universidades -en los tres grupos estudiados-, el tener propósitos claros y un modelo y proyecto educativo que orientan sus decisiones sobre los aspectos que refiere este criterio. También se indica que exhiben mecanismos formalizados de aseguramiento de la calidad o de autorregulación que les permiten organizar sus procesos formativos y asignar los recursos necesarios para tales efectos.

Ahora bien, aun cuando en los dictámenes de la CNA se observan avances en términos de la renovación curricular, la implementación del proyecto educativo, y la disposición de recursos para el potenciamiento de la infraestructura y

equipamiento, éstos no se han constituido en procesos sistemáticos y homogéneos entre las distintas unidades académicas, carreras o sedes de algunas universidades. Particularmente, en el grupo de universidades privadas nuevas se aprecian problemas en la implementación del diseño curricular, en la evaluación de los perfiles de egreso, en la falta de monitoreo del proceso formativo y en el seguimiento de los resultados de aprendizaje observables en el estudiantado. También se aprecia una oferta académica disímil entre campus y sedes, y diferencias tanto en los perfiles de los estudiantes ingresantes como en lo relativo a la progresión en sus estudios.

En síntesis, las universidades de todos los grupos cuentan con procedimientos claros para el diseño y provisión de carreras. A ello contribuye el que todas las entidades tengan propósitos claros y cuenten con un proyecto y un modelo educativo formalizado. De igual manera, se evidencian avances en procesos de renovación y/o rediseño curricular, orientados en su mayoría por el modelo de competencias, aun cuando ello no avance de la misma manera en todas las carreras. Los procesos de acreditación, por otra parte, han incentivado la inversión en equipamiento e infraestructura. Además, la mayoría de las universidades, en los tres grupos, aplican mecanismos de aseguramiento de la calidad para fortalecer la docencia en el pregrado.

Un segundo criterio que se evalúa en la acreditación institucional se relaciona con los “procesos de enseñanza”. Este aspecto alude a los sistemas de selección y admisión de estudiantes, los métodos pedagógicos utilizados por los académicos, los procedimientos de evaluación del aprendizaje, y el uso de tecnologías. Sobre el particular, se constata en el plano de las fortalezas que la totalidad de las universidades estatales y las privadas del Consejo de Rectores (CRUCH), así como un grupo pequeño de universidades privadas nuevas, poseen sistemas de admisión regulados. En efecto, dichas instituciones regulan el

acceso por la vía de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lo que garantiza mayor selectividad y calidad del estudiantado que logra ser reclutado. No obstante, algunas universidades estatales y un número importante de universidades privadas nuevas exhiben mecanismos de ingresos especiales, lo que flexibiliza el acceso y reduce la selectividad. En el caso de las universidades estatales, los mecanismos especiales operan sólo a nivel de carreras técnicas o programas para trabajadores. Otro aspecto que se individualiza en las resoluciones de la CNA, particularmente en las instituciones estatales y privadas nuevas, es la utilización de distintos mecanismos para identificar el perfil de ingreso de sus estudiantes lo que les ha permitido definir diferentes estrategias de apoyo que han redundado en una mejora en los resultados, especialmente de las tasas de retención.

En cuanto a las debilidades vinculadas a los “procesos de enseñanza”, no es posible encontrar patrones entre las universidades, aun cuando uno de los aspectos que se reitera mayormente en los dictámenes respecto de las universidades estatales y las privadas del CRUCH tiene relación con el excesivo tiempo que les toma a los estudiantes titularse. Esta situación genera un costo a los estudiantes, sus familias y las propias instituciones.

En síntesis, las universidades junto con disponer de sistemas de admisión regulados, principalmente por la vía regular (PSU) para la selección e ingreso de los estudiantes han implementado estrategias de apoyo que les han permitido mejorar las tasas de retención.

Un tercer criterio que contempla el proceso de acreditación para evaluar la docencia en el nivel de pregrado tiene relación con la “dotación académica” que posee la institución. En esa perspectiva, esta dimensión considera aspectos referidos a la calificación académica, dedicación, estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento, y renovación del

cuerpo académico. La evidencia permite deducir que en los tres grupos de universidades se observa una mejora en cuanto a contar con políticas y mecanismos formales de reclutamiento, perfeccionamiento y evaluación del desempeño de sus docentes, con una clara orientación al mejoramiento de la calidad de la docencia. Igualmente, se observa la existencia de procesos de jerarquización académica asociados al ejercicio docente y la productividad y un énfasis en la incorporación de docentes con doctorado.

Como contrapartida, las debilidades señaladas de manera más recurrente en las resoluciones de la CNA hacen referencia a la insuficiente cantidad de académicos que poseen algunas universidades, producto de los procesos de retiro que están asumiendo algunas instituciones y, particularmente, por la naturaleza contractual (contrata u honorarios)<sup>6</sup> bajo la cual se encuentra una gran cantidad de académicos. Lo anterior adquiere notoriedad dado que una alta proporción de académicos se encuentra contratado en la modalidad de honorarios, lo que deja a esta población en un estado de enorme indefensión en materia laboral y previsional y no asegura estabilidad laboral.

Consecuentemente, se torna muy complejo para las universidades (estatales, privadas del CRUCH y privadas nuevas) consolidar cuerpos docentes idóneos y de alta productividad.

En síntesis, si bien se observan avances en la instalación y aplicación de mecanismos de gestión de los recursos humanos orientados al mejoramiento académico, existen limitaciones asociadas a la dotación de académicos y a sus condiciones laborales, especialmente en las universidades privadas nuevas.

---

<sup>6</sup> En Chile existen tres tipos de relaciones contractuales (tanto en los servicios públicos como privados): 1) planta (titular del cargo); 2) contrata (contrato por un año prorrogable de acuerdo al desempeño) y 3) honorarios (se emiten boletas electrónicas por el servicio prestado).

La “trayectoria y/o progresión del estudiante”, así como los servicios que la universidad le presta durante su permanencia en la carrera y el seguimiento que se realiza de los egresados, representa otra dimensión relevante al momento de evaluarse la docencia del pregrado durante el proceso de acreditación institucional. En este caso la evidencia analizada muestra que en todos los grupos de universidades, sin excepción, existen políticas y mecanismos para apoyar a los estudiantes. Estos apoyos son de tipo económico (becas y créditos) y psicosocial (inducción a la vida universitaria, acompañamiento) y, en menor medida, de tipo académico (nivelación de estudios, talleres). Los acuerdos de acreditación reconocen para las universidades privadas nuevas, mejoras en las tasas de retención.

No obstante lo anterior, se visualizan algunas debilidades en los tres grupos de universidades, especialmente en lo que respecta al seguimiento de egresados y a la falta de retroalimentación del medio en el cual se desempeñan éstos. En efecto, del análisis de los dictámenes de la CNA se desprende que en la mayoría de las universidades el seguimiento de egresados y particularmente la disposición de bases de datos para fortalecer los vínculos con los graduados, son aspectos deficitarios. Se aprecian, sin embargo, ciertos matices dado que algunas universidades han instalado unidades destinadas a trabajar con los egresados. El problema radica en que estas universidades enfrentan a diario problemas por la cobertura y la precariedad de las bases de datos disponibles. Respecto a los indicadores de progresión académica, se menciona en las resoluciones de la CNA como debilidades lo deficitario que resultan ser los indicadores de titulación en algunas universidades estatales, aludiendo al excesivo tiempo que demoran los estudiantes en finalizar sus carreras.

Resumiendo, es posible visualizar algunas fortalezas, principalmente aquellas asociadas con la disponibilidad y entrega de apoyos socio-económicos por parte de las universidades a sus

estudiantes. En cambio, se corrobora que en los tres grupos de universidades hay limitaciones serias para establecer vínculos sólidos con los egresados, lo que dificulta su seguimiento. Se trata, sin duda, de un aspecto todavía muy poco desarrollado por las universidades y que requiere ser mejorado en el corto plazo, dado que es imprescindible conocer tanto las condiciones en las que se encuentran los graduados en el plano laboral como su nivel de satisfacción con la formación recibida. Solo de ese modo será factible introducir modificaciones en los planes de estudio de manera de responder de mejor forma a las demandas del medio y a las necesidades que tengan los futuros estudiantes en materia formativa. Aspectos referidos a la progresión de los estudiantes (tasas de retención, aprobación, deserción, entre otras) solo fueron marginalmente mencionados en los acuerdos de acreditación vinculados a los tres tipos de universidades abordadas.

Un último criterio que considera el proceso de acreditación en el nivel de docencia de pregrado es el de la “utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida”. Se trata, ciertamente, del ámbito más difícil de evaluar por parte de la CNA por todo lo que implica y supone evaluar esta dimensión. Cabe destacar que este aspecto es referenciado en términos de fortaleza y/o debilidad en doce de las dieciocho universidades consideradas en el estudio. En términos de fortalezas se reconoce para los tres grupos de universidades que se han desarrollado mecanismos para fomentar actividades de investigación y docencia, sin que los acuerdos de acreditación expliciten cuáles son esos mecanismos, salvo en un par de casos en que se alude a concursos de proyectos internos y externos y la realización de publicaciones.

Como contrapartida, la vinculación investigación-docencia es señalada como debilidad en los dictámenes de diez de las universidades. Se plantea en tal sentido que dicho vínculo es muy incipiente dado que sólo se evidencian resultados limitados y no se

visualizan efectos o impactos a nivel de la docencia de pregrado. Por consiguiente, se trata de un aspecto que requiere de mayor atención en el corto plazo por parte de las universidades, independiente de quien sea su sostenedor o controlador.

En síntesis, este aspecto es mencionado como debilidad en diez de las dieciocho Universidades estudiadas, siendo una de las debilidades que se presenta de manera más transversal entre las universidades analizadas. Si bien es cierto que las universidades han comenzado a potenciar el desarrollo de la investigación, dicho fortalecimiento no ha estado alineado con el ejercicio de la docencia. De hecho, sólo en seis de las dieciocho universidades es factible verificar la vinculación efectiva entre docencia e investigación. Todavía más, evaluar esta dimensión no es tarea fácil para la agencia acreditadora, dado que existen escasos mecanismos para llevar adelante la tarea y porque demanda un tiempo valioso, tanto para los académicos como para las unidades responsables que poseen las universidades, poder determinar con certeza de qué manera los estudios e investigaciones que lideran los académicos son incorporados en la docencia de aula.

#### **4. CONCLUSIONES**

Desde el establecimiento en Chile de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a mediados de la década pasada (Ley 20.129), que además formaliza el régimen de acreditación de instituciones de nivel terciario, se han ido verificando algunos cambios en las instituciones, particularmente en las universidades (Dooner et al., 2016). En efecto, producto de los procesos de acreditación se han logrado algunos avances interesantes en determinadas áreas, pero también se denotan estancamientos y falencias en otros ámbitos. En relación con los avances cabe destacar la instalación de dispositivos y mecanismos institucionales para mejorar aspectos referidos con la

gestión de recursos humanos, administrativos y financieros. Tanto las autoevaluaciones institucionales como la evaluación externa promovida desde la CNA a contar de 2006 han contribuido para que las universidades ordenen y planifiquen de mejor manera su quehacer cotidiano. A lo anterior, se debe agregar, por una parte, la creación de unidades de aseguramiento de la calidad en la mayoría de las universidades, responsables de conducir los procesos de autoevaluación tanto en el nivel institucional como en el nivel de carreras y postgrados y, por otra, la generación de unidades de análisis institucional encargadas del ordenamiento y procesamiento de datos para favorecer la toma de decisiones.

En lo que concierne a las falencias, principalmente aquellas vinculadas con la dimensión docencia de pregrado, tal como se ha esbozado en el análisis del presente capítulo, emergen al menos tres aspectos deficitarios (de acuerdo con lo que revelan los dictámenes de acreditación de la CNA) que a nuestro juicio ameritan mayor atención, sobre todo pensando en las implicancias y desafíos que ellas conllevan para las universidades: dotación académica insuficiente, escasa interacción de las universidades con los graduados tras su egreso y poco uso de los resultados derivados de la investigación para alimentar el trabajo docente en el aula.

Queda en evidencia, en primer lugar, que la política pública impulsada en las últimas tres décadas no ha contribuido suficientemente a la consolidación de los cuerpos académicos en el caso de las universidades estatales y privadas tradicionales, que han visto en parte debilitarse a este estamento como consecuencia del envejecimiento de las plantas docentes y a la falta de renovación de las mismas. Dicho fenómeno ha ido acompañado de la precarización de la carrera académica y de la proliferación de los docentes part-time (también denominados profesores taxi) en desmedro de los docentes de jornada completa en el caso de las universidades privadas nuevas (Ginsburg, Espinoza, Popa y Terrano, 2003). En este último caso la privatización de la oferta

deja en evidencia las precarias condiciones laborales en las cuales se desempeñan los académicos que no se condicen con el trato que éstos debieran recibir. En esa perspectiva, algunos consorcios transnacionales propietarios de instituciones privadas de educación superior (por ejemplo, Laureate y Apollo, ambos con presencia en varios continentes incluyendo el americano) solo desean obtener utilidades y poco les importa reinvertir las ganancias en sus proyectos educativos (Espinoza, 2005, 2017). Esta situación, naturalmente, no contribuye a la consolidación de un cuerpo académico idóneo ni tampoco al desarrollo de masa crítica.

En segundo término, los antecedentes analizados dejan entrever que la relación entre las universidades y sus egresados es aún muy débil. Ello se explica por varias razones, pero principalmente por el poco interés de algunas universidades por mantener vínculos efectivos con sus graduados. No obstante ello, se visualiza, tanto a nivel internacional como nacional, una tendencia de parte de las universidades a fortalecer los vínculos con sus egresados. Lo anterior se produce, básicamente, porque en la lógica de evidenciar buenos resultados para efectos de enfrentar de manera exitosa los procesos de acreditación, el desempeño profesional y laboral de los egresados constituye un indicador de calidad y eficiencia para ellas.

En Chile, los procesos de acreditación han obligado a algunas universidades a establecer unidades o programas de seguimiento de egresados. Con todo, el trabajo que se desarrolla en esas instancias es muy limitado y de bajo impacto, tal como queda esbozado en los dictámenes de acreditación analizados. Por ende, resulta imprescindible sentar las bases para mejorar las relaciones con los egresados de manera que se pueda conocer, por una parte, el nivel de satisfacción que tienen con la formación recibida, y por otra, determinar qué ha ocurrido con ellos en materia de empleabilidad (niveles de renta, tipo de empleos obtenidos, tiempo de demora en insertarse al mercado laboral, entre otros). Ambos aspectos son

fundamentales para determinar si es necesario introducir cambios a nivel curricular, y específicamente, en cuanto al perfil de egreso de los futuros profesionales.

Por último, si bien a nivel nacional la mayor parte de la producción científica se realiza de manera preferente en las universidades del CRUCH (90% de los artículos publicados están asociados a los indexadores más importantes), la revisión de los dictámenes de acreditación institucional de la CNA permite concluir que los académicos raramente hacen uso de los resultados que emanan de las investigaciones y estudios que ellos lideran para alimentar el trabajo docente en el aula. Se trata en todo caso de un problema generalizado que se vivencia en la mayoría de las universidades del sistema chileno. Ciertamente, hay una desconexión entre lo que se investiga y lo que se enseña que tiene repercusiones de distinta índole. Esta disociación, que se arrastra por décadas, en muchos casos se da por la falta de interés de los investigadores por realizar docencia (especialmente en el pregrado) o porque quienes ejercen la docencia de manera preferente no tienen las condiciones para conducir proyectos de investigación o simplemente no desean involucrarse en el desarrollo de estudios. Pero también la falta de vinculación entre investigación y docencia se da por tres razones: en primer lugar, por las precarias condiciones laborales en que desempeñan muchos académicos y que se explica por las condiciones que impuso el modelo de libre mercado instituido por la dictadura de Pinochet en 1981, amparado en los fundamentos del neoliberalismo. De hecho, la prevalencia de docentes part-time en el sistema universitario (contratados puntualmente para dictar clases y cátedras) explica en gran medida por qué se produce la disociación entre investigación y docencia. En segundo término, la disociación se produce por los procesos de privatización de la oferta que se han implementado en los últimos treinta años y por la presión sobre el desarrollo de la investigación vinculada a una estructura de financiamiento más restringida y

competitiva. Tal situación habría motivado una reformulación de la actividad académica desarrollada dentro de las instituciones universitarias (Theurillat y Gareca, 2015). Bajo ese nuevo escenario los nuevos modelos de financiamiento nacional basados en escasez, competencia y excelencia investigativa habrían obligado a las universidades a integrar la investigación como un nodo fundamental de su definición institucional. Sin embargo, con ello se habría expuesto a los académicos a las fuerzas del mercado, obligándolos a destinar sus esfuerzos para competir en la búsqueda de recursos que permitieran atraer a sus universidades los fondos que ahora requieren, y donde la principal recompensa sería el prestigio profesional derivado fundamentalmente de los resultados en investigación (Bernasconi, 2008; Enders, Kehm Schimank, 2015; Theurillat y Gareca, 2015). En último término, la disociación entre investigación y docencia también se puede explicar por el desigual nivel de desarrollo observable entre las universidades, donde tres entidades tradicionales concentran el 50% de la investigación que se desarrolla en Chile en este nivel formativo.

## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Araya, D. y Marber, P. (2014). *Higher Education in the Global Age. Policy, Practice and Promise in Emerging Societies*. Londres: Routledge.
- Becker, W. E. y Round, D. K. (2009). The Market for Higher Education: Does It Really Exist? *IZA Discussion Paper*, No. 4092. Disponible en <http://ftp.iza.org/dp4092.pdf>
- Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, 28, 15-27.

- Brown, J., Kurzweil, M. y Pritchett, W. (2017). *Quality Assurance in U.S. Higher Education. The Current Landscape and Principles for Reform*. Ithaka, United States. Disponible en <https://bit.ly/2wkqjJA>
- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2011). *Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina*. Texto presentado en el Seminario Latinoamericano Proyecto Alfa, "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria", Buenos Aires, 15-16 de septiembre.
- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2016). *Informe Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: CINDA-Universia.
- Comisión Nacional de Acreditación (2013). *Reglamento sobre áreas de acreditación del año 2013*. Disponible en <https://bit.ly/2l74b0D>
- Comisión Nacional de Acreditación (2014). *Operacionalización de las Pautas Evaluación para la Acreditación Institucional*. Disponible en <https://bit.ly/2QTPJnI>
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Búsqueda avanzada de acreditaciones*. Disponible en <https://bit.ly/1k8D1S4>
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Índices. Tendencias Educación Superior, 2017*. Disponible en <https://bit.ly/2AeC3hJ>
- Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., d'Alencon, A. y Salomone, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). *Cuadernos de Investigación N°2*, Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en <https://bit.ly/2sZtQdA>
- Enders, J., Kehm, B. y Schimank, U. (2015). Turning universities into actors on quasi-markets: How new public management reforms affect academic research. En D. Jansen y I. Pruisken

(Eds.), *The changing governance of higher education and research: Multilevel perspectives* (pp. 89-103). Cham: Springer International Publishing.

ENQUA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Bruselas: ENQUA.

Espinoza, O. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, XXXIV, 135, 41-60.

Espinoza, O. (2017). Privatización de la Educación Superior en Chile: Consecuencias y Lecciones Aprendidas. *Eccos Revista Científica*, 44, 175-202.

Espinoza, O. y González, L.E. (2013). Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38.

Espinoza, O. y González, L.E. (2012). Estado Actual del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Régimen de Acreditación en la educación superior en Chile: Balance y perspectivas. *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, XLI (2)(162), 87-109.

Espinoza, O. y González, L.E. (2011). Impacto de la Acreditación en Instituciones y Actores: El Caso de Chile. En Servetto, A. y D. Saur (Comps.), *Sentidos de la Universidad*, (pp. 63-96). Córdoba: Ediciones Universidad Nacional de Córdoba.

Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. y Terano, M. (2003). Privatisation, domestic marketization and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), 413-445.

- González, L.E., Espinoza, O. y Belfegor, J. (2015). Trends in the Latin American Higher Education Systems. En J. Cifuentes, P. Landoni y X. Llinas (Eds.). *Strategic Management of Universities in the Ibero-America Region: A Comparative Perspective* (pp.45-68). Switzerland: Springer.
- Harvey, L. (2002). The End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 5-22.
- Henard, F. y Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. Institutional Management in Higher Education*. Paris: OECD. Disponible en <https://bit.ly/2q4Aeyh>
- Jarvis, D. (2014). Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education. A critical introduction. *Policy & Society*, 33(3), 155-166.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Leiber, T., Stensaker, B. y Harvey, H. (2016). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311.
- Lemaitre, M. J. (2007). *Aseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones*. Paper presentado en el Consejo Centroamericano de Acreditación, 15 noviembre, San José, Costa Rica.
- Machado dos Santos, S. (2009). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia de qualidade*. Documento de trabalho. Disponible en <https://bit.ly/2AeXpM1>
- Shah, M. y Jarzabkowski, L. (2013). The Australian higher education quality assurance framework: from improvement-led

- to compliance-driven. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 17(3), 96-106.
- Short, F., y Martin, J. (2011). Presentation vs. Performance: Effects of lecturing style in Higher Education on student preference and student learning. *Psychology Teaching Review*, 17(217), 71-82.
- Teodoro, A. y Guilherme, M. (Eds.). (2014). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Theurillat, D. y Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno. *Calidad en Educación*, 42, 123-160.
- Verger, A. (2013). Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360. Disponible en <https://bit.ly/2NL3144>