

# Estándares de Calidad de Educación Superior

June,  
2015

**Definición, Diseño e  
Institucionalidad**

Banco Mundial\*



# Contenido

LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS .....	6
1. Introducción .....	13
2. Breve reseña de la evolución del aseguramiento de la calidad en de la educación superior en Chile.....	14
2.1 Reforma de 1981 .....	15
2.2 Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE).....	16
2.3 El surgimiento de la acreditación de programas .....	18
2.4 El sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Sinac-ES) .....	20
2.4.1 Licenciamiento de instituciones .....	21
2.4.2 Acreditación de instituciones.....	21
2.4.3 Acreditación de programas .....	22
3. El sistema de aseguramiento de la calidad en cifras.....	22
3.1 Licenciamiento .....	22
3.2 Acreditación de programas.....	22
3.3 Acreditación institucional .....	24
4. Puntos claves de los diagnósticos .....	25
4.1 El licenciamiento, elemento básico de entrada al sistema .....	27
4.2 Acreditación de carreras .....	28
4.3 La acreditación institucional .....	28
4.4 Algunas percepciones sobre el Sistema de Aseguramiento de Calidad de La Educación Superior en Chile .....	29
Reseña del estudio de la OCDE (2013).....	30
5. Algunas experiencias internacionales .....	32
5.1 Resumen de los casos y elementos relevantes para Chile .....	32
5.2 Lecciones aprendidas de la experiencia internacional .....	36
5.2.1 Elementos institucionales .....	37
5.2.2 Elementos operativos .....	39
6. Propuesta de un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad para Chile .....	43
6.1 Marco del modelo propuesto .....	44
6.1.1 Propósito y alcance de la propuesta.....	44
6.1.2 Principios.....	45

6.1.3	Definición de los términos empleados y lógica del modelo de criterios	46
6.1.4	Modelo de negocio versus modelo académico: viabilidad económica de la institución como paso previo al proceso de acreditación.....	50
6.1.5	Ventajas del modelo de acreditación para el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior .....	51
6.1.6	Evaluación de carreras y programas, ¿el todo por la parte?: el papel del Marco Nacional de Cualificaciones.....	52
6.1.7	Criterios asociados al análisis financiero de la institución previo al procedimiento de acreditación .....	53
6.2	Arreglo institucional.....	56
6.2.1	Ministerio de Educación (Mineduc) .....	56
6.2.2	Agencia Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Anacesup).....	57
6.2.3	Superintendencia de Educación Superior.....	58
6.2.4	Instituciones de educación superior .....	58
6.2.5	Consejo Nacional de la Educación Superior (Cones) .....	59
6.3	Comparación de los tipos de evaluación y seguimiento realizados por las entidades del sistema.....	59
6.4	Procesos.....	60
6.4.1	Acreditación de nuevas instituciones de educación superior.....	60
6.4.2	Acreditación de nuevas carreras de educación superior .....	61
6.4.3	Acreditación de IES en funcionamiento .....	61
6.4.4	Acreditación de carreras de pregrado y posgrado en funcionamiento	65
6.4.5	Seguimiento a planes de mejora de instituciones acreditadas .....	65
6.4.6	Vigilancia permanente de indicadores de todas las IES .....	65
6.4.7	Gestión de denuncias contra IES, fiscalización e instrucción de procesos administrativos sancionatorios .....	66
6.4.8	Cierre de instituciones no acreditadas.....	66
6.5	Articulación del sistema.....	67
6.5.1	Sistema de Información de la Educación Superior .....	67
6.5.2	Articulación de instituciones y actores .....	67
6.5.3	Participación cruzada en juntas directivas o de gobierno.....	68
6.5.4	Articulación con la Conicyt.....	68
6.5.5	Articulación con el marco nacional de cualificaciones .....	68

6.5.6	Articulación de los niveles de evaluación y aseguramiento de la calidad	68
6.6	Consistencia del modelo y revisión periódica	71
6.7	Publicidad del modelo y carácter cíclico	73
1.	Casos de estudio del espacio europeo de educación superior	79
1.1	The Danish Accreditation Institution (ACE, Denmark). De la acreditación de carreras a la acreditación institucional con enfoque en resultados del aprendizaje	81
1.2	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Procesos de evaluación adaptados a cada uno de los tres sectores de educación superior	84
1.3	La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (Aneca). De la acreditación de carreras a la acreditación institucional de centros (facultades, escuelas) con enfoque a la certificación de <i>audits</i>	89
1.4	Quality and Qualifications Ireland (QQI). Enfoque en autorización institucional y competencias en reconocimiento de cualificaciones en el país por medio del marco nacional y de títulos extranjeros con la oficina ENIC-Naric	94
2.	Países no europeos: Australia, Colombia y Ecuador	98
2.1	Australia	98
2.2	Colombia	103
2.3	Ecuador	109
3.		141

## ANEXOS

Anexo 1	Experiencias internacionales	79
Anexo 2	Prouesta de modelo	114
Anexo 3	Referencias a los estándares identificados en el informe para el modelo chileno	141

## TABLAS

Tabla 1:	IES en Chile, 2013	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2:	Comportamiento del número de universidades por fase, según la clasificación de Cancino y Schmal (2014)	15
Tabla 3:	Resultados de la labor de acreditación del CES 1990-2002	18
Tabla 4:	Porcentaje de la matrícula total en los programas acreditados de educación superior	23
Tabla 5:	Porcentaje de los programas de pregrado con acreditación total de 2007 a 2014, según el área de estudio	23
Tabla 6:	Niveles de evaluación en el modelo de aseguramiento de la calidad	60
Tabla 7:	Tipos de condiciones para autorizar creación o acreditación	69
Tabla 8:	Complementariedad de criterios de evaluación para acreditación de IES y carreras nuevas y en funcionamiento	70
Tabla 9:	Complementariedad de criterios de evaluación según nivel de los programas	70
Tabla 10:	Clasificación de los proveedores de educación superior en Australia	100

Tabla 11: Aspectos principales del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia.....	104
Tabla 12: Dimensiones, criterios, indicadores y estándares propuestos.....	114
Tabla 13: . Propuesta de criterios asociados al análisis financiero de la institución previo al procedimiento de acreditación..	1142
Tabla 14: Referencias a los estándares identificados en el informe para el modelo chileno. .....	1521

**FIGURAS**

Figura 1: Cambios en matrícula y número de IES por tipo de institución (2007-2014).....	25
Figura 2: Procedimiento de acreditación de la Aneca. ....	91

## LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Anacesup	Agencia Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
ACE	Agencia de Acreditación de Dinamarca
Aneca	Agencia Nacional para el Asesoramiento de Calidad y Acreditación de España
AQ	Agencia para el Seguro de Calidad y Acreditación de Austria
AQA	Agencia de Aseguramiento de la Calidad
CAE	Crédito con Aval del Estado
Ceaaces	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CFT	Centros de Formación Técnica
CNED	Consejo Nacional de Educación
CNA	Comisión Nacional de Acreditación (Chile)
CNA	Consejo Nacional de Acreditación (Colombia)
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrados
Conaces	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Conap	Comisión Nacional de Evaluación de Programas de Posgrado
Cones	Consejo Nacional de la Educación Superior
Conicyt	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CSE	Consejo Superior de Educación
CESU	Consejo Superior de Educación Superior (Colombia)
DAFO	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
DFL	Decreto con Fuerza de Ley
Divesup	División de Educación Superior
ECTS	Transferencia de Crédito Europeo y Sistema de Acumulación
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ENIC-Naric	Reconocimiento Internacional de Diplomas y Cualificaciones
ES	Educación Superior
ESG	Normas y Guías para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior Europea
EUA	Asociación Europea de Universidades
Eunacom	Examen Único Nacional de Conocimiento de Medicina
ENQA	Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior
EQAR	Registro Europeo de Agencias de Aseguramiento de la Calidad
EQAVET	Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad para la Educación y la Formación Profesional
Eurashe	Asociación de Instituciones de Educación Superior no Universitarias
Fetac	Consejo de Educación Continua y Reconocimiento de Entrenamiento
FHR	Consejo de Acreditación de las universidades de Ciencias Aplicadas
Hetac	Consejo de Educación Terciaria y Premios de Formación
IES	Instituciones de Educación Superior
IP	Institutos Profesionales
IUQB	Consejo de Aseguramiento de Calidad de Universidades Irlandesas
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

LOES	Ley orgánica de Educación Superior
Mecesup	Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior
NQAI	Autoridad Nacional de Cualificaciones de Irlanda (National Qualifications Authority of Ireland)
NQF	Marco Nacional de Cualificaciones
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
ÖAR	Consejo de Acreditación para las Instituciones Privadas Austriacas
QQI	(Agencia) de Calidad y Cualificaciones de Irlanda (Quality and Qualifications Ireland).
Reacu	Red Española de Agencias de Calidad Universitaria
SAIC	Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad
Senescyt	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SIES	Sistema de Información de la Educación Superior
Sinac-ES	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Sn	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador
TEQSA	Agencia de Estándares de Calidad y Educación Terciaria

## Resumen Ejecutivo

Este reporte presenta los resultados de un análisis de modelos de aseguramiento de la calidad de la educación superior y una serie de recomendaciones a considerar por el Gobierno de Chile para el establecimiento de estándares de calidad en la educación superior, los mecanismos de actualización y los arreglos institucionales requeridos para su funcionamiento. El estudio fue contratado por el Gobierno de Chile al Banco Mundial como un servicio reembolsable de asesoría (RAS) con el objeto de contribuir en la toma de decisiones del Gobierno sobre las reformas de su sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

El sistema de educación superior de Chile ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas, debidos, entre otras, a dos causas: primero, el incremento en el número de jóvenes que aspiran a ingresar a la educación superior, atribuible en parte al crecimiento demográfico del país, la ampliación en la cobertura de educación básica y media y las altas tasas de graduación en esta última; y segundo, el requerimiento en los sectores productivos y sociales de personas con niveles de formación muy por encima de los que otorga la educación media, con un retorno económico considerable para ellas.

El sistema de educación superior de Chile pasó de tener poco más de 75.000 estudiantes en 1970 a casi 1.200.000 en 2014, con una tasa de participación que, en la actualidad, supera el 65 % (Ministerio de Educación de Chile). Para atender la creciente demanda, el país cuenta con instituciones públicas y privadas que también han venido creciendo: en 2015 existen 166 instituciones de educación superior (IES), de las cuales 60 son universidades; 44 institutos profesionales (IP) y 62 centros de formación técnica (CFT). Las universidades acogen al 59,7 % del total de los estudiantes, mientras que los IP el 28,1 % y los CFT el 21,2 %.

La historia de la acreditación en la educación superior chilena se inicia en 1990, con la creación del Consejo Superior de Educación (CSE), seguida por la de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrados (CNAP) en 1999, que planteó una acreditación voluntaria, limitada a programas ofrecidos por universidades autónomas –tanto públicas como privadas– siguiendo el modelo más difundido a escala internacional: autoevaluación, evaluación externa y juicio de acreditación.

En 2006, recogiendo las recomendaciones de la CNAP, se expidió la Ley 20.129, por medio de la cual se estableció el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Sinac-ES). Lo que hasta entonces se conocía como acreditación pasó a llamarse licenciamiento; y el procedimiento voluntario de verificación de condiciones de calidad, al que se podían someter las instituciones de educación superior autónomas, empezó a conocerse como acreditación. Una nueva reforma tuvo lugar en 2009, cuando se publicó la ley general de educación (Ley 20.370), según la cual todas las IES podían solicitar, de manera voluntaria, su acreditación ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que la otorgaba para un término máximo de siete años. Adicionalmente, se estableció la acreditación de programas y carreras de pregrado, también voluntaria. La citada ley permitió la creación de agencias privadas de acreditación, supervisadas por la CNA.

Los cambios introducidos han arrojado resultados positivos. Para 2015, el 51 % de las IES contaba con acreditación. El porcentaje de programas acreditados con respecto al total de programas ofrecidos ha aumentado significativamente: en 2007 apenas el 8,9 % contaba



con acreditación, mientras que en 2014 esa cifra llegó al 28 %. De igual manera, el porcentaje de estudiantes en programas acreditados pasó de 22 % en 2007 a 44 % en 2014.

Sin embargo, últimamente se ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y las herramientas de inspección. Diagnósticos recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM) han resaltado varios puntos. Entre ellos, la coexistencia de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el país: el licenciamiento de instituciones de educación superior, la acreditación voluntaria de programas e instituciones, y la acreditación obligatoria de programas específicos.

Dentro de las debilidades encontradas, los diagnósticos destacan las siguientes:

- Falta de claridad en las responsabilidades de los órganos que rigen el sistema de aseguramiento de la calidad.
- Bajo nivel de articulación de los procesos y las instancias definidas para la coordinación entre las partes.
- Insuficiente contribución del modelo de convivencia de agencias privadas y la CNA a la consistencia del modelo, en términos de valoración similar de los criterios en todas las carreras de las mismas áreas de conocimiento y en todas las carreras de las instituciones sometidas a acreditación.
- Desconexión entre el proceso de licenciamiento y la acreditación.
- Obligatoriedad de la acreditación de programas sólo para algunas carreras.

Los medios de comunicación chilenos también se han ocupado del tema del aseguramiento de la calidad de la educación superior y han llamado la atención sobre varias de sus debilidades, como por ejemplo que los requisitos legales para crear una agencia de acreditación son ambiguos y no dan garantía de rigurosidad; que la exigencia de la acreditación para que una institución pueda recibir estudiantes beneficiarios del crédito con aval del Estado (CAE) ejerce una presión enorme por cuanto al negarla se afecta la viabilidad financiera, y la ausencia de una política clara con respecto a los conflictos de interés que se presentan en el sistema.

Con el propósito de proporcionar referentes en la discusión y las reformas que el Gobierno de Chile está planteando, para la elaboración de este documento se estudiaron siete experiencias internacionales: Australia; Dinamarca, Austria, España e Irlanda, en Europa, y Ecuador y Colombia en Latinoamérica. Entre los aprendizajes de esta evaluación se resalta que, en materia de política educativa, es esencial:

- Identificar los organismos que conforman el marco del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile.
- Determinar los papeles por asumir y la división del trabajo dentro del sistema.
- Definir la estructura de toma de decisiones y los mecanismos de coordinación de los órganos.
- Establecer el sistema de rendición de cuentas del órgano de acreditación (gubernamental o extragubernamental, regional o internacional).

En cuanto a los elementos comunes a las experiencias internacionales se destacan como condiciones deseables para un modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior los siguientes:

- La existencia de una agencia nacional (en los casos estudiados es pública) que rinde cuentas al ministerio, o a la instancia gubernamental correspondiente, y al sector de

sus actividades y resultados así como de sus estados financieros, según la práctica establecida.

- La exigencia de un presupuesto suficiente y estable para la agencia, que le otorgue autonomía financiera y la posibilidad de planificar y asumir los gastos relativos a sus actuaciones, con un modelo de fiscalización ágil para los expertos.
- La determinación de encargar a una instancia pública del nombramiento de los miembros de la dirección ejecutiva de la agencia y su consejo de dirección, y garantizar los mecanismos correspondientes con criterios comparables al concurso público de méritos en aras no sólo de la legitimidad oficial sino del sector de educación superior
- El deber de la agencia de tener órganos de asesoría específicos, de carácter nacional y con expertos internacionales que apoyen a la dirección.
- La posibilidad de que la dirección cree comisiones técnicas para los procedimientos de evaluación que garanticen la suficiente separación entre la dirección y el experto y eviten su influencia.
- La disposición según la cual los criterios y procedimientos de selección del personal y los expertos deben ser públicos e independientes para proteger la neutralidad. Este ámbito se complementa con un código ético o de conflicto de intereses y el hecho de que la formación, selección y actualización de expertos asegure la circulación de éstos y evite la profesionalización y especialización en determinadas áreas.
- La presencia de instancias y mecanismos para reforzar la suficiencia técnica del personal y los expertos de la agencia, con el fin de garantizar la elaboración de procedimientos y guías sólidas y adecuadas a los propósitos, así como informes de evaluación rigurosos, claros y comprensibles.
- La evaluación internacional a las agencias, de forma cíclica para reforzar su legitimidad y profundizar en la mejora.

Adicionalmente, se identificaron elementos operativos deseables para los procesos de evaluación, el funcionamiento de las comisiones y paneles de evaluación y la elaboración de los documentos técnicos. Entre ellos se destaca:

- Acreditación obligatoria y de umbral mínimo, con periodos regulares y evaluaciones cíclicas para todos los tipos de instituciones de educación superior autorizadas y en funcionamiento.
- Criterios y procedimientos definidos por proceso de consulta con agentes de interés y estables que cubran la diversidad de las IES.
- Procesos de evaluación acordes con la metodología internacional aceptada, fundamentada en criterios comunes públicos, basada en un informe de autoevaluación y una visita de pares académicos que producen un reporte valorativo.
- Delegación de una comisión de la agencia que asegure la consistencia del juicio y la confiabilidad del proceso.
- Acreditación institucional para una muestra de carreras que cubre obligatoriamente algunas de las declaradas por la ley como de interés público, más otras consideradas significativas por la institución y la agencia.
- Certificación del sistema de aseguramiento de la calidad de la institución.

Se resalta la necesidad de hacer un esfuerzo mayor para garantizar la confiabilidad del sistema de acreditación y mejorar la percepción externa y la legitimidad desde unas bases fundamentalmente técnicas, al alcance de la agencia. Para ello se requiere:

- Involucrar al mayor número de grupos de interés en el diseño de los procedimientos técnicos sobre los que se sustenten los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación del sistema nacional.
- Someter a información pública los estándares e instrumentos técnicos para permitirles a los diversos sectores que los apropien.
- Fortalecer de manera continua el *know-how* de la agencia con el concurso de expertos académicos que la perciban como parte de su entorno académico.
- Fomentar las tareas de asesoría y consulta a universidades, y separarlas escrupulosamente de las áreas evaluativas asignando personal distinto.
- Reforzar los mecanismos de capacitación del personal técnico.
- Robustecer el proceso de selección, nombramiento y capacitación de pares académicos, y publicar la información sobre éstos.
- Disponer de un sistema público de reclamaciones y recursos (recusación de pares antes de la evaluación).
- Consolidar las tareas de comunicación no sólo con los agentes de interés sino con la sociedad y la ciudadanía en su conjunto.

Esta propuesta se sustenta en la premisa de que, si bien la calidad de la oferta académica es responsabilidad de cada institución, le corresponde al Estado sentar las bases de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior universal, con criterios de suficiencia técnica, independencia gubernamental e institucional en los juicios, que lleve a la práctica el binomio de transparencia y rendición de cuentas.

El marco de evaluación que se propone debe cumplir las siguientes condiciones:

- Poder implementarse en distintos contextos y sectores de las IES.
- Ser aplicable por instituciones heterogéneas, manteniendo la dicotomía de la diversidad institucional y propósitos adecuados a los fines (*fitness for purpose*).
- Permitir la comparabilidad de los resultados de los procesos de evaluación y la elaboración de estadísticas y sistemas de información nacionales.
- Alinearse con criterios universales para favorecer la internacionalización de la educación superior chilena mediante procesos de evaluación de la calidad.
- Incluir elementos basados en resultados del aprendizaje y desempeño profesional.

El modelo propuesto se basa en cuatro niveles de análisis: dimensión, criterio, indicador y estándar. La dimensión de evaluación agrupa criterios de acreditación que se desagregan en indicadores y éstos sirven de referencia para el cumplimiento de los criterios frente a un rango o estándar definido por el sistema.

Los criterios enuncian categorías o principios de calidad internacionalmente reconocidos, de carácter general y aplicables a todas las instituciones de educación superior. Cada criterio está asociado a un estándar de cumplimiento que se debe alcanzar de manera objetiva mediante indicadores cuantitativos y cualitativos que pueden descomponerse en evidencias. El estándar es el nivel de cumplimiento general de cada criterio, el cual debe explicitarse en cada institución en particular, según sus propios recursos.

Se propone el proceso de evaluación clásico, que consiste en elaboración del informe de autoevaluación, visita de pares académicos, presentación del reporte y exposición ante la comisión. Se hace énfasis en la importancia de un plan de negocio en el que se manifieste la viabilidad económica y el respaldo financiero estable.

La novedad de la propuesta es que aunque se fundamenta en la evaluación institucional, la evaluación de una muestra significativa de carreras sigue siendo el centro del proceso. Otro

elemento original es la importancia que se les da a los sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC) de las instituciones.

Un subproducto esencial del proceso de acreditación institucional es la definición del potencial de crecimiento de la matrícula, que también sería objeto de verificación.

Para lograr la articulación del sistema se propone fortalecer un sistema de información de la educación superior unificado, administrado por el Ministerio de Educación, y vincular a los miembros de cada componente al sistema en las juntas directivas o de Gobierno de las diferentes entidades que participan en el proceso, en especial de Conicyt y del marco nacional de cualificaciones. Para garantizar la solidez del modelo, los estándares deben someterse a revisiones periódicas, mediante procesos de metaevaluación en los que se involucre a todos los agentes participantes.

Los estándares deben definirse y mantenerse desde el ámbito público encargado de velar por la política de aseguramiento de la calidad del país, y contar con la dirección técnica de los actores involucrados en el proceso de manera más cercana, como la agencia u organismo responsable de las acreditaciones.

En síntesis, el proceso de acreditación debe ser cíclico, definido en el tiempo y con estándares claros y públicos no sujetos a revisiones o interpretaciones arbitrarias; y las reglas del juego deben ser claras y públicas. Las instituciones pueden planificar las actuaciones asociadas a dichos procesos e incorporarlas de manera ordenada en su gestión y el aseguramiento interno.

En el anexo 2 del reporte se dan a conocer los elementos y la arquitectura del sistema propuesto: dimensiones, criterios, indicadores y estándares, así como una referencia a los sistemas de los casos internacionales estudiados donde se utilizan elementos similares a los propuestos.

# 1. Introducción

Los sistemas de educación superior<sup>1</sup> en el mundo han experimentado cambios importantes en las últimas décadas, en buena parte debido, primero, a un crecimiento demográfico acompañado de la ampliación en la cobertura de educación básica y media y de altas tasas de graduación en esta última, lo cual ha incrementado el número de jóvenes que aspiran a ingresar a la educación superior; y segundo, a un aumento en el requerimiento en los sectores productivos y sociales de personas con niveles de formación muy por encima de los que otorga la educación media, con un retorno económico considerable para ellas.

Todo lo anterior ha generado una enorme demanda de educación superior, a la cual se ha respondido con un mayor número de instituciones y la expansión de muchas de ellas para así satisfacer las necesidades de la población que desea ingresar. Este crecimiento se ha dado de diversas maneras. Algunos gobiernos han creado nuevas instituciones estatales – universidades, politécnicos, instituciones técnicas o similares a los *community colleges* norteamericanos–; otros han promovido o extendido la participación del sector privado en dicho nivel, mientras que los restantes, quizás la mayoría, han implementado las dos estrategias. En todos los casos, el resultado ha sido una oferta de educación superior mucho más amplia y diversa.

Sin embargo, responder a la demanda con mayor oferta no es suficiente, pues se requiere que, además, sea de calidad y sea pertinente, es decir, que responda a los requerimientos de los sectores sociales y productivos del país. Así, el crecimiento y la diversidad de la oferta han implicado una mayor responsabilidad para el Estado en el sentido de garantizar la calidad de la oferta. Hay dos razones para ello: primero, como un mecanismo de protección de la sociedad en cuanto a la idoneidad de quienes ejercerán una profesión; y segundo, como respaldo del estudiante con respecto a la calidad de la formación que recibe, en la cual con frecuencia no sólo invierte recursos considerables sino varios años de su vida. Esto último se agrava dada la gran asimetría de información común en los sistemas de educación superior.

Chile no ha sido ajeno a esto fenómeno. Todo lo contrario: el país es muestra fehaciente del crecimiento y la diversidad del sistema de educación superior. Pasó de tener poco más de 75.000 estudiantes<sup>2</sup> en 1970 a casi 1.200.000 en 2014<sup>3</sup>, con una tasa de participación que supera el 65 %. De acuerdo con datos del Servicio de Información de Educación Superior correspondientes a 2015, en Chile hay 166 instituciones de educación superior (IES), de las cuales 60 son universidades; y dentro de esta categoría 25 pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), y se conocen como universidades tradicionales: 16 públicas y 9 privadas que reciben fondos del Estado. Además, hay 35 universidades privadas que no pertenecen al CRUCH. Adicionalmente hay 6 instituciones de educación superior de las Fuerzas Armadas bajo la autoridad del Ministerio de Defensa.

Otra parte significativa del sistema de educación superior está constituida por 56 centros de formación técnica (CFT) y 42 institutos profesionales (IP). Además, hay IES de las Fuerzas Armadas bajo la autoridad del Ministerio de Defensa. En la tabla 1 se muestra la distribución de la matrícula en educación superior en Chile.

---

<sup>1</sup> En este informe nos referimos a la educación superior o terciaria de manera intercambiada, como aquella que requiere de haber culminado la educación media y que confiere in título formal.

<sup>2</sup> Unesco. (2009). *Compendio mundial de educación*.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación de Chile.

**Tabla 1. IES en Chile (2013)<sup>4</sup>**

TIPO IES	Cantidad	% Entidad	Matrículas	% Matrículas
Universidades Estatales (UE)	16	9,3%	184.477	15,6%
Universidades No Estatales del CRUCH (UNECRUCH)	9	5,3%	141.563	11,9%
Universidades Privadas (UP)	35	20,5%	381.894	32,2%
Institutos Profesionales (IP)	44	25,7%	332.488	28,1%
Centros de Formación Técnica (CFT)	62	39,2%	144.383	12,2%
<b>TOTAL</b>	<b>166</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.184.805</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Datos MINEDUC

Es precisamente en este último contexto que el Gobierno de Chile está considerando una reforma a su sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Por lo tanto, el presente estudio tiene por objeto informar y proponer elementos para la reforma con base en algunos diagnósticos del sistema realizados hasta la fecha, en especial los recientes informes de la OCDE (2009, 2013) y del Banco Mundial (2013), además de los antecedentes generales y las propuestas recogidas en las sesiones de consulta con agentes de interés realizadas por el Ministerio de Educación de Chile, así como del estudio y la comparación de modelos de sistemas de aseguramiento de la calidad de varios países. Con base en todo ello se ha construido una propuesta para el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile que defina estándares para los procesos de evaluación de las IES.

Este documento está estructurado de la siguiente manera: el capítulo 2 presenta una breve reseña de la evolución del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. Los capítulos 3 y 4 presentan el estado actual del sistema, sin que constituyan un diagnóstico profundo del mismo. En el capítulo 5 se exponen algunas experiencias internacionales y lecciones que pueden resaltarse de ellas para Chile. En el capítulo 6 se propone un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad que incluye un marco del modelo, el respectivo arreglo institucional, los procesos requeridos y la articulación interna y externa del sistema. Por último, en el anexo 1 se detallan los casos internacionales analizados y en el anexo 2 se dan a conocer los elementos y la arquitectura del nuevo sistema: dimensiones, criterios, indicadores y estándares, así como una referencia a los sistemas de los casos internacionales estudiados donde se utilizan elementos similares a los propuestos. El anexo 3A y 3B presentan, en documentos Excel aparte, una comparación a modo de simulación del modelo propuesto con el modelo vigente de la CNA para seis programas de pregrado de diferentes niveles (2, 3 y 6 años) y tipos de institución (universidad, IP y CFT).

## **2. Breve reseña de la evolución del aseguramiento de la calidad en de la educación superior en Chile**

Este capítulo presenta una reseña de la evolución histórica del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile a partir 1981, con el objetivo de ilustrar el camino recorrido por el país para llegar al estado actual del sistema. Aunque el concepto de

---

<sup>4</sup> Contraloría General de la República de Chile. (2013). *Informe. Financiamiento de la educación superior*.

aseguramiento de la calidad es relativamente reciente en la educación superior, esta revisión incluye las estrategias desarrolladas por el Gobierno para garantizar la calidad de la oferta educativa en el país desde ese año.

En materia de regulación de la educación superior, Brunner (2009) se refiere a una trayectoria incremental del papel del Estado desde 1980. Este autor señala cómo tras la reforma de 1980, de amplio alcance desregulatorio, ha seguido un proceso de regulación incremental que empieza en 1991 con la propuesta de la Comisión para el Estudio de la Educación Superior, encuentra continuidad en el periodo 1990-1994 y se profundiza en el de 1994-2000 (Brunner, 2009)

Sin embargo, el incremento en la regulación no se ha reflejado inmediatamente en la disminución del número de instituciones. En términos de la creación de éstas, Cancino y Schmal (2014) identifican cuatro etapas principales. La primera, contada desde la fundación de la Universidad de San Felipe en 1842 hasta 1980, caracterizada por alta estabilidad y bajo número de universidades. En la segunda etapa (1981-1990) se da una expansión en el número de instituciones, atribuida a la fragmentación de algunas universidades, principalmente estatales; la creación de dos nuevos tipos de instituciones de educación superior, adicionales a las universidades (institutos profesionales y escuelas de formación técnica), y el surgimiento de nuevas instituciones de educación superior privadas. En la tercera fase (1990-1999) se aceleró la expansión de la oferta educativa; y en la cuarta, que va desde el año 2000 hasta el año 2010, se destacan la creación, fusión y desaparición de universidades privadas, lo cual se ha reflejado en una contracción del número de instituciones de educación superior pero no del número total de estudiantes. La tabla 2 ilustra el comportamiento del número universidades en cada periodo.

**Tabla 1: Comportamiento del número de universidades por fase, según la clasificación de Cancino y Schmal (2014)**

<b>Fase</b>	<b>Universidades estatales</b>	<b>Universidades privadas tradicionales</b>	<b>Universidades privadas</b>	<b>Total universidades</b>
1842-1980	1	6	0	7
1981-1989	14	6	11	31
1990-1999	16	9	45	70
2000-2010	16	9	35	60

Fuente: Cancino & Schmal (2014) a partir de Bernasconi y Rojas (2003), Cruz-Coke (2004), Ugarte (2010) y CNED (2010)

## 2.1 Reforma de 1981

Los autores coinciden al señalar que 1981 marca el punto de inflexión para la educación superior del país. Esta reforma tiene sus antecedentes en el Decreto Ley 3464 de 1980, en virtud del cual se establece la libertad para abrir y mantener instituciones educativas, y el Decreto Ley 3541, por el cual se delegaron facultades para reestructurar las universidades del país. La reforma incluyó la expedición de cuatro decretos con fuerza de ley (DFL). El DFL 2 de 1981 ordenó la reestructuración de las universidades de Chile y Técnica del Estado, las cuales fueron fragmentadas y sus sedes regionales convertidas en nuevas instituciones. Los otros tres decretos introdujeron cambios significativos en la tipología de las instituciones de educación superior y los requisitos para su creación. El DFL 1 de 1981 definió las reglas

para la creación de nuevas universidades privadas; el DFL 5 definió el régimen de creación de institutos profesionales, y el DFL 24 el de las escuelas de formación tecnológica.

### **Acreditación**

El principal proceso de aseguramiento de la calidad por parte del Estado se daba durante el periodo entonces denominado de “acreditación”, que era una etapa previa al otorgamiento de la plena autonomía. La creación de las nuevas instituciones era relativamente sencillo y contemplaba dos partes: la verificación de varias condiciones formales, por parte del Ministerio de Educación, y una evaluación académica realizada por una universidad examinadora. Sólo podían ser examinadoras aquellas universidades que por más de cinco años hubieran otorgado de manera independiente los títulos profesionales a que se refería el artículo 12 del DFL 1 de 1981. En la práctica, esto significaba que, al menos al principio, sólo las llamadas universidades tradicionales podían serlo.

La evaluación que llevaban a cabo las universidades examinadoras tenía dos componentes. El primero consistía en la revisión de la documentación presentada por la nueva institución y la evaluación de los programas de estudios. La universidad examinadora disponía de 90 días para pronunciarse, aprobándolos o rechazándolos. En caso de que los rechazara, la nueva institución tenía dos opciones: corregir los problemas detectados y presentar nuevos programas o adoptar los de la universidad examinadora (DFL 1/1981, art. 24).

### **Examinación**

El segundo componente correspondía al proceso de examinación de estudiantes de la nueva institución. Durante los primeros cinco años de existencia, comisiones mixtas paritarias integradas por profesores de la nueva institución y la universidad examinadora se encargaban de las evaluaciones finales de las asignaturas, así como del examen de grado. En caso de divergencia entre las opiniones de los profesores de las dos universidades, primaba la de los que pertenecían a la universidad examinadora. Para que la nueva institución obtuviera autonomía plena, al menos la mitad de los estudiantes que postulara para el otorgamiento de los grados de licenciado o profesional debían aprobar los exámenes.

De acuerdo con este modelo, la evaluación recaía principalmente sobre los alumnos y la formación que recibían pero no se examinaba el cumplimiento de requisitos mínimos de calidad en aspectos tales como condición de las instalaciones físicas, formación mínima de los docentes o disponibilidad de recursos adecuados para impartir la docencia. Obtenida la autonomía plena, no se realizaba ningún tipo de evaluación a las instituciones de educación superior o sus programas.

## **2.2 Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE)**

El 10 de marzo de 1990 se expidió la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que reglamentaba todos los niveles de educación. En materia de educación superior, esta ley buscó corregir algunas deficiencias detectadas en el modelo anterior pero conservó muchas de sus características.

El sistema de acreditación de nuevas universidades soportado en la evaluación realizada por las tradicionales se derrumbó por varias razones, entre ellas, la proliferación de nuevas instituciones, lo cual se incrementó ante la incertidumbre del cambio de régimen de gobierno. Esta explosión de nuevas instituciones puso una carga exagerada en las universidades tradicionales, que se vieron desbordadas en su labor de examinación, lo que, para algunos, motivó la relajación de los estándares de evaluación (Bernasconi & Rojas, 2004, p. 146).



Dentro de las principales modificaciones en materia de aseguramiento de la calidad se cuentan la conformación del Consejo Superior de Educación (CSE) y la modificación del régimen de creación de instituciones, pasando de un modelo centrado en la examinación de estudiantes a otro en el que se verificaba la existencia de los medios económicos y el personal docente necesarios para cumplir de manera adecuada su cometido.

### **Consejo Superior de Educación (CSE)**

El CSE estaba conformado por nueve integrantes: el ministro de Educación o su delegado; un representante de cada uno de tres tipos de instituciones de educación superior (universidades, instituciones profesionales, escuelas de formación tecnológica), dos de las academias, uno de la Corte Suprema de Justicia, uno del Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológica, y uno de las fuerzas armadas. Además, contaba con un secretario ejecutivo, designado por los miembros del mismo consejo, que sólo tenía voz; y una secretaría técnica, a la cual se le asignó una planta de personal.

Este consejo entró a cumplir varias de las tareas de aseguramiento de la calidad que antes se le atribuían a las universidades tradicionales. Entre sus funciones estaban las siguientes:

1. “Pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presenten las distintas universidades e institutos profesionales para los efectos de su reconocimiento oficial.
2. Verificar progresivamente el desarrollo de los proyectos institucionales de conformidad con las normas de acreditación establecidas en [la LOCE].
3. Establecer el sistema de evaluación selectiva para las instituciones de educación superior sometidas a procesos de acreditación.
4. Recomendar al Ministerio de Educación Pública la aplicación de sanciones a las entidades en proceso de acreditación” (LOCE, art. 37).

Se resalta que dentro de las instituciones de educación superior sometidas al control del CSE se encontraban las universidades y los institutos profesionales, pero no las escuelas de formación técnica, cuya supervisión correspondía al Ministerio de Educación.

### **Acreditación**

Durante la vigencia de la LOCE, la acreditación seguía siendo un estadio previo al reconocimiento de la autonomía institucional en el cual las instituciones estaban sujetas al control del CSE. A diferencia del modelo anterior, éste incluía la evaluación de aspectos tales como “docentes, didácticas, técnico-pedagógicos, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros” (art. 39). Este modelo de aseguramiento de la calidad sólo era aplicable a las instituciones de educación superior privadas; sin embargo, en el proyecto de ley inicial se planteó la posibilidad de someter a las nuevas instituciones estatales al mismo procedimiento. Dicha propuesta no quedó incluida en la ley aprobada por el Congreso.

Bajo dicho régimen, el proceso empezaba con la presentación de un “proyecto de desarrollo institucional” por parte de la institución. El CSE lo aprobaba o le hacía observaciones que la institución debía acoger. Una vez aprobado el proyecto institucional, empezaba el periodo de acreditación, que se extendía inicialmente por seis años. Durante este periodo, la institución debía presentar al CSE reportes, incluyendo información sobre su gestión académica y financiera. El CSE estaba facultado para hacer “observaciones fundadas” y señalar el plazo en el que la institución debía corregirlas. Además, los estudiantes de la institución se sometían a evaluaciones externas. Vencido el plazo de seis años, el CSE decidía si la institución había cumplido satisfactoriamente el plan de desarrollo. En caso afirmativo se le otorgaba autonomía a la institución; de lo contrario, la acreditación se extendía hasta por cinco años más y el CSE podía ordenar la suspensión de admisión de alumnos nuevos.

Vencido este segundo plazo, el CSE definía si se le podía otorgar autonomía o no, caso en el cual debía solicitar al Ministerio de Educación la revocación del reconocimiento oficial y la cancelación de la personalidad jurídica.

El siguiente cuadro ilustra los resultados de la acreditación del CSE entre 1990 y 2002, y muestra cómo este consejo no era una simple instancia de trámite sino que ejercía un control efectivo sobre la calidad de las nuevas universidades e institutos profesionales y las carreras que éstos ofrecían.

**Tabla 2: Resultados de la labor de acreditación del CES 1990-2002**

Proyectos de nuevas universidades e institutos		Proyectos de nuevas carreras		Certificación de autonomía	
Aprobados	Rechazados	Aprobados	Rechazados	Aprobados	Rechazados
15	14	273	190	25	47

Fuente: Bernasconi & Rojas (2004, pp. 149-150) con datos del CSE

### **Examinación**

El CSE debía realizar evaluaciones parciales para comprobar el cumplimiento del proyecto institucional y “someter a evaluaciones parciales determinadas asignaturas o cursos de las carreras impartidas por los establecimientos sometidos a acreditación” (art. 41).

Siguiendo la tradición del sistema anterior, los resultados de los exámenes realizados a los estudiantes se consideraban favorables cuando más del 50 % de los alumnos evaluados aprobaran la correspondiente asignatura (LOCE, art. 41). A diferencia del modelo anterior, no se contemplaba el requisito de someter las primeras cinco promociones de alumnos a estos exámenes, no se hacía referencia a las comisiones paritarias, y el resultado de las pruebas no era el único criterio para determinar la viabilidad de la autonomía plena.

### **Rendición de cuentas**

La LOCE incluyó un artículo en que les ordenaba a las instituciones de enseñanza superior que recibían aporte fiscal enviar cada año al Ministerio de Educación Pública la memoria explicativa de sus actividades y su balance. Para las instituciones de educación superior privadas esta obligación se limitaba a los fondos fiscales que hubieran recibido (art. 85).

## **2.3 El surgimiento de la acreditación de programas**

Durante las décadas de los ochenta y, sobre todo, los noventa, gran número de instituciones de educación superior (IES) obtuvieron su autonomía plena, lo que las facultaba para crear programas. Superado el proceso de acreditación, no se ejercía ningún tipo de control sobre la calidad de la oferta educativa. Se hizo necesario diseñar un sistema que verificara la calidad de las IES y sus programas después de haber obtenido la autonomía. En este contexto surgió en 1999 la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrados (CNAP), cuya misión era diseñar un sistema de acreditación para los programas académicos, proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y adelantar procesos experimentales de acreditación.

También en 1999 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de Programas de Posgrado (Conap), la cual recogió la experiencia de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), que venía acreditando programas de posgrado desde 1990 para efectos del otorgamiento de becas (Bernasconi & Rojas, 2004, p. 153). La Fundación Andes también acreditaba programas nacionales de doctorado con el mismo propósito. Tanto la

Conicyt como la Fundación Andes utilizaban procedimientos de evaluación basados en visita de pares académicos (Krauskopf, 1999).

A partir de ese año empezaron a coexistir dos tipos de acreditación en Chile: la de instituciones de educación superior privadas, adelantada ante el Consejo Superior de Educación, que era obligatoria y tenía como propósito verificar la calidad de las nuevas instituciones. Terminaba con el otorgamiento de la autonomía plena o con la cancelación tanto de la personalidad jurídica como del reconocimiento como institución de educación superior. La otra era la acreditación voluntaria de programas académicos, llevada a cabo principalmente ante la CNAP para pregrados y la Conap para posgrados. En este punto todavía no existía un verdadero sistema de acreditación sino un conjunto de organismos y procedimiento que desarrollaban distintos tipos de evaluación de manera independiente y aislada.

### **Comisión Nacional de Acreditación de Pregrados (CNAP)**

En 1999, el Gobierno creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) (Decreto Supremo 51). Dentro de las consideraciones para la creación se destacan: el incremento significativo de los programas conducentes a títulos de nivel superior, la necesidad de fomentar la calidad de dichos programas y la incorporación del requisito de calidad en los acuerdos de libre comercio como “condición para el tránsito transfronterizo de servicios educacionales, profesionales y otros”.

Las funciones principales de la CNAP eran proponer las bases, el diseño y la puesta en práctica del proceso de evaluación académica de los programas de pregrado impartidos y realizar “ensayos metodológicos y experimentales conducentes a ese fin” (art. 1). El decreto también señaló que dicha evaluación se basaría en “procedimientos de autoevaluación y evaluación, con la participación de pares académicos externos, de acuerdo con criterios y procedimientos objetivos y públicos” (art. 2). Para cumplir esta misión, se le otorgó a la comisión un plazo de dos años, contados a partir de su constitución; sin embargo, funcionó hasta 2007, cuando se instaló la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Con el apoyo de comités técnicos, la CNAP desarrolló criterios y estándares de evaluación para varias carreras, incluyendo agronomía, arquitectura, bioquímica, contabilidad, derecho, educación, enfermería, ingeniería civil, ingeniería comercial, medicina, medicina veterinaria, obstetricia, odontología, psicología, química y farmacia, y formación de técnicos de nivel superior (Bernasconi & Rojas, 2004, p. 152).

La acreditación ante la CNAP era voluntaria, estaba limitada a programas ofrecidos por universidades autónomas –tanto públicas como privadas– y seguía el modelo de acreditación más difundido a escala internacional, consistente en autoevaluación, evaluación externa y juicio de acreditación.

En el 2002, el Ministerio de Educación le solicitó a la CNAP desarrollar procesos experimentales de acreditación de instituciones de educación superior. La CNAP elaboró un proyecto piloto e invitó a las instituciones del país a participar. Para el año 2006, 68 instituciones, que representaban aproximadamente el 90 % de la matrícula en educación superior, se habían incorporado al proceso de acreditación (*El Mercurio*, 2006).

### **Comisión Nacional de Acreditación de Posgrados (Conap)**

El Decreto Supremo 225, expedido en 1999, creó la Comisión Asesora en Materia de Evaluación de Calidad de Programas de Posgrado de Universidades, la cual pasaría a ser conocida como Comisión Nacional de Acreditación de Posgrados (Conap).

Varios elementos confluyeron para la expedición de esta norma. Entre ellos se destacan la creciente oferta de programas de maestría y doctorado en el país, la recomendación de diversas comisiones y grupos de trabajo (incluyendo al Ministerio de Educación, el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas y la Conicyt) de crear un sistema de evaluación acreditativa de los programas de posgrado; la experiencia de Conicyt en esta misma materia, la reciente creación de la CNAP de evaluación acreditativa, y el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (Mecesusup).

Dentro de las principales funciones de esta comisión estaba las de “Proponer las bases del proceso de evaluación acreditativa de programas de posgrado... los procedimientos para emitir opiniones técnicas fundadas sobre la calidad de los programas... la puesta en marcha de ensayos metodológicos experimentales del proceso de acreditación” (Conap, art. 5).

La comisión cumplió esta tarea y en el 2000 le presentó al ministerio el proyecto de normas y procedimientos para la evaluación experimental de la calidad, los cuales acogió en el D.S. 3380 del mismo año. En este decreto se definieron criterios generales para la evaluación acreditativa de programas de doctorado y maestría, que incluían carácter y objetivos de los programas, duración, estructura, profesores y apoyo institucional. Además, para los programas de doctorado se consideraron criterios relacionados con el examen de calificación y defensa del proyecto de tesis, y con la tesis misma.

El tiempo de acreditación se podía otorgar por un término máximo de seis años para los doctorados o cinco para las maestrías, un término intermedio de cuatro años, y un mínimo de dos años. El tiempo de duración de la acreditación dependía del otorgamiento de acreditaciones previas, los cambios recientes que hubiera sufrido el programa o la existencia de sugerencias de modificaciones menores por parte del comité de evaluadores de área, que era el grupo de pares académicos encargado de evaluar cada programa.

## **2.4 El sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Sinac-ES)**

En el marco de sus funciones, la CNAP elaboró un proyecto de ley que el Ministerio de Educación presentó al Congreso en 2003. Este proyecto fue recogido por el legislativo, que en 2006 expidió la Ley 20.129, por medio de la cual se estableció el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Sinac-ES).

La primera innovación de esta ley fue articular los que hasta ese momento eran componentes aislados. También definió cuatro funciones para el sistema: información, licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, acreditación de instituciones y acreditación de programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior. El procedimiento que hasta entonces se conocía como de acreditación, pasó a llamarse de licenciamiento y el procedimiento voluntario de verificación de condiciones de calidad al que se podían someter de manera voluntaria las instituciones de educación superior autónomas empezó a conocerse como acreditación.

Con el propósito de articular el trabajo de las entidades participantes en el aseguramiento de la calidad se creó el comité de coordinación, integrado por el vicepresidente del Consejo

Superior de Educación, el presidente de la Comisión Nacional de Acreditación y el jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

Con el crecimiento del sector, el sistema de aseguramiento se hizo más complejo y asumió un control más cercano sobre la calidad de la oferta educativa, pero no se contempló la creación de una instancia con funciones específicas de control y vigilancia sobre las IES y sus programas. En este sentido, la Ley 20129 contenía algunas normas de tipo disciplinario. Por ejemplo, en el párrafo tres se definió el régimen de sanciones para las agencias de acreditación que incumplieran sus obligaciones y el artículo 52 contemplaba sanciones para las IES que incumplieran las obligaciones relacionadas con la provisión de información para el Sistema Nacional de Información. No obstante, todavía hacía falta un sistema integral de control y vigilancia, que podría ser asumido por una superintendencia.

#### 2.4.1 Licenciamiento de instituciones

El licenciamiento de instituciones, es decir, el trámite obligatorio por el cual las nuevas IES son sometidas a un proceso de revisión y acompañamiento antes de obtener su autonomía plena, le corresponde al Consejo Superior de Educación o al Ministerio de Educación, de conformidad con lo previsto en la LOCE. Dentro de las modificaciones introducidas por la Ley 20.129 se cuenta el cambio de nombre del proceso, que dejó de llamarse “acreditación” y pasó a ser “licenciamiento”. Esta ley extendió la competencia del CSE para incluir, además de las universidades y los institutos profesionales, a los centros de formación técnica. Por lo demás, el trámite conservó los criterios generales de la LOCE.

**En el 2009 se publicó la ley general de educación (Ley 20.370)**, que reemplazó a la LOCE y creó el Consejo Nacional de Educación, sucesor legal del Consejo Superior de Educación. Este nuevo ente continúa con las funciones de licenciamiento y apelaciones de decisiones de acreditación desarrolladas por su antecesor.

#### 2.4.2 Acreditación de instituciones

**Las universidades, institutos profesionales y escuelas de formación técnica pueden solicitar su acreditación institucional ante la Comisión Nacional de Acreditación.** Este proceso es **voluntario** y se surte en relación con funciones específicas. Las de docencia de pregrado y gestión institucional son de carácter obligatorio, mientras que las de investigación, docencia de posgrado y vinculación con el medio son voluntarias. Las instituciones pueden optar por acreditarse en todas, varias o ninguna de las funciones de acreditación voluntaria. Ésta sigue el modelo general de autoevaluación interna, evaluación externa y pronunciamiento de la comisión.

Si la institución cumple con todos los criterios de acreditación correspondientes a las funciones en las que decidió acreditarse, se le concede por siete años; si no cumple con todos los criterios pero su desempeño es aceptable, puede otorgársele por un término inferior, y si su cumplimiento no es satisfactorio, no se le concede y debe esperar dos años antes de volver a solicitarla.

**El Consejo Superior de Educación (CSE) actúa como instancia de apelación** y conoce sobre los reclamos que puedan tener las instituciones de educación superior contra las decisiones de la CNA relacionadas con su acreditación.

### 2.4.3 Acreditación de programas

De acuerdo con este modelo, la acreditación de carreras y programas tiene como propósito fundamental **“certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior”** (art. 36). Someterse al proceso es voluntario, con excepción de un grupo de carreras y programas de estudios para los cuales la ley determinó su obligatoriedad (médico cirujano, profesor de educación básica, profesor de educación media, profesor de educación diferencial y educador de párvulos). A diferencia de los otros programas y carreras, que sólo pueden someterse al proceso de acreditación cuando sus respectivas instituciones adquieren la autonomía, estos programas la deben obtener desde su primer año de funcionamiento.

Para la acreditación de programas y carreras de pregrado la ley fijó dos parámetros de evaluación: el perfil de los egresados y el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de dicho perfil. Para los programas de posgrado (magíster, doctorado, y especialidades en el área de la salud) los criterios los fija la CNA. La acreditación de programas se otorga por un plazo máximo de siete años para los programas de pregrado, y de diez para los de posgrado.

**Otra novedad de la Ley 20.129 fue permitir la creación de agencias privadas de acreditación**, que pueden ser instituciones nacionales, extranjeras o internacionales. Estas agencias están bajo la supervisión de la CNA y pueden evaluar programas de pregrado y posgrado, con excepción de los doctorados. La CNA autoriza el funcionamiento de la agencias acreditadoras por periodos de siete años, señalando las áreas del conocimiento en las que pueden desempeñarse. La supervisión de las agencias se hace por medio de “evaluaciones selectivas, determinadas aleatoriamente” (art. 38) y las agencias deben, además, presentar una memoria anual de sus actividades. En la actualidad existen diez agencias acreditadoras.

**La acreditación de los programas de doctorado le corresponde a la CNA** pues la agencias acreditadoras no están facultadas para ello. Adicionalmente, la CNA puede acreditar programas de pregrado, maestría y especializaciones en el área de la salud, cuando no exista una agencia acreditadora para el programa correspondiente o cuando la institución así lo prefiera.

## 3. El sistema de aseguramiento de la calidad en cifras

### 3.1 Licenciamiento

**A finales del 2014 había 15 IES en el proceso de licenciamiento**, de las cuales dos eran universidades, seis institutos profesionales y seis centros de formación Técnica. Así mismo, un CFT se encontraba en proceso de cierre. **Desde los inicios del licenciamiento (1990-1993) han pasado 99 IES, de las cuales sólo 46 han logrado la autonomía.** En los últimos diez años han pasado 36 IES por licenciamiento, de las cuales 15 han logrado la autonomía.

### 3.2 Acreditación de programas

**La acreditación de los programas de pregrado en Chile ha evolucionado rápidamente en los últimos siete años.** Desde el 2007, Chile ha experimentado un incremento

significativo tanto en el número de programas de licenciatura acreditados, como en la matrícula total en estos programas. En general, la matrícula en programas acreditados de educación superior pasó de representar el 22 % del total de la matrícula en el 2007 al 44 % en el 2014 (tabla 4). Esto significa un crecimiento de los programas acreditados de aproximadamente el 97 % durante el mismo periodo.

**Tabla 3: Porcentaje de la matrícula total en los programas acreditados de educación superior**

Type of Institution	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Centros de formación técnica</b>	1,3 %	1 %	6,1 %	4,3 %	11,9 %	20,9 %	30 %	34,8 %
<b>Institutos profesionales</b>	4,3 %	3,9 %	5,4 %	14,7 %	23,3 %	32,2 %	34,5 %	35,3 %
<b>Universidades</b>	31,8 %	30,4 %	26 %	32,6 %	38,2 %	41,8 %	45,7 %	50,8 %
<b>Todas las IES</b>	22 %	21 %	19 %	24 %	31 %	36 %	40 %	44 %

Es importante tener en cuenta que también ha ido en aumento el número de programas acreditados como porcentaje del total de programas de pregrado ofrecidos en todas las instituciones de educación superior (incluida la enseñanza técnica y profesional en CFT e IP). Mientras que en el 2007 el porcentaje de programas que obtuvo acreditación fue sólo del 8,9 %, en el 2014 esta tasa había pasado aproximadamente al 28 %. Este incremento porcentual ocurrió incluso dado el crecimiento en el número de programas ofrecidos durante el mismo periodo.

**Existen diferencias importantes cuando la acreditación se desglosa por área del conocimiento.** Para el 2014, el área con mayor porcentaje de programas acreditados fue la de educación (71 %), seguida por las de salud (51 %), ciencias sociales (49 %) y tecnología (22.8 %). Sin embargo, las áreas con mayor crecimiento en la acreditación en los últimos siete años eran las de administración de empresas y comercio, salud y derecho, seguidas por las de educación, tecnología y humanidades (tabla 5).

**Tabla 4: Porcentaje de los programas de pregrado con acreditación total de 2007 a 2014, según el área de estudio**

% acreditadas	Carreras	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	Administración y comercio	3.0%	3.0%	5.5%	6.4%	10.0%	20.7%	24.7%	28.9%
	Agropecuaria	15.4%	13.1%	10.0%	10.4%	11.0%	16.1%	16.0%	16.2%
	Arte y arquitectura	8.3%	5.3%	6.0%	5.2%	12.0%	16.1%	15.2%	14.4%
	Ciencias básicas	17.5%	15.0%	11.4%	13.7%	14.3%	11.3%	12.0%	15.9%
	Ciencias sociales	11.4%	10.6%	5.6%	7.9%	10.8%	19.1%	19.9%	29.5%
	Derecho	2.3%	2.5%	4.4%	4.0%	5.0%	4.1%	6.9%	16.4%
	Educación	17.3%	16.8%	14.5%	44.9%	52.1%	51.6%	46.9%	51.1%
	Humanidades	1.6%	2.1%	1.9%	3.2%	3.5%	6.5%	5.1%	4.5%
	Salud	9.7%	8.3%	6.9%	6.3%	15.1%	23.6%	21.0%	31.4%
	Tecnología	9.4%	7.0%	5.9%	6.4%	10.2%	14.9%	18.0%	22.8%

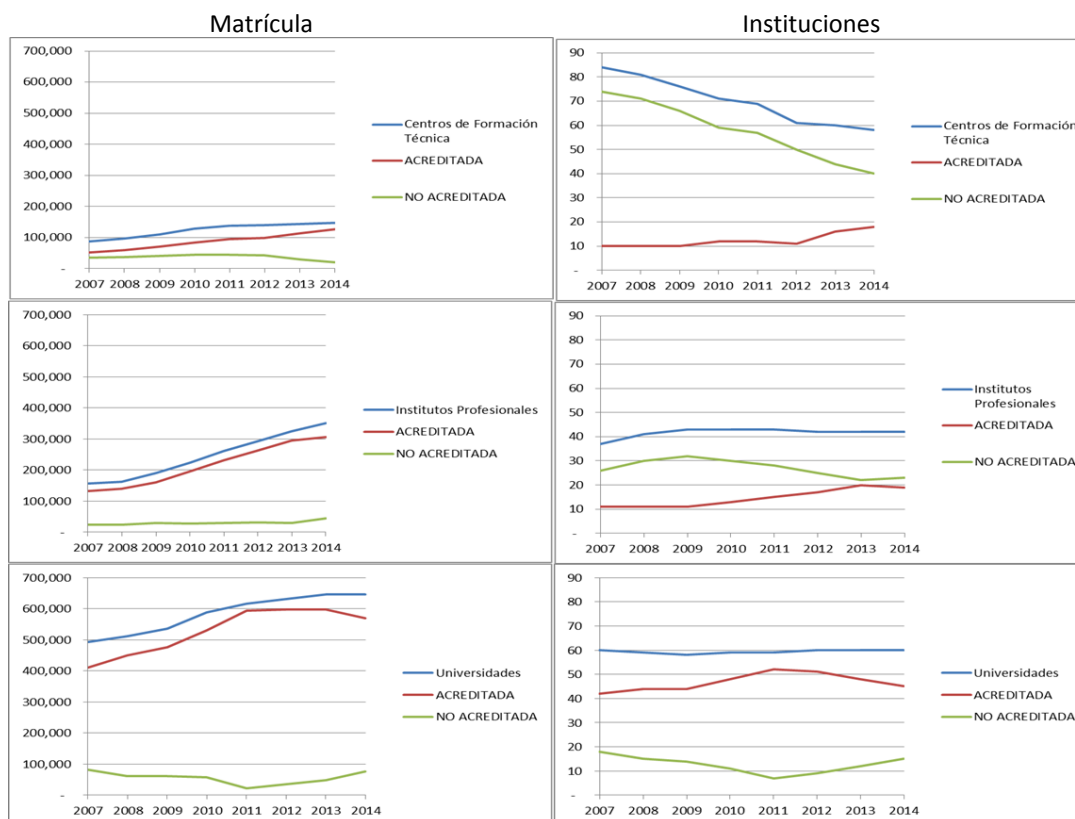
### 3.3 Acreditación institucional

**El número de instituciones que han accedido a la acreditación institucional también ha ido en aumento.** En el 2014, alrededor del 51 % de todas las instituciones de educación superior habían sido acreditadas, con un crecimiento de alrededor del 35 % con respecto al 2007.

Este incremento, sin embargo, varía según el tipo de institución de educación superior, como lo indica la figura 1, que también muestra una reducción notable en el número de instituciones de educación superior en el periodo 2007-2014 y a la vez un crecimiento considerable en el número de estudiantes matriculados en IES, de cerca del 56 % durante el mismo lapso, con una participación notoria de las IES acreditadas, pues el porcentaje de estudiantes en ellas pasó del 81 % en 2007 al 88 % en el 2014.



**Figura 1: Cambios en matrícula y número de IES por tipo de institución (2007-2014)**



Fuente???

## 4. Puntos claves de los diagnósticos

El breve diagnóstico que se presenta a continuación está basado en los recientes informes de organismos internacionales (OCDE, 2009, 2013; Banco Mundial, 2013), además del documento de antecedentes generales y diagnóstico del Mecesup, las reuniones con el equipo del Ministerio de Educación y las propuestas obtenidas como resultado de las sesiones de consulta con agentes de interés realizadas por el Ministerio de Educación de Chile, en el marco de la reforma de la educación superior. Es importante resaltar que **este estudio no pretende realizar un diagnóstico nuevo** sino llegar a una síntesis de los desafíos identificados en el sistema por los estudios previos.

Como se ha señalado en secciones anteriores, el actual sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Chile es producto de un largo y continuo proceso de ajustes y depuración. Se han logrado importantes avances pero todavía es necesario afrontar retos tanto en la estructura como en la credibilidad del modelo.

Con el surgimiento de la acreditación voluntaria, primero de programas y luego de instituciones, el país avanzó al definir procedimientos de aseguramiento de la calidad posteriores al otorgamiento de la autonomía a las instituciones. Este modelo hace énfasis en la creación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad y en el trabajo de pares evaluadores externos, en concordancia con las mejores prácticas internacionales.

En la actualidad conviven en el país varios procesos de aseguramiento de la calidad y la educación superior:

- Licenciamiento de instituciones de educación superior, en el que, entre otros instrumentos, se utilizan sistemas de evaluación selectiva para asignaturas y cursos impartidos a las instituciones evaluadas.
- Acreditación voluntaria de programas e instituciones.
- Acreditación obligatoria de programas específicos.

Aunque la creación y articulación del sistema de aseguramiento de la calidad ha sido un gran avance, también se le han señalado debilidades. Una evaluación llevada a cabo por la OCDE (2013), por ejemplo, señaló las siguientes necesidades (ver reseña al final del capítulo):

- Aclarar la función del Estado en el sistema.
- Definir el liderazgo del sistema y procurar un trabajo coordinado entre sus componentes.
- Avanzar en el establecimiento de la acreditación obligatoria y consolidar el vínculo entre el licenciamiento y la acreditación.

El modelo de aseguramiento de la calidad de la oferta académica se sustenta en la premisa de que ésta es responsabilidad de cada institución, en desarrollo de su autonomía, amparada de manera casi universal en todos los sistemas al más alto nivel jurídico.

En Chile, el actual sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior presenta las siguientes debilidades:

Los informes internacionales y las reuniones con el equipo del Ministerio de Educación han puesto de manifiesto la **falta de claridad en las responsabilidades de los órganos** que rigen el sistema de aseguramiento de la calidad de Chile, el Sinac-ES. Este hecho, unido a lo que uno de los informes se refiere como “una base jurídica definida de manera muy liviana” (OCDE, 2013), ha tenido como consecuencia la falta de liderazgo en el sistema a la que alude el mismo informe.

A la escasa claridad en la división del trabajo y al **solapamiento de funciones y responsabilidades** se une el hecho de que **los procesos y las instancias definidas para la coordinación entre las partes del sistema no han generado el nivel de articulación** que el mismo requiere, tal como se ha evidenciado en los informes externos y en las entrevistas informales sostenidas en el marco de este estudio.

Esta desarticulación ocurre en la parte superior del Sinac-ES –Divesup, CNED, CNA–, y se replica asimismo en lo relativo a los roles en la acreditación institucional y de carreras en el piso correspondiente a las agencias como el CNA y las privadas. Por lo tanto, la coherencia del sistema se resiente. Como consecuencia, las instituciones **perciben una confusión en el sistema, en las reglas y en los actores encargados de los procesos**, que puede repercutir en una cierta laxitud del modelo. Esto puede reforzarse por la voluntariedad de los procesos y la percepción de poca transparencia en las decisiones.

Los análisis también han mostrado que el modelo de convivencia de agencias privadas y la CNA para la acreditación de carreras no contribuye a percibir la consistencia del modelo en términos de valoración similar de los criterios en todas las carreras de las mismas áreas de conocimiento y en todas las carreras de las instituciones sometidas a acreditación.

La vinculación directa o la “especialización” de algunas agencias con ciertas universidades dan la apariencia de una suerte de “mercado cautivo” que, sin perjuicio de que los procesos de acreditación y las decisiones derivadas de los mismos se desarrollen de forma independiente por parte de los paneles, acrecienta la imagen de un modelo de negocio segmentado y repartido y, por ende, deslegitima las bases sobre las que se sustenta.

Una de las debilidades del sistema, detectada en todos los informes, es la **desconexión entre el proceso de licenciamiento y el de acreditación**. Aunque parezca razonable que ambos procesos los lleven a cabo órganos distintos, siempre y cuando exista un alto grado de coordinación y articulación de los mismos, esto se podría lograr mejor si se concibieran como etapas de la acreditación llevadas a cabo por la misma agencia, como se propone más adelante.

#### 4.1 El licenciamiento, elemento básico de entrada al sistema

A partir de lo señalado en los informes, es posible identificar las principales debilidades del actual sistema de aseguramiento de la calidad, en cuanto al licenciamiento se refiere:

- **Falta de concreción del proceso** de licenciamiento, su enorme prolongación en el tiempo hasta su resolución final, que lleva a que la institución actúe de facto como proveedora de carreras.
- **Escasa fortaleza técnica** del juicio asociado.
- **Débil articulación** de esta “puerta de acceso” de la institución de educación superior a su reconocimiento y operatividad, con el proceso de acreditación subsiguiente encargado de velar por su calidad y la de sus programas.
- **Vigencia ilimitada del licenciamiento**, que les permite a las instituciones extender su oferta sin restricciones tanto en el número de carreras, como en el de estudiantes y en la cantidad de sedes.

El hecho de que la acreditación posterior tenga un carácter voluntario en el sistema actual, implica dejar la valoración del desarrollo de la institución y la calidad de las carreras que imparte al albur de la decisión de los responsables de la institución en cuanto a someterse o no a los procesos previstos por el sistema.

De esta forma, el sistema de aseguramiento de la calidad descansa, como se ha apuntado en los estudios más recientes, sobre unas bases de autorización débiles en cuanto a que son poco sistemáticas, sin un complemento adecuado con un modelo de acreditación obligatorio y de carácter universal que compense esa falencia.

No obstante, el concepto de sistema de educación superior en Chile con autorización inicial supone un modelo avanzado que denota la preocupación por controlar con criterios públicos específicos el acceso a la creación de una institución y así posibilitar un arranque que proporcione legitimidad a la institución al presentar una oferta formativa adecuada y de calidad.

Sin embargo, la larga duración del proceso y el hecho de que una vez otorgada la autonomía se constituya en carta blanca para la institución, han contribuido a que el proceso de licenciamiento no cumpla con el objetivo de garantizar que toda la oferta de educación superior en Chile tenga la calidad que el país requiere.

## 4.2 Acreditación de carreras

La debilidad del sistema de aseguramiento de la calidad en lo relativo a la acreditación de carreras se sustenta en los siguientes puntos:

- **Con la salvedad de las de medicina y pedagogía, la acreditación de carreras es un proceso voluntario** y puede llevarse a efecto de forma independiente de la acreditación institucional. Aunque esto no es necesariamente una debilidad, en casos en que el licenciamiento autoriza a la institución sin límite de tiempo para ofrecer cuantos programas considere, se puede generar un alto riesgo de baja calidad de la oferta difícil de controlar.
- **Las universidades pueden solicitar la acreditación de carreras tanto al órgano público, la CNA, como a cualquiera de las agencias de acreditación privadas certificadas por ésta**, sin que exista coordinación o coherencia entre ellas.
- El hecho de que la acreditación de las carreras que la Ley 20.129 de 2009 no consideró de interés público tengan un **carácter voluntario**, y en el caso de acreditarse no requieran someterse a un proceso cíclico de evaluación, convierten los procesos de mejora asociados a ella en una declaración de principios que podría devenir en un ejercicio de imagen.
- **Las agencias privadas tienen autonomía para definir los estándares**, lo que da lugar a cierta falta de coherencia en la utilización de referentes evaluativos comunes cuya consecuencia inmediata es una pérdida en la consistencia de los procesos de acreditación y de los juicios asociados a los mismos.

## 4.3 La acreditación institucional

La acreditación institucional constituye el más alto nivel del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior para una institución de educación superior chilena. Las mayores debilidades están asociadas a:

- **Poca articulación** entre los procesos de licenciamiento, acreditación de carreras y acreditación institucional.
- Acreditaciones institucionales otorgadas con **periodos de tiempo muy diferentes**, lo cual genera opacidad en el sistema.

En resumen, la debilidad del sistema de aseguramiento de la calidad chileno obedece a una triple causalidad:

1. **La falta de definición de los actores públicos encargados de determinar la política de aseguramiento de la calidad** (CNED y CNA) y sus funciones asociadas a una clara división del trabajo
2. **La ausencia de un marco de estándares único** que defina claramente el procedimiento de acreditación institucional o de carreras en un contexto de voluntariedad de las instituciones para participar en esos procesos.
3. **La coexistencia de diversos organismos competentes** para acreditar programas de titularidad pública y privada y la competencia exclusiva del órgano público para las acreditaciones institucionales.

## 4.4 Algunas percepciones sobre el Sistema de Aseguramiento de Calidad de La Educación Superior en Chile

La credibilidad del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior se ha visto afectada recientemente por varios sucesos. En los últimos años los medios de comunicación han denunciado varios escándalos en materia de acreditación de la educación superior, y han destacado la existencia de conflictos de intereses y la aparente relajación de los criterios de acreditación.

Además de los cuestionamientos sobre fines de lucro en algunas universidades, ha habido creciente preocupación por los resultados de la acreditación y por el desempeño de las agencias acreditadoras. Dentro de las críticas más frecuentes están:

- Crear una agencia de acreditación es bastante fácil. Los requisitos contemplados en la ley son ambiguos y no dan garantía de rigurosidad (Pérez Villamil 2013).
- El proceso de acreditación se ha vuelto demasiado laxo. A este respecto se señala cómo en 2010 todas las instituciones que se sometieron a evaluación por parte de la CNA la obtuvieron (varias de ellas para un periodo de apenas un año) (Torres, Riquelme y Guzmán 2011).
- La exigencia de contar con acreditación para que una institución pueda recibir estudiantes beneficiarios del crédito con aval del Estado (CAE) ejerce una presión muy grande en las agencias acreditadoras. Negar la acreditación afecta la capacidad de las instituciones para aceptar estudiantes, lo cual compromete su viabilidad financiera (Torres, Riquelme y Guzmán 2011).
- No hay una política clara con respecto a los conflictos de interés que se presentan en el sistema. Sobre este punto, la prensa ha ilustrado diferentes casos de potenciales conflictos de interés: miembros de una agencia acreditadora resultan trabajando en instituciones que recientemente obtuvieron acreditación o asesorándolas durante el proceso de evaluación; o incluso personeros de instituciones sometidas a evaluación han sido simultáneamente socios de la agencia acreditadora ante la cual dicha institución se estaba evaluando (González y Guzmán 2012; Torres, Riquelme y Guzmán 2011).

El recuadro 1 describe la experiencia de la Universidad del Mar, que representa un caso extremo de las fallas del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena. Sin embargo, ofrece importantes lecciones y consideraciones para un nuevo modelo.

**Recuadro 1. Universidad del Mar** (Figueroa, Riquelme y Guzmán 2012b; Figueroa, Riquelme y Guzmán 2012a)

La Universidad del Mar es privada. Cuenta con aproximadamente 20.000 estudiantes en campus distribuidos en Chile y el extranjero. La universidad fue una institución acreditada, pero consistentemente clasificada entre algunas de las más bajas en rendimiento en Chile. A partir de 2010, las quejas sobre la calidad de la formación y las denuncias de corrupción comenzaron a llamar la atención del público. En 2010, el 48 % de los estudiantes de medicina de la universidad perdieron el examen único nacional de conocimiento de medicina (Eunacom), requisito para ejercer la medicina en el sistema público. La Universidad del Mar tuvo los peores resultados en la prueba inicial para profesores nuevos en mayo de 2012: el 94 % de los estudiantes perdió su especialidad y el 76 % el componente pedagógico. En el mismo año el fundador del programa médico de la universidad la denunció por falta de recursos dedicados a la facultad y la mala preparación de los graduados que, según el decano, nunca habían estado presentes en un parto o no habían participado en una cirugía mayor.

Al mismo tiempo, las denuncias de corrupción y las irregularidades con el proceso de acreditación dieron lugar a una solicitud del Ministerio de Educación al Consejo Nacional de Educación para que revocara la licencia y la acreditación de la institución después de una investigación de cinco meses en la cual se encontró, adicionalmente, que la universidad estaba buscando ganancias a expensas de sus estudiantes y se había distanciado de su objetivo como institución de educación superior. La investigación encontró que aproximadamente 85 empresas privadas constituidas por los mismos accionistas le prestaban servicios a la universidad, y ésta, por su parte, les alquilaba bienes inmuebles a ellos de modo que, además de canalizar la matrícula estudiantil a los accionistas, se estarían utilizando para casos de lavado de dinero. Por otra parte, las irregularidades en el proceso de acreditación revelaron casos de pagos dispuestos para asegurar la acreditación recibida y grandes sumas de salarios pendientes de pago para los profesores.

### **Reseña del estudio de la OCDE (2013)**

El informe hace un excelente diagnóstico de la situación del sistema de aseguramiento de la calidad en Chile sobre una base documental y conversaciones con los grupos de interés y los elementos claves del sistema.

En líneas generales, el análisis realizado en el 2013 tiene plena actualidad en el diagnóstico de las debilidades del sistema que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El sistema de aseguramiento de la calidad del país carece de una base jurídica sólida y clara en cuanto al mandato legal con respecto a la definición de los actores y la división del trabajo evaluativo (“poorly conceived legislative basis” lo define el informe).
- Esta carencia de definición jurídica deviene en una falta de liderazgo de los procesos entre los actores públicos asociados a la política de aseguramiento de la calidad:

CNED y CNA. Este hecho se replica en el nivel de los organismos de acreditación, en los que las tareas se dividen entre la agencia pública CNA y las privadas en el enfoque institucional y se comparten en el de carreras. Esto da lugar a un mercado de acreditaciones en el que las instituciones eligen al organismo.

- Todo lo anterior, combinado con el hecho de que el proceso de acreditación no sea obligatorio, debilita la tarea de los organismos encargados. El informe identifica una falta de claridad en la metodología de evaluación con respecto a los criterios que rigen el sistema al tiempo que las agencias tienen potestad para definir el procedimiento de acreditación que van a llevar a cabo. Todo ello redundaría en una posible multiplicidad, si no de modelos de acreditación de carreras, sí de procedimientos asentados en diferentes estándares que a la vez impacta en una falta de consistencia en los juicios derivado del vacío de coherencia del sistema.
- El informe identifica un doble problema de coherencia del sistema: en su cúspide, con los órganos de política pública, y en la base con los organismos acreditadores.
- En lo relativo a la estructura en dos pisos, el informe apoya y defiende el modelo de aseguramiento de la calidad basado en dos tiempos. Un licenciamiento que autoriza a la institución a implantarse y preparar su oferta académica y una acreditación institucional en un nivel secuencial en el tiempo y superior en cuanto al escudriñamiento de la institución a partir de estándares de evaluación.
- Eso no supone mantener el modelo actual en el que el proceso de licenciamiento se prolonga demasiado y una vez concedido no hay seguimiento alguno por parte de las autoridades ni compromiso de la institución ya que la acreditación institucional es voluntaria y se deja a discreción de la IES, con la consiguiente falta de un proceso unitario de aseguramiento de la calidad.
- Por lo tanto, el informe sostiene la necesidad de definir bien los criterios del procedimiento de licenciamiento (por supuesto sin alterar su carácter obligatorio), limitarlo en el tiempo y asociar su decisión a un plan de mejoras que se incardinara en un segundo momento temporal y secuencial con un procedimiento obligatorio que definen inspirado en los procesos de evaluación de la calidad de las instituciones ejemplificado en el modelo británico (*institutional quality review processes*) distinto del de acreditación institucional y de carreras vigente.

Desde el punto de vista de la exposición de la descripción del sistema, el diagnóstico y la enumeración de las debilidades del mismo y la propuesta de medidas para reforzar la falta de coherencia de la política de aseguramiento de la calidad y de las metodologías de trabajo, el informe es una herramienta de trabajo útil y necesaria para el momento actual de reflexión y reforma.

No obstante, como elemento de disensión, el informe denota una orientación excesivamente sesgada a un modelo de sistema de aseguramiento de la calidad y su evaluación de corte, más que anglosajón, abiertamente británico y de "commonwealth", si se permite la expresión, al incluir una visión desde Nueva Zelanda. El equipo no contó con un experto familiarizado con sistemas de acreditación que pudiera "empatizar" de manera más contextual con la situación actual chilena y encontrar y proponer medidas alineadas con ese enfoque.

Los problemas detectados en el modelo chileno de aseguramiento de la calidad no son en ningún caso producto del enfoque a un modelo de acreditación, sino de la falta de definición política, institucional y metodológica del mismo y de sus actores.

Con excepción de este planteamiento y la necesidad de repensar un modelo de acreditación con las correcciones y características expresadas en el estudio previo realizado, el informe

de la OCDE puede considerarse como una fuente importante de referencia para el diagnóstico de los problemas del sistema de aseguramiento de la calidad chileno y elemento de reflexión para su mejora.

## 5. Algunas experiencias internacionales

El aseguramiento de la calidad y la acreditación en la educación superior han estado presentes en el sector desde hace varias décadas. El tema ha sido también un motivo de discusión académica y entre entidades gubernamentales por su trascendencia e impacto en la idoneidad de los profesionales que se forman en las IES. En la mayoría de los países desarrollados o en vías de desarrollo se han creado sistemas de aseguramiento y acreditación, y varias regiones han tomado iniciativas de carácter regional. Con el propósito de proporcionar referentes para la discusión y las reformas que el Gobierno de Chile está planteando, en el anexo 2 de este estudio se presentan análisis de las siguientes experiencias internacionales, las cuales se seleccionaron con el equipo del Ministerio de Educación: por un lado, se analizó el caso europeo, con estudios específicos de Dinamarca, Austria, España e Irlanda; por otro, se estudiaron los casos australiano y de dos países latinoamericanos, Ecuador y Colombia.

Con el fin de facilitar la comparación de las experiencias se utilizó una estructura común para todos los casos en la cual se presentan el **modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**, con las principales características del modelo, en especial, si es de acreditación institucional o de carreras, qué ámbitos incluye y qué tipo de instituciones de educación superior comprende; **los actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**, que incluye los principales actores y sus funciones en la definición de criterios, protocolos, y desarrollo de los procedimientos; **la jerarquía y toma de decisiones en el proceso de toma de acreditación/evaluación**, que ilustra las relaciones e interacciones entre los componentes del sistema; **la estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación**, en el que se aborda la naturaleza pública o privada de los organismos encargados de los procesos de aseguramiento de la calidad y si son las agencias o un órgano externo los que toman la decisión final; y **la composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración de informe final**, que explora la composición y nombramiento de los pares y su vinculación a los correspondientes procesos de evaluación.

### 5.1 Resumen de los casos y elementos relevantes para Chile

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes para el caso chileno de cada uno de los casos estudiados. La presentación detallada de cada caso se hace en el anexo1.

Dinamarca (ACE, Denmark)

El caso práctico del sistema de acreditación danés y de su agencia se considera relevante para las reflexiones actuales en el Ministerio de Educación de Chile en dos aspectos fundamentales:



- Enfoque de acreditación institucional “evolucionado” desde un entorno de acreditación de carreras que permite mantener la importancia del enfoque a resultados del aprendizaje expresado por el Ministerio.
- Los sistemas de aseguramiento interno de la calidad de las instituciones son el eje fundamental sobre el que pivota no sólo la acreditación institucional sino también la de carreras.

Si hubiera que identificar, más que una debilidad, un factor que dificultara la traslación o adaptabilidad de elementos del sistema danés a otro contexto geográfico (en Europa o en América Latina), habría que destacar que se trata de un sistema pequeño y muy compacto en el que las instituciones tienen una gran tradición de autorregulación y ordenación en términos de autonomía en la gestión que viene acompañada de una sólida cultura de rendición de cuentas a la administración y a la sociedad. Esta característica se complementa con la conocida tradición de transparencia de los organismos públicos y privados en Escandinavia, en general, y que se corresponde con el caso danés en particular.

### Austria (AQ, Austria)

El sistema de educación superior austriaco tiene varios elementos que lo hacen próximo al chileno en el sentido de que es un modelo heterogéneo en el que conviven tres sectores con instituciones que ofrecen carreras de educación superior asociadas a las características del sector que representan: universidades públicas, universidades privadas y universidades de ciencias aplicadas.

Esta heterogeneidad de proveedores de educación superior se corresponde con distintos modelos de aseguramiento de la calidad:

- Certificación del sistema de gestión de calidad interna para las 22 universidades públicas.
- Acreditación institucional y de carreras para las 11 universidades privadas.
- Acreditación institucional y de carreras y certificación del sistema de gestión de calidad interna para las 21 universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschule*).

A la vez, esta diversidad en el trato evaluativo se corresponde con una homogeneidad de los procedimientos de evaluación de los tres sectores:

- El modelo de acreditación institucional y de carreras para las universidades privadas y las de ciencias aplicadas son idénticos.
- El procedimiento de certificación de los *audits* de las universidades públicas y las de ciencias aplicadas son también idénticos.

El sistema de aseguramiento de la calidad austriaco parte de la base de un “contrato social educativo” por el cual las universidades públicas no han de someterse a ningún proceso de acreditación ni con enfoque institucional o de carreras, mientras que las representantes del sector privado y las de ciencias aplicadas (entre las que hay de titularidad y financiación pública y privada), que se constituyen en un momento más reciente de la historia de la educación superior en Austria, sí han de hacerlo, y en el caso de las *Fachhochschule* deberán obtener además una certificación de sus sistemas de gestión de la calidad.

Esta asimetría de evaluación y por consiguiente de la forma de rendición de cuentas derivada de los estos procesos imprime un especial carácter a la educación superior en Austria que permea en el modelo de aseguramiento de la calidad nacional, por el cual se da por sentada una cierta preeminencia del sistema público que sirve de alguna manera de referente (*benchmark*) de todo el sistema, no sólo en lo relativo a la investigación científica, sino a los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a la ES.

De este modo, la característica del modelo de aseguramiento de la calidad austriaco es que la heterogeneidad del sistema de ES no se ve correspondida con una atención específica a

cada sector, que explicaría un proceso de evaluación distintivo de cada una de ellas asociado a su orientación. Por el contrario la diferencia se resuelve con procedimientos idénticos en contextos de ES distintos (universidades privadas/FH; universidades de ciencias aplicadas/FH; U. públicas/FH). Este comentario no presupone un juicio de valor sino el énfasis en esta aparente asimetría con el objeto de que se tenga presente en el análisis de buenas prácticas que se haga para el modelo chileno).

En la siguiente sección se presentan las lecciones aprendidas, es decir, los elementos que se consideran más relevantes en el momento de repensar o diseñar un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

#### España (Aneca)

La experiencia de acreditación de carreras en España desarrollada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) ha dado como resultado un proceso en tres fases muy garantistas para el estudiante y la sociedad, en términos de asegurar la calidad de los resultados desde la implantación, pero costoso en complejidad del procedimiento y en recursos empleados. No obstante, el modelo español de la Aneca tiene tres elementos que podrían ser de utilidad en la reflexión del sistema chileno:

- El procedimiento de acreditación de carreras ex post (representado por el programa Acredita) recoge una adaptación a las propuestas europeas de enfoque a resultados del aprendizaje de forma indirecta (no mediante exámenes directos en el último curso) que puede servir de buena práctica internacional.
- El desarrollo del programa Audit, que apoya a las instituciones para que diseñen un sistema de aseguramiento interno de la calidad que certifique su diseño primero y su implantación después, ha contribuido a generalizar esta herramienta de autocontrol y corresponsabilidad de las instituciones y a profundizar en la generación de una cultura de la calidad interna en el sistema. El enfoque al centro (facultad o escuela) permite definir una unidad mínima de evaluación que da coherencia al enfoque en resultados del aprendizaje ya que permite establecer “lecturas” de contexto dentro de la facultad, visibilizando los elementos comunes estructurales del centro que todos comparten, y reducir el peso evaluativo para dedicar más esfuerzo a la parte de resultados y su logro, sin tener que fijar el foco en la institución en su conjunto, cuya dimensión en algunos casos impide un análisis con más detalle.

#### Irlanda (QQI)

El modelo irlandés es muy complejo por cuanto está en proceso aún de coordinación interna tras la fusión de los cuatro organismos de evaluación de la calidad y cualificaciones anteriores. Las tareas de la nueva agencia no están delimitadas perfectamente con respecto a los procedimientos que en algunos casos se encuentran aún en fase de diseño e implantación.

Para el caso chileno se ha querido destacar la agencia irlandesa por tres áreas que se consideran importantes en el marco del nuevo contexto del aseguramiento de la calidad:

- Enfoque de acreditación a instituciones públicas con poderes para otorgar títulos e instituciones privadas con esa limitación y que por lo tanto plantean una variabilidad semejante a la del caso chileno (universidades, centros de formación técnicos e institutos profesionales), con un fuerte enfoque al ordenamiento interno de las instituciones objeto de evaluación, en la forma de sus sistemas de aseguramiento interno de la calidad.

- Enfoque a resultados del aprendizaje en el caso de la validación inicial de carreras. La agencia ha asumido el reconocimiento de las cualificaciones frente al marco nacional de cualificaciones (NQF) y el seguimiento de éste; y la atribución del reconocimiento internacional de diplomas y cualificaciones (ENIC-Naric). Éstos podrían ser de gran interés para la reflexión sobre su división del trabajo entre el ámbito ministerial y la nueva agencia.

### Australia (TEQSA)

El modelo australiano tiene varios elementos que lo hacen interesante:

El primero de ellos es la separación entre quien diseñan los estándares (panel de estándares) y quienes los aplican (TEQSA y las instituciones con facultades de auto-acreditación). Esta diferenciación es única dentro de los modelos estudiados en este reporte y permite mayor autonomía entre quienes desarrollan los estándares y quienes los aplican e interpretan. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas se prefiere lo opuesto (es decir, que quien define los estándares y criterios de evaluación y quien los aplica sea la misma entidad) pues con ello se logra mayor coherencia y cercanía entre estas dos etapas de un mismo proceso.

Este modelo contempla dos niveles de evaluación: registro (para proveedores de educación superior) y acreditación (para programas académicos).

Australia ha optado por dar gran autonomía a las universidades australianas y los *university colleges* australianos. Sobre estas instituciones, que recogen la mayoría de los estudiantes dentro del sistema de educación superior, existe una mayor expectativa de madurez y rigor académico y, en consecuencia, se les suele otorgar la facultad de auto-acreditar sus programas académicos. Con respecto a otros proveedores de educación superior, se aplica un nivel de escrutinio más cercano y es generalmente TEQSA quien acredita sus programas.

Una novedad interesante en el modelo australiano es la introducción del monitoreo de riesgo como función integral de la agencia de aseguramiento de la calidad. Para tal efecto se han identificado indicadores de riesgo, monitoreados por TEQSA de manera permanente. Este enfoque se ha considerado de especial interés en el caso chileno para lo que sería la eventual creación de una superintendencia de educación superior.

### Colombia (CNA y Conaces)

El sistema de educación superior colombiano es bastante heterogéneo. En él conviven diversos tipos de instituciones de educación superior, públicas y privadas sin fines de lucro, que ofrecen distintos niveles académicos de formación. La existencia de diferentes momentos y niveles de evaluación (creación de instituciones, registro calificado de programas, acreditación de programas e instituciones) brinda diversas oportunidades para verificar la calidad de programas e instituciones de educación superior.

El registro calificado ha constituido una herramienta de gran utilidad para garantizar y promover la calidad en todas las instituciones y programas académicos, mientras que la acreditación voluntaria se ha convertido en un estímulo para desempeñarse mejor. Mientras que el registro calificado es una condición necesaria de entrada, la acreditación se ha tornado en un sello de calidad que cada vez más instituciones y programas buscan por el

prestigio que implica y porque existen algunos beneficios para las instituciones que la obtienen.

El hecho de dar un tratamiento preferencial a las instituciones y programas acreditados, eximiéndolos del trámite de evaluación previo al otorgamiento del registro calificado, se asemeja al modelo australiano, al definir un grupo de instituciones en las que el sistema decide confiar y con respecto a ellas disminuye el nivel de control previo.

Un componente que se echa de menos en este sistema es un esquema de inspección y vigilancia más fuerte, que le permita al Ministerio de Educación Superior tomar medidas oportunas cuando tiene conocimiento de posibles irregularidades.

### Ecuador (Ceaaces)

El modelo ecuatoriano puede ser utilizado como referente para el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad y acreditación basado en evaluaciones objetivas y soportadas en modelos precisos y cuantitativos. Adicionalmente, resulta de especial interés para la propuesta de modelo chileno porque contempla una clasificación de instituciones basada en su desempeño en la evaluación y que está directamente relacionado con la acreditación institucional. A pesar de la diversidad de instituciones y programas, el modelo ecuatoriano conserva un núcleo común que facilita la coherencia entre las evaluaciones.

El hecho de evaluar a todas las instituciones del sistema simultánea e integralmente es un elemento que diferencia este modelo de los otros aquí estudiados. Sin embargo, nada parece obstar para que un modelo similar se aplique a un proceso de evaluación asincrónico.

Uno de los primeros resultados de este modelo fue la identificación de un grupo de instituciones que debían ser depuradas en el sistema por no satisfacer los criterios de calidad identificados. Sin embargo, es necesario comparar el punto de partida del modelo ecuatoriano con respecto al chileno. El primero surgió como respuesta a una crisis profunda del sistema de aseguramiento. En el caso chileno, aunque también ha habido problemas de credibilidad, el sistema está mucho más maduro que el ecuatoriano cuando se implantó el modelo. Mientras que en el Ecuador era necesario un modelo de control mucho más cercano, en el caso chileno éste puede no ser la mejor aproximación.

## 5.2 Lecciones aprendidas de la experiencia internacional

Esta sección pretende servir de corolario al análisis de casos de estudio del contexto internacional presentado en el anexo 1, lo que ayuda a identificar aquellos elementos considerados imprescindibles en el diseño y construcción de un organismo nacional público responsable de la gestión y evaluación del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Los ítems que lo conforman tienen un carácter de variables independientes que pueden y deben responder con independencia del contexto histórico, académico y cultural en el que operen.

Las arquitecturas de aseguramiento de la calidad son muy sensibles a los elementos culturales de contexto que se reflejan de manera muy clara e inmediata en la tipología de instituciones, el perfil de la plantilla académica y las exigencias sociales a la formación terciaria. Sin embargo, ello no es obstáculo para que esos análisis necesariamente

contextuales se organicen en torno a elementos con categoría universal, elemento inherente al propio hecho de la educación superior, por naturaleza internacional en su génesis y universal en su praxis.

El marco europeo demuestra que es posible la convergencia regional en criterios generales de aseguramiento de la calidad de instituciones y agencias de 47 países y más de treinta lenguas. Que existen esos universales que pueden adaptarse a lo concreto y permitir la comparabilidad y la compatibilidad internacional.

Desde estas bases, la forma que adopte el organismo de gestión y evaluación del aseguramiento de la calidad en Chile partirá necesariamente del marco jurídico y de la dependencia orgánica y funcional que tenga con los núcleos que definen y ejecutan las políticas de aseguramiento de la calidad en el país. De ese plano “hacia arriba”, será la ley, o los instrumentos que defina la ley, la que tendrá que definir la forma del órgano y el perímetro de sus actuaciones. Pero desde ese plano “hacia abajo” debería competir al órgano en colaboración con todos los agentes de interés implicados en la educación superior, el que definiera su organización, sus mecanismos de actuación, su pertinencia técnica para pasar de la legitimidad jurídica al reconocimiento como autoridad en la implantación de las políticas de aseguramiento de la calidad.

En el plano “hacia arriba” resulta imprescindible definir de manera muy clara el marco de la política de aseguramiento de la calidad. Para ello resulta esencial:

- ✓ **Identificar los organismos** que conforman el marco del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile.
- ✓ **Determinar los roles** y la división del trabajo.
- ✓ **Definir la estructura** de la toma de decisiones y los mecanismos de coordinación de los órganos.
- ✓ **Establecer el sistema de rendición de cuentas** del órgano de acreditación (gubernamental o extragubernamental, regional o internacional).

En lo relativo al plano “hacia abajo”, dentro del organismo es posible identificar los elementos que podrían considerarse sustanciales desde la perspectiva de la internacionalización del aseguramiento de la calidad, los cuales se dividirían en dos grupos: elementos institucionales y elemento operativos.

### 5.2.1 Elementos institucionales

Los elementos institucionales atienden a la estructura y órganos de funcionamiento y decisión de la agencia. En el capítulo sexto se presenta una propuesta de arreglo institucional para el sistema. Aquí se exponen sólo elementos comunes hallados en los casos analizados, que pueden servir de referencia para Chile.

1. Existencia de una agencia nacional (en los casos estudiados es pública) que rinde cuentas al ministerio o a la instancia gubernamental que corresponda y al sector, de sus actividades y resultados y de sus estados financieros según la práctica establecida. La agencia tiene un órgano rector o asamblea general en la que están representados todos los agentes de interés implicados en la definición de políticas de educación superior y de su aseguramiento de la calidad así como otros ámbitos próximos (ciencia y tecnología, empleadores, asociaciones profesionales, IES, etc.).

2. La agencia cuenta con un presupuesto suficiente y estable que le otorga autonomía financiera y la posibilidad de planificar y asumir los gastos relativos a sus actuaciones, con un modelo de fiscalización ágil a la hora de gestionar los expertos, de modo que evidencien estabilidad en sus actuaciones.

3. La dirección ejecutiva de la agencia y su consejo de dirección, según la terminología en cada caso, los nombra una instancia pública, garantizando mecanismos con criterios comparables al concurso público de méritos en aras no sólo de la legitimidad oficial sino del sector de educación superior. La duración de su mandato es fija e inalterable, salvo incumplimientos graves, en cuyo caso debería hacer la propuesta de separación o cese el consejo rector.

4. La agencia debe tener órganos de asesoría específicos, de carácter nacional, con expertos internacionales para apoyar a la dirección en sus tareas, desde la perspectiva de los agentes de interés.

5. La dirección puede crear comisiones técnicas para los procedimientos de evaluación que garanticen la suficiente separación entre la dirección y el experto y evite su influencia. Una de ellas debe atender la gestión y el aseguramiento de la calidad de la agencia.

6. Los criterios y procedimientos de selección del personal y expertos son públicos e independientes para proteger la necesaria neutralidad. Este ámbito se completa con un código ético o de conflicto de intereses que deberá ser firmado por todos los que colaboren con la agencia. La formación, selección y actualización de expertos debe ser un ámbito de especial cuidado y relevancia para asegurar la circulación de expertos y evitar la “profesionalización” y especialización en determinadas áreas.

7. Existen instancias y mecanismos para reforzar la suficiencia técnica del personal y los expertos de la agencia, con el fin de garantizar la redacción de procedimientos y guías sólidas y adecuadas a sus propósitos, así como informes de evaluación rigurosos, claros y comprensibles, que contribuyan a la mejora de las instituciones a las que están dirigidas.

8. Las agencias se someten a evaluaciones internacionales a los cinco años de su creación y de forma cíclica para reforzar su legitimidad y profundizar en la mejora. El proceso de evaluación podría encargarlo y coordinarlo el órgano gubernamental decidiendo el modelo y los criterios y buscando una instancia que eligiera los expertos del panel entre personalidades de prestigio.

Las cuatro agencias europeas incluidas en el punto cuarto del presente documento cumplen todos los elementos institucionales descritos en este apartado, si bien tomando la forma de estructuras organizativas muy diferentes y con dimensiones diversas. Lo que ponen de manifiesto los informes de las evaluaciones externas de dichas agencias, coordinados por ENQA y llevados a cabo por paneles internacionales frente a los *European Standards and Guidelines*, es que el cumplimiento de los criterios internacionales se puede demostrar desde organismos diversos que atienden contextos también heterogéneos.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de Australia, Colombia y Ecuador también cumplen con la mayoría de los elementos aquí expuestos. Sin embargo, las agencias de Ecuador y Colombia no cuentan con órganos de asesoría externos y no acuden con frecuencia a la creación de comisiones técnicas para los procesos de evaluación. En el caso colombiano, Conaces se apoya en un grupo de expertos para el análisis financiero y de viabilidad institucional, y dicho equipo pertenece al Ministerio de Educación Nacional o es contratado por éste.

En cuanto a la evaluación internacional de Ceaaces (Ecuador) y TEQSA (Australia), son agencias relativamente nuevas y aunque activas internacionalmente (particularmente TEQSA), aún no se han sometido a evaluación internacional. El CNA de Colombia se sometió recientemente a evaluación externa con la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Riaces).

## 5.2.2 Elementos operativos

Los elementos operativos atienden los procesos de evaluación, el funcionamiento de las comisiones y paneles de evaluación y la elaboración de los documentos técnicos. Entre ellos destacamos:

1. Acreditación obligatoria y de umbral mínimo, con periodos regulares y evaluaciones cíclicas.
2. Criterios y procedimientos definidos por proceso de consulta con agentes de interés y estables que recojan la diversidad de las instituciones de educación superior.
3. Los procesos de evaluación están acordes con la metodología internacional aceptada, fundamentada en criterios comunes públicos, basada en un autoinforme y una visita de pares académicos que redactan un informe valorativo que será elevado a definitivo y asegurar la consistencia del juicio y la confiabilidad del proceso por una comisión de la agencia de carácter general.
4. La acreditación tiene carácter obligatorio y universal a todos los tipos de instituciones de educación superior autorizadas y en funcionamiento (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), de naturaleza pública y privada, presencial o semipresencial o a distancia.
5. La acreditación institucional incluye la de una muestra de carreras que cubre obligatoriamente algunas de las consideradas por la ley como de interés público, más otras consideradas significativas por la institución y la agencia.
6. Los modelos prestan especial atención a la certificación del sistema de aseguramiento de la calidad interna de la institución con el fin de fortalecer la cultura de la calidad en ella y avanzar a una mayor corresponsabilidad en el futuro.

Las cuatro agencias europeas incluidas en el punto 4.1 y detalladas en el anexo 1 del presente documento, y los sistemas de aseguramiento de la calidad de Colombia y Ecuador, cumplen con los numerales 1, 2 y 3 de estos “elementos operativos”. En Australia no se contempla visita de pares académicos para el registro de proveedores de educación superior pero, a juicio de la agencia, expertos pueden conceptuar sobre áreas específicas y es posible que la agencia visite una o varias de las sedes del proveedor de educación superior.

El punto 4 lo cumplen la agencia danesa, la española y la austriaca sólo en el caso de las universidades y las instituciones de ciencias aplicadas, ambas del sector privado, pero no las públicas. En el caso de la agencia irlandesa también el carácter “universal” de la acreditación obligatoria se reduce a las instituciones que no ostentan los poderes de otorgar títulos. En Colombia y Ecuador la evaluación y acreditación de programas e instituciones se aplica tanto a instituciones públicas como privadas, mientras que en Australia existen instituciones autorizadas para autoacreditar sus programas, principalmente las universidades y los *university colleges* australianos.

El punto 5 se cumple en el caso danés y español, pero en el de la acreditación de carreras de universidades del sector privado austriaco no se define una muestra sino que la acreditación distingue entre las de nueva creación y las implantadas en instituciones acreditadas. En el caso colombiano, para obtener la acreditación institucional se exige contar con la acreditación de un determinado número de carreras, pero la evaluación de dichas éstas no forma parte del proceso de acreditación institucional. En Ecuador, la evaluación y acreditación de instituciones es un proceso independiente del de evaluación de carreras, aunque tienen diversos elementos en común. Finalmente, en Australia la



facultad de autoacreditar programas se deriva del tipo de proveedor y de las condiciones en las cuales ha sido reconocida cada institución de educación superior.

El numeral 6 se cumple en los cuatro casos europeos, si bien en el irlandés no abarca todo el espectro de instituciones de educación superior, a diferencia de los otros países. En América Latina la certificación del sistema interno de aseguramiento de la calidad es un tema que apenas empieza a ser considerado.

Adicionalmente, es importante resaltar la necesidad de hacer un esfuerzo suplementario para garantizar la confiabilidad del sistema de acreditación y mejorar la percepción externa y la legitimidad desde unas bases fundamentalmente “técnicas” al alcance de la agencia. Para ello es necesario:

- ✓ Involucrar al mayor número de grupos de interés en el diseño de los procedimientos técnicos sobre los que se sustenten los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación del sistema nacional.
- ✓ Someter a información pública de los estándares y de los instrumentos técnicos sobre los que se contrastarán los estándares para permitirles a los diversos sectores que se “apropien” de los instrumentos técnicos.
- ✓ Fortalecer de manera continua el *know-how* de la agencia con el concurso de expertos académicos de diversos campos que la entiendan y la perciban como parte de su entorno académico.
- ✓ Fomentar las tareas de asesoría y consulta a universidades, y separarlas escrupulosamente de las áreas evaluativas utilizando personal distinto.
- ✓ Reforzar los mecanismos de capacitación del personal técnico.
- ✓ Robustecer el proceso de selección, nombramiento y capacitación de pares académicos.
- ✓ Brindar información pública de los nombres de los pares y sus currículos.
- ✓ Trabajar en la redacción de informes.
- ✓ Disponer de un sistema público de reclamaciones y recursos (recusación de pares antes de la evaluación).
- ✓ Consolidar las tareas de comunicación de la agencia no sólo con los agentes de interés sino también con la sociedad y la ciudadanía en su conjunto: un organismo público de evaluación y mejora de la educación superior al servicio del bien común.

Es posible afirmar que las cuatro agencias europeas incluidas en el numeral cuarto cumplen los puntos precedentes, que en última instancia están recogidos en los *European Standards and Guidelines*, de acuerdo con sus propios procedimientos definidos e implementados conforme a su marco jurídico nacional.

Por último, es importante anotar que el proceso “ideal” debe tener elementos tanto de cumplimiento o control como de mejoramiento permanente. Esto se podría lograr mediante la existencia de los dos niveles: el primero de cumplimiento y control y el segundo de fomento y promoción del mejoramiento permanente.

### **5.2.3 Efectividad de los sistemas de acreditación**

El tema de la efectividad de los sistemas y más concretamente del impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior de un país, ha sido abordado de manera casi obsesiva en diversas regiones, especialmente en Europa durante lo que podríamos llamar la “segunda fase del Espacio Europeo de Educación Superior”, iniciado en



2010 cuando oficialmente se constituyó en la conferencia de ministros de educación celebrada en Budapest y Viena.

En esa fecha coincidía también que buena parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad implantados en los países europeos cerraban el círculo de sus primeros procesos y por lo menos estaban en condiciones de ofrecer resultados y extraer de esos resultados reflexiones sobre el impacto de aquellos en la calidad de la educación superior en sus países.

Muchos gobiernos, pero también desde las asociaciones de universidades y de rectores y las propias agencias de calidad, emprendieron estudios de esta índole con el fin de evaluar los sistemas, identificar ventajas y desventajas y extraer conclusiones relativas a la eficiencia del proceso y su eficacia.

Al tratarse del análisis de casos de estudio concretos derivados del marco jurídico nacional, los estudios de impacto regional o con enfoques regionales para los diversos casos de estudio han demostrado ser poco concluyentes o clarificadores, debido especialmente a la comparación de situaciones muy asimétricas en términos de variables a tener en cuenta a escala nacional. Esto a pesar de tratarse de un sector que comparte muchos elementos comunes, además de los culturales y geográficos, y un mismo documento de referencia: los *European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education*. Asimismo, el énfasis en indicadores generales cualitativos impide extraer conclusiones de ámbito general incluso de aspectos de detalle del sistema en su conjunto.

Un ejemplo de esta dificultad es el grupo de trabajo que instauró ENQA en el año 2012 tras la Conferencia de Ministros de Bucarest y que aún no ha presentado conclusiones al respecto.

La Comisión Europea incluyó el tema en su informe de enero de 2014 al Parlamento Europeo<sup>5</sup>, si bien desde el punto de vista de sus programas e iniciativas sin plantear un análisis.

Un efecto posiblemente colateral o al menos no relacionado directamente con un estudio de impacto lo constituyen las numerosas reformas que han tenido lugar en los sistemas de educación superior europeos y más concretamente en sus órganos de aseguramiento de la calidad entre los años 2012 al 2014.

En esos años, se ha producido en un número importante de países una profunda reforma de los sistemas de aseguramiento de la calidad nacionales que ha atendido no sólo a la naturaleza, enfoque y alcance de los procesos de evaluación, sino sobre todo a la “arquitectura” del sistema y sus órganos responsables.

Estas reformas no pueden sino asociarse a una evaluación de los impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad, si bien explícitamente no se presenten como tal. Dos son las razones que contribuyen a acudir a esta explicación:

Los cambios se producen después de haberse implementado las reformas estructurales asociadas al Proceso de Bolonia:

- estructura en tres ciclos, (BA-MA-Doc),
- incorporación del sistema del crédito académico europeo (ECTS),
- definición e implantación del marco de cualificaciones de la educación superior (NQF-HE),
- adopción de los European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) por las instituciones y las agencias e
- incorporación de los estudiantes a los procesos de aseguramiento de la calidad.

---

<sup>5</sup> [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf)

Las reformas atienden a aspectos más amplios pero llevan implícitos aspectos como:

- la reorganización de los órganos responsables de la evaluación externa (generalmente fusionando varios organismos o agencias, como en el caso de Austria e Irlanda o el más reciente de Finlandia)
- un replanteamiento en el objeto de los procesos de evaluación como el desplazamiento total o complementario de la acreditación de carreras a acreditación institucional en Dinamarca y Austria y España respectivamente, y la introducción de la acreditación en contextos de evaluación institucional para la mejora, Portugal
- la ampliación del alcance de la acreditación de carácter voluntario a obligatorio, como en es el caso de Suiza en donde el órgano de acreditación cambia de denominación y alcance incluyendo también la evaluación de sistemas internos en su misión.

Finalmente, en la última conferencia ministerial de los países signatarios de la Declaración de Bolonia, celebrada el 14 y 15 de mayo de 2015 en Yerevan (Armenia), se aprobó la propuesta de revisión de European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) encargada en la conferencia de 2012 al grupo de agentes de stakeholders europeos, las asociaciones de universidades (EUA), instituciones de educación superior no universitarias (EURASHE), de agencias de evaluación de la calidad (ENQA), de estudiantes (ESU), profesores universitarios (Education International) y empleadores (Business-Europe).

Esta revisión se planteó por parte de las asociaciones de estudiantes y de universidades, tras apenas diez años de utilización del documento de criterios en los procesos de evaluación externa de universidades y agencias, con el objetivo fundamental de poner más énfasis en la centralidad del estudiante y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (student centered learning), que constituye uno de los pilares sobre los que se asienta la Declaración de Bolonia.

Sin embargo, la revisión de los ESG en menos de una década de su aprobación podría considerarse como un indicador o, al menos, otro “efecto colateral” de las reflexiones realizadas en los diversos países tras la primera fase de evaluaciones tras la implantación de los ESG.

La efectividad del modelo australiano es difícil de evaluar por cuanto es relativamente reciente.

En el caso colombiano, la existencia de un modelo de dos etapas de verificación ha sido exitosa. Cuando se instaló el sistema de acreditación en 1994, con la acreditación voluntaria, sólo un grupo muy reducido de instituciones y programas se sometió al proceso. Cuando en 2003 el registro calificado (licenciamiento) se hizo obligatorio para todos los programas académicos, se registró un impacto favorable en la calidad de los mismos en varios aspectos. Por un lado, varias instituciones de manera voluntaria decidieron no someter al proceso de registro calificado a aquellos programas que no cumplían con las exigencias mínimas, lo que en la práctica resultó en una depuración inicial de la oferta académica. Por otro, exigió una mayor atención por parte de las directivas de las instituciones a los aspectos incluidos en las condiciones de calidad exigidas, tales como contratación de profesores, infraestructura y aspectos curriculares, entre otros. Un estudio del Ministerio de Educación realizado en 2010 (MEN Colombia, 2010) basado en una encuesta a los rectores y a representantes de los empleadores encontró una percepción muy positiva en cuanto al efecto del sistema de aseguramiento de la calidad en la mejora de las instituciones y sus egresados. Aun cuando la acreditación voluntaria sigue siendo un buen complemento del registro calificado, en la actualidad, de un total de programas de educación superior estimado en 12.375, todos cuentan con registro calificado, pero sólo 809 (el 6.5%) cuentan con acreditación (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2015). La

baja cobertura de la acreditación se considera un tema que debe ser corregido. Aun así, diversos estudios realizados en el país señalan que la acreditación voluntaria estimula el compromiso de calidad de las instituciones y programas que cuentan con ella. En general, las evaluaciones del sistema de aseguramiento de la calidad colombiano han arrojado resultados satisfactorios, aunque existen voces críticas.

Por último, el modelo ecuatoriano de aseguramiento de la calidad resultó ser de gran efectividad al permitir una drástica depuración de la oferta académica del país al suspender por motivos de calidad y de manera indefinida a catorce universidades del país. La audacia de la medida produjo, adicionalmente, un golpe de opinión favorable al gobierno. Un beneficio adicional fue el permitir la clasificación de las instituciones y, en función de dicha clasificación, determinar cuáles podían ser acreditadas y cuáles requerían de un seguimiento especial hasta llegar un estado de calidad aceptable, según los estándares previamente definidos. Aunque la segunda aplicación del modelo no acarreo el cierre de más universidades, sí forzó a varias de ellas a entrar en planes de mejoramiento y acompañamiento.

## 6. Propuesta de un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad para Chile

Los planteamientos aquí presentados están fundamentados en los recientes informes de la OCDE (2009, 2013) y del Banco Mundial (2013), además del documento de antecedentes generales y diagnóstico del Mecesup y las propuestas recogidas en las sesiones de consulta con agentes de interés realizadas por el Ministerio de Educación de Chile, en el marco de la reforma de la educación superior.

Por lo tanto, buena parte de esta propuesta del futuro del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile procede de las reflexiones y los análisis realizados en dichos contextos, ordenados en esta ocasión sobre un diagnóstico nacional realizado a partir de reuniones con algunos agentes de interés y los documentos citados antes. Se ha intentado aprovechar el esfuerzo previo hasta donde ha sido posible, evitando “inventar la rueda”, con la única limitación de los términos de referencia establecidos por el ministerio para este trabajo.

En aras de la coherencia de la propuesta, ha habido insumos de los mencionados informes o de los procesos de consulta que, si bien resultan absolutamente pertinentes en la discusión, no se articulan de manera integrada en el nuevo modelo.

El modelo de aseguramiento de la calidad **se sustenta en la premisa de que la calidad de la oferta académica es responsabilidad de cada institución** que ejerce en desarrollo de su autonomía, amparada de manera casi universal en todos los sistemas al más alto nivel jurídico.

**Al Estado le corresponde sentar las bases del sistema de aseguramiento de la calidad público y universal** en el marco legal correspondiente sobre las particularidades de su

tradición académica, institucional y jurídica. Asimismo, le compete al Estado proveer los medios financieros y organizacionales necesarios para desarrollar dicha política y definir los órganos encargados de llevarla a la práctica.

Para su ejecución **deberá contar con los criterios de suficiencia técnica, independencia gubernamental e institucional en los juicios y llevar a la práctica el difícil binomio de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad**. Todo ello tratando de conciliar la participación de los agentes de interés de acuerdo con las tradiciones académicas del país para hacerles corresponsables del modelo y contribuir a su implantación.

El elemento esencial de partida para la definición de un modelo de aseguramiento de la calidad sólido es un marco claro, con una estructura definida y jerarquía de organismos y actores que establezcan procesos de división del trabajo y de toma de decisiones políticas evidentemente determinados.

## 6.1 Marco del modelo propuesto

La definición de estándares es uno de los elementos más complejos en el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad. Este proceso exige el conocimiento de criterios generales sobre lo que es deseable, aceptable o requerido en el respectivo sistema de educación superior.

**La definición de los estándares no puede hacerse en el vacío** o sin contar con la participación de los destinatarios. Las condiciones propias de cada país o de cada profesión o tipo de programa pueden marcar diferencias significativas entre modelos que utilizan un conjunto similar de dimensiones, características y estándares.

En el proceso es importante considerar los avances del país en materia de indicadores y estándares. Aunque se cambie el modelo de acreditación o las agencias responsables, es importante conservar, actualizar y mejorar el trabajo realizado para la definición de estándares aceptados por la comunidad académica.

Una lista de estándares e indicadores relativamente completa y bien estructurada puede obtenerse de cualquiera de los estudios de caso presentados en este trabajo. Sin embargo, esta lista será inútil si no se cuenta con el proceso de construcción dentro del país y su comunidad académica.

### 6.1.1 Propósito y alcance de la propuesta

El supuesto metodológico que acompaña al marco de evaluación y aseguramiento que se propone a continuación, es su carácter instrumental y de base de discusión. Instrumental en el sentido de que su definición y redacción obedecen a la necesidad de plantear un proceso de simulación o pilotaje del nuevo marco de referencia para contrastarlo en un entorno evaluativo cercano a la realidad. Base de discusión por cuanto debe ser analizado por representantes de la comunidad académica y evaluativa chilena y probablemente modificado en su versión original como fruto de esa doble contrastación empírica. El marco nace, pues, con voluntad y afán de revisión y cambio para consolidarse en una nueva versión resultado del proceso de redefinición sobre el necesario contraste con el contexto y la tradición académica nacional y la simulación experimental.

Esta doble contrastación debe contribuir a demostrar que:

- **Un sistema de aseguramiento de la calidad debe basarse en principios y criterios consensuados** por los agentes de interés de la educación superior e **incluir procedimientos e indicadores de cumplimiento frente a estándares.**
- El propósito y alcance de dicho marco debe **alinearse con las exigencias y expectativas** definidas por las instituciones de educación superior chilenas.
- **Debe acomodarse a los distintos sectores de educación superior** definidos en la ley y adaptarse a procedimientos tales como acreditación institucional, evaluaciones de sistemas de aseguramiento de la calidad, etc.

El marco debe necesariamente cubrir los siguientes aspectos:

- **Ser implementable en los distintos contextos y sectores** de instituciones de educación superior.
- **Ser aplicable por instituciones muy diversas y heterogéneas**, manteniendo la dicotomía de la diversidad institucional y propósitos adecuados a los fines (*fitness for purpose*).
- **Permitir la comparabilidad de los resultados** de los procesos de evaluación y la elaboración de estadísticas y sistemas de información nacionales.
- **Alinearse con criterios internacionales** para favorecer la internacionalización de la educación superior chilena mediante sus procesos de evaluación de la calidad.
- **Incluir elementos basados en resultados del aprendizaje y desempeño profesional** a través de los instrumentos que se tengan disponibles (Mi Futuro, por ejemplo).

### 6.1.2 Principios

Al definir los principios básicos sobre los que pivota el sistema, resulta necesario destacar los propósitos fundamentales en los que se asienta el aseguramiento de la calidad, los cuales podrían resumirse así:

- ¿Está ofreciendo la institución carreras sobre la base del **aseguramiento nacional establecido**?
- ¿Tiene la institución **recursos humanos, financieros y físicos** para ofrecer estas carreras?
- ¿Están las carreras diseñadas para **cumplir los estándares y resultados** que se esperan del enunciado de sus nombres?
- ¿Responden estas carreras a **expectativas y requerimientos presentes y futuros del entorno social y productivo**?
- ¿Se les ofrece a los estudiantes la oportunidad justa para **completar sus estudios**?
- ¿Se **evalúa el trabajo de los estudiantes** de forma consistente y rigurosa?
- ¿Cumplen **los logros de los estudiantes con las expectativas** generales asociadas al nombre del título y el diploma asociado?

Identificados estos propósitos básicos del aseguramiento de la calidad, se debe tener presente que los principios sobre los que pivotan todos los aspectos del aseguramiento de la calidad de la educación superior coinciden en determinar que ésta debe:

- **Constituir una parte integral de la gestión interna de la institución**, bien sea que esté dirigida específicamente a la docencia, el aprendizaje o la investigación o a cualquier otro objetivo definido en su misión.
- **Ser pertinente y proporcionada a sus objetivos** específicos y los riesgos que pretende cubrir y aplicar el modelo de forma consistente.
- **Reflejar los intereses de los estudiantes, empleadores y la sociedad** en general.

- **Reconocer la importancia central de la autonomía institucional**, así como la responsabilidad primordial de la institución con la calidad de la educación que provee.
- **Alinearse con el contexto jurídico, pedagógico y social** en el que opera la institución.
- **Incluir un enfoque a la mejora** además de comprobar si los estándares y las expectativas del modelo se cumplen y todo ello se manifiesta en informes fácilmente accesibles y comprensibles por el público en general.

El proceso de construcción de un referente metodológico del aseguramiento de la calidad de la educación en Chile debe hacerse sobre las bases de los procesos aprendidos e implementados en la historia reciente del país.

La definición en grandes trazos de un modelo de aseguramiento de la calidad articulado con una propuesta de criterios de acreditación institucional con enfoque en carreras, mediante mediciones de los resultados del aprendizaje indirectos, estructurado sobre la base de un sistema de aseguramiento interno de la calidad de la institución, puede establecerse en un proceso *top-down* de diseño y gestión dado el desarrollo del modelo y la existencia de informes internacionales que examinan y analizan el sistema en su conjunto y proponen reformas al mismo.

Por ello, cabe armar una propuesta de marco evaluativo y de criterios, cuyo enunciado final por supuesto debe afinarse con su contrastación empírica en un proceso de evaluación pilotado, que guarde proporcionalidad con el contexto de educación superior y se alinee con la tradición evaluativa del país.

Sin embargo, el desplazamiento a un segundo nivel de concreción en la forma de indicadores y estándares requiere un proceso de consulta con los agentes implicados (especialmente los representantes de las instituciones) en un enfoque claramente de abajo hacia arriba que permita la apropiación del modelo por parte de sus protagonistas directos y contribuya a dar legitimidad al proceso a partir de la participación corresponsable de los agentes.

Ello no implica que la forma de los procesos de consultas, el número de agentes convocados, la frecuencia de las reuniones y la agenda del proceso no esté liderada por la misma autoridad a cargo del proceso de reforma.

Los indicadores y los estándares son puntos de referencia asociados estrechamente a la especificidad de una tradición académica concreta y deben definirse y delimitarse con un proceso de consulta y discusión.

La mera idea de que se pueden definir sobre una base exclusivamente de comparabilidad de criterios y *benchmarks* desde instancias ajenas al sistema le restaría eficacia al ejercicio y legitimidad al proceso.

### 6.1.3 Definición de los términos empleados y lógica del modelo de criterios

La terminología puede resultar en ocasiones polisémica no ya en el contexto europeo, latinoamericano o australiano que se analiza como referencia en este documento, sino incluso entre países vecinos.

La elaboración de glosarios, por otra parte, resulta prolija y requiere un consenso lingüístico y metodológico que trasciende las posibilidades y los fines de este trabajo, y los existentes

consultados por este equipo revelan una notable falta de actualización y ni siquiera los términos mantienen los significados con que se aceptaron inicialmente en un mismo país.

Por lo tanto, en este documento se procederá a explicar los conceptos que están detrás de los significantes mediante la asociación de los distintos términos en el ámbito del modelo de aseguramiento de la calidad seleccionado: **dimensión, criterio, indicador y estándar**.

## Dimensión

Con el fin de acometer la evaluación de una institución y todos sus componentes, el modelo define una serie de **dimensiones de evaluación** que agrupan criterios de acreditación que deben desagregarse en indicadores que sirvan de referencia para el cumplimiento de dichos criterios frente a un rango o estándar definido por el sistema.

Las dimensiones se despliegan a su vez en varios **criterios** que confieren el suficiente grado de desagregación para identificar la información necesaria que facilite su adecuado análisis.

Los criterios enuncian categorías o principios de calidad internacionalmente reconocidos, de carácter general y aplicables a todas las instituciones de educación superior con independencia de su naturaleza, dimensiones, contextos, etc.

Igualmente, cada criterio está asociado a un **estándar de cumplimiento** que se debe alcanzar de manera objetiva mediante **indicadores cuantitativos y cualitativos** que pueden descomponerse en evidencias de dicho cumplimiento.

## Criterio

Cada criterio abarca un “perímetro de evaluación”, utilizando la jerga francesa, amplio y diverso, que responde a una lógica en su cumplimiento muy vinculada al tipo de institución que hace el análisis.

Por lo tanto, no hay un único modo de cumplir un criterio del modelo sino que cada institución debe demostrar su acatamiento sobre la base de un conjunto finito de indicadores que, sin embargo, se sustentan en una panoplia de evidencias de dicho cumplimiento tan diversa como el número de instituciones ya que responderán a una lógica contextual concreta cuyo referente está delimitado también por el perfil institucional.

El criterio puede descomponerse en una serie de elementos denominados indicadores o directrices de evaluación, sobre las que se señalan:

- Las evidencias e indicadores que sustentan la formulación de juicios de valor.
- Las preguntas a modo de reflexión que facilitan la interpretación y análisis de cada uno de los criterios. No se trata, por lo tanto, de que el título dé respuesta a las mismas, sino que sean un elemento más que ayude y facilite el análisis.

¿Podrían “interpretarse” los criterios según la institución? Se diría que no. La coherencia del sistema exige que el nivel de cumplimiento de un criterio, definido por su estándar, deba ser de aplicación universal en el sistema de educación superior que se implanta y no pueda estar sujeto al entorno institucional, es decir, no pueda estar sometido a interpretación del contexto.

El sistema de evaluación debe ser universal y homogéneo, lo que no significa que impida la diversidad institucional, coherente y consistente. Es decir, su cumplimiento debe poder

medirse de la misma forma por medio de indicadores cuantitativos y cualitativos. Los manuales o guías de evaluación, la formación de los evaluadores y la existencia de un comité de acreditación de composición heterogénea deben garantizar la consistencia del modelo en contextos institucionales diversos.

El cumplimiento de un mínimo debe ser semejante, con independencia de la institución en la que se lea, pero la justificación de ese cumplimiento, el cómo demuestra la institución en su informe de autoevaluación que ha obtenido el estándar requerido, puede y debe ser diversa.

### Estándar

Se ha optado por identificar un estándar para el cumplimiento de cada criterio siguiendo modelos europeos en los que se define un nivel de cumplimiento general que debe explicitarse en cada institución en particular, según sus propios recursos.

El estándar debe distinguir entre el nivel de acreditación inicial y el de reacreditación, dado que se corresponde con dos momentos evaluativos y evolutivos distintos y con secuencias, por lo que debe representar un nivel de cumplimiento acorde con ambos estadios.

El “valor” del estándar debe ser establecido conforme al nivel de cumplimiento que quiera marcar el sistema para ambos estadios: acreditación inicial y reacreditación en todas las instituciones. En ocasiones ese valor estará expresado de forma cuantitativa, con una tasa o una expresión numérica. Debido a confusiones terminológicas, no ya entre Europa y América Latina sino incluso dentro de un mismo país, no se debe confundir el valor numérico de un indicador cuantitativo con un estándar.

### Indicador

Cualquier diseño de procedimiento de evaluación debe ser respetuoso de la diversidad institucional del sistema para que su lista de criterios e indicadores no devenga en un mero *check list* sin valor añadido de mejora ni actúe como camisa de fuerza que constriña la innovación o favorezca la uniformidad académica. Los indicadores responden, pues, a esta variabilidad en la demostración del cumplimiento y no deben tener todos el carácter de obligado cumplimiento.

Por lo tanto, el desarrollo de un conjunto de indicadores requerirá un amplio grado de flexibilidad en términos de cómo se aplican a diferentes tipos de universidad. En otras palabras, la comparación en el desempeño de las actividades objeto de evaluación no debería realizarse en relación con un estándar común de desempeño sino con respecto a metas específicas establecidas por las universidades y ello es posible mediante un proceso que tenga en cuenta esas diferentes metas (Bogetoft et al., en D’Este, 2006; Castro Martínez & Molas-Gallart, 2009). De esta manera, el sistema de indicadores debería permitir la variedad en la excelencia en lo que se refiere a los modelos de universidades.

No todos los criterios obedecen a un mismo patrón de cumplimiento por medio de los indicadores, por lo que el modelo cuenta necesariamente con distintos tipos de indicadores. La literatura los ha diferenciado tradicionalmente en tres tipos (Cave, Hanney, Henkel & Kogan, 1997, en Chalmers, 2008):



1. Indicadores simples, expresados normalmente en la forma de cifras absolutas y dirigidos a proporcionar una descripción relativamente desprejuiciada de una situación o proceso.
2. Indicadores de rendimiento (*performance indicators*) que difieren de los anteriores en que implican un punto de referencia y por ello tienen un carácter más relativo que absoluto y siempre conllevan un juicio de valor.
3. Indicadores generales que generalmente se producen externamente y no lo son en sentido estricto, sino que con frecuencia devienen en opiniones, resultados de encuestas o estadísticas generales.

En ocasiones se produce una confusión ente el primer y el segundo tipo de indicador, pero la diferencia fundamental es que el indicador de rendimiento siempre implica un juicio. (Chalmers, 2008, p. 4)<sup>6</sup>.

La definición que da la propia autora australiana extraída de diversas definiciones previas pero en uso en el proyecto *Teaching Quality Indicators* es la siguiente (ídem: 6): *Los indicadores de desempeño se definen como medidas que dan contexto a la información y a las estadísticas; permiten comparaciones entre los campos a través del tiempo y con las normas comúnmente aceptadas. Así mismo proporcionan información sobre el grado en que se están cumpliendo los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje en el sector y en las instituciones de educación superior.*

Con independencia de la definición de partida, actualmente estos indicadores se dividen en cuatro categorías: entrada (*input*), proceso (*process*), salida (*output*) y resultado (*outcome*) universalizadas por la literatura científica y que pueden, a la vez, agruparse en cuantitativos o cualitativos.

La obra de Chalmers es una referencia profusa en ejemplos, completa y actualizada, desde un contexto académico anglosajón que sirve para definir y compendiar las cuatro categorías en sus dos variantes.

Por otra parte, la literatura especializada reciente plantea otras reflexiones que podrían servir al conceptualizar el modelo presentado en este documento. D'Este, Castro Martínez & Molas-Gallart (2009) distinguen dos tipos de indicadores para medir la vinculación de la universidad con terceros, que puede ser útil en el marco más amplio, objeto de este trabajo: indicadores de actividad e indicadores de impacto. Los primeros miden el esfuerzo de las universidades orientado a una práctica concreta, mientras que los segundos miden el resultado de dichos esfuerzos en términos de impacto evaluativo.

Concentrarse únicamente en medidas de actividad es insuficiente, en la medida en que puede dar lugar al desarrollo de procesos sin prestar la debida atención a los resultados de los mismos. Sin embargo, atender exclusivamente al impacto de las actividades de vinculación conlleva dificultades que lo hacen poco práctico o inviable (D'Este, Castro Martínez & Molas-Gallart, 2009, p. 8). Los autores proponen un "compromiso pragmático" entre ambos tipos de indicadores que se propone hacer extensivo al modelo: que se apoye en indicadores sobre las actividades concretas que atienden cada uno de los criterios del modelo, en la medida en que éstas proporcionan los medios para que las universidades se hagan plenamente responsables de su estrategia y de su gestión. Sin embargo, para evitar que todo el sistema se fundamente exclusivamente en un sistema de incentivos que promueva únicamente la acumulación de actividades "medibles" sin prestar la debida atención a su impacto evaluativo, los indicadores de actividad se complementan con

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

medidas de impacto directo que proporcionen un indicador aproximado de valor y éxito (D'Este, Castro Martínez & Molas-Gallart, 2009, p. 9).

#### 6.1.4 Acreditación: Mejora y rendición de cuentas

El modelo de acreditación casi siempre se percibe en términos negativos al poner el acento en el binomio “se cumple/no se cumple”. En estas circunstancias, el sujeto a acreditar tendrá siempre una predisposición negativa por más que el modelo resalte destaque que se basa en la mejora o la protección al estudiante.

El modelo de acreditación que se presenta en el Informe debe responder a dos requerimientos que en primera instancia podrían parecer contradictorios: es un modelo pensado para la mejora de las instituciones a través de una gradación en la valoración de los criterios y de una vinculación de los resultados vinculado a un modelo de recomendaciones para la mejora; y por otra parte debe tener como referente incuestionable la protección al estudiante que se matricula en una carrera en una institución acreditada y a la sociedad en su conjunto en términos del egresado resultante de una carrera de una institución acreditada.

Este binomio mejora/rendición de cuentas proporciona un marco de actuación que requiere de una definición de sus límites y de su praxis evaluadora, vinculados a una cultura de la calidad que ha de ser negociada de forma continua entre los órganos públicos del aseguramiento de la calidad y los agentes de interés implicados en ella.

El “cómo” lo definirá la agencia a través de su responsable y de sus cuadros técnicos, pero sobre todo a través del concurso de los pares evaluadores, ojalá con la participación de pares internacionales, que cierran el círculo de la acreditación al devolver el protagonismo de la misma al ámbito académico a la que pertenece en última instancia.

Por último, la política de comunicación de la Agencia y del sistema público de aseguramiento de la calidad es vital para desplazar el foco del “control” al del aseguramiento y la protección del estudiante. Asimismo la internacionalización de las prácticas de acreditación y de evaluación de la calidad es un elemento de primer orden a la hora de reforzar los procesos nacionales tanto en el sentido de alinear los procesos propios con estándares internacionales que faciliten el reconocimiento de las instituciones y los egresados de las mismas, como a la hora de justificar ante las instituciones y la sociedad en su conjunto que la inversión en acreditación desde esta perspectiva de rendición de cuentas en un contexto de internacionalización supone un retorno mucho mayor en prestigio de la educación terciaria del país y también en términos de retorno económico en términos de PIB/GDP.

#### 6.1.5 Modelo de negocio versus modelo académico: viabilidad económica de la institución como paso previo al proceso de acreditación

Hay que insistir en que el modelo que se presenta responde a un esquema de aseguramiento de la calidad nacional enfocado en instituciones mediante un mecanismo de acreditación con un umbral mínimo de calidad complementado con un plan de mejora.

Por lo tanto, el modelo se fundamenta en la premisa de que debe existir un “plan de negocio”, en el sentido de **viabilidad económica de la institución y respaldo financiero estable**, se trate de una institución pública o de una privada.

“Plan de negocio” se refiere al modelo económico que respalda a la institución y que está fuera del procedimiento de acreditación. Se trata de un criterio de demarcación o “punto 0” como condición de acreditación inicial, o posteriormente de la reacreditación, distinta para las instituciones públicas y privadas pero de exigencia común a ambas. Probablemente la decisión favorable sobre este punto deba ser competencia de la superintendencia en estrecho contacto con la agencia de acreditación nacional para desarrollar la fase previa y la de acreditación de manera secuencial coordinada.

Se estaría ante una condición necesaria para el funcionamiento de la institución y su viabilidad futura pero no suficiente pues la institución requiere un proyecto académico y formativo que sí será objeto del proceso de acreditación.

En la tabla 13, en el anexo 2 se presenta una propuesta de criterios asociados al análisis financiero de la institución previo al procedimiento de acreditación.

### **6.1.6 Ventajas del modelo de acreditación para el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior**

El modelo de acreditación que se detalla en este informe ha de ser entendido por todas las partes implicadas como una necesidad para hacer frente a los desafíos de la internacionalización de la educación terciaria en Chile sin por ello reducir internacionalización a sellos internacionales de acreditación ni a una ubicación concreta de las instituciones de educación terciaria en los diferentes rankings internacionales.

La reforma del modelo de acreditación institucional tiene asimismo una repercusión importante a la hora de visibilizar el modelo en el contexto internacional que queda reforzado asimismo por el carácter obligatorio del modelo.

La “ordenación” del paisaje de la acreditación institucional en Chile con el cambio de modelo y la implementación de todas las medidas asociadas a la reforma del sistema de aseguramiento de la calidad, puede y debe reforzarse con la evaluación de la agencia nacional frente a criterios internacionales a ser posible a partir del quinto año de inicio de las actividades, junto con una política de visibilidad en las redes y organismos internacionales de aseguramiento de la calidad de la educación terciaria como muestra de su compromiso institucional por la internacionalización de las prácticas de evaluación.

Este hecho lleva aparejado un reconocimiento internacional del que se benefician de manera directa las instituciones autorizadas dentro del sistema que repercute de inmediato en las carreras y en los egresados de las mismas. Dicho reconocimiento no debe interpretarse en términos de ubicación de todas las universidades en los rankings internacionales, sino en términos de transparencia del sistema y generación de confianza internacional en el conjunto de todo el sistema de educación terciaria.

Por otra parte, y en una escala más micro, el refuerzo de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad de las instituciones y su certificación, incluido dentro de los beneficios del cambio de modelo, supone un marcador de autoexigencia y responsabilidad institucional entre instituciones y permitirá sentar las bases de un modelo informal de aseguramiento de la calidad interno que podrá provocar algunos “beneficios colaterales” para todo el sistema:

- Mejora de la movilidad horizontal de estudiantes entre instituciones para periodos cortos de estudios facilitando el reconocimiento académico pequeñas aunque no se

compartan las mismas unidades de medida académicas: créditos, cuatrimestres, semestres, etc.

- Mejora de la movilidad vertical de egresados entre instituciones entre ciclos o niveles académicos distintos, máxime si se combina con la aprobación e implantación del marco nacional de las cualificaciones.
- Mejora de la movilidad horizontal y vertical con instituciones internacionales debido a la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad certificado como marcador de calidad y generador de confianza mutua.
- Mejora de la movilidad de profesores e investigadores y su mutuo conocimiento.
- Mejora del diseño de programas de estudio conjuntos con otras universidades nacionales o internacionales, gracias a la existencia de sistemas de aseguramiento interno comparables y confiables a la hora de gestionar la movilidad corta y el reconocimiento de periodos de estudio.
- Mejora en la participación en proyectos internacionales interuniversitarios al poder evidenciar la existencia de un sistema de aseguramiento implantado con éxito.
- Aspirar al reconocimiento de sellos internacionales sobre la base de la certificación de sus sistema interno.

Tomamos el sistema de aseguramiento de la calidad como un proceso evolutivo en el que se ubicaría esta reforma sobre lo ya construido y asumible, por lo tanto, el cambio de modelo se beneficia también de los logros previos del sistema y de algunas de sus instituciones en un contexto de voluntariedad de sus prácticas. El modelo no comienza de cero, pero se redefine o refunda con unos objetivos distintos y, lógicamente, con unos agentes también diferentes pero con el mismo propósito de fortalecer y mejorar el sistema de educación terciaria chileno.

### **6.1.7 Evaluación de carreras y programas, ¿el todo por la parte?: el papel del Marco Nacional de Cualificaciones**

El enfoque clásico a una acreditación institucional lleva aparejado casi de inmediato una renuncia más o menos implícita a un control más directo de las carreras diseñadas y ofertadas por dicha institución. Sin embargo, el desplazamiento de los sistemas de acreditación de carreras a instituciones en Europa que han tenido lugar en los últimos tres años ha incorporado el compromiso por garantizar los logros del aprendizaje mediante la evaluación indirecta de los resultados del aprendizaje.

En el capítulo de casos de estudio europeos destacamos el ejemplo del modelo danés de acreditación (The Danish Accreditation Institution, 2013), y su relectura en el caso español de ANECA (ANECA, 2013 y 2015), como ejemplos en el que la experiencia de un primer ciclo de acreditaciones de carreras ha permitido al sistema “evolucionar” sobre la base de un risk-based analysis (sistema basado en riesgos) a un sistema con enfoque institucional (toda la institución en el caso danés y a la facultad o la escuela en el caso español) fundamentando el enfoque a carreras en tres ítems esenciales: primero, en una muestra significativa pero orientada en el sentido de recoger en el análisis obligatoriamente a las carreras de “interés general”; en segundo lugar referenciar el criterio acreditación a la congruencia de la carrera con el nivel definido en el marco nacional de cualificaciones correspondiente; y, en tercer lugar, referenciar el logro de los aprendizajes por métodos indirectos que permitan asegurar al menos:

Que las metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados para cada una de las asignaturas contribuyen a la consecución y valoración de los resultados de aprendizaje previstos.

Que el sistema de evaluación utilizado en cada una de las asignaturas, para cada una de las modalidades de impartición de las mismas (presencial, semipresencial o a distancia), permite una valoración fiable de los resultados de aprendizaje previstos en cada una de las mismas.

Que la opinión de los agentes implicados en el programa o carrera sobre la adecuación de las actividades formativas, sus metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados en cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios.

Que los trabajos de fin de pregrado o similares y de fin de maestría o similares se adecúan a las características del programa o carrera.

Estos elementos figuran enunciados de una manera similar en el “Criterio 3.3 Diseño y metodologías de enseñanzas: enfoque a resultados” de la tabla 12 del anexo 2 de este documento.

Para conseguir una aplicación exitosa de este sistema, debe contar con la definición y asimilación por la comunidad académica nacional del marco nacional de cualificaciones para la educación superior. Este instrumento supone un referente común y compartido que establece los límites y la consistencia de los niveles de cualificaciones definidos en el sistema. Por lo tanto es un aliado de las instituciones a la hora de diseñar sus carreras y de los responsables de la evaluación de las mismas a la hora de referenciar contra los descriptores de cualificación las decisiones relativas a la evaluación de los logros del aprendizaje.

Si bien el marco de cualificaciones sería una condición necesaria para el éxito del modelo, no sería suficiente sin un modelo de evaluación definido y con procedimientos claros. Asimismo el marco de cualificaciones supone una herramienta de transparencia extraordinaria utilidad para facilitar información útil del sistema de educación nacional en términos de comparabilidad, y por lo tanto de movilidad internacional de estudiantes, pero sobre todo de egresados con especial referencia a su empleabilidad nacional e internacional.

### **6.1.8 Criterios asociados al análisis financiero de la institución previo al procedimiento de acreditación**

Previo al inicio de un expediente de acreditación inicial de una institución pública o privada sería necesario que mediara una decisión administrativa al más alto nivel (Mineduc o Superintendencia) que autorizara el plan de viabilidad económica de la institución en su arranque y o respaldara al menos en el lapso temporal que cubre hasta la reacreditación de la institución.

Todo ello sin comprometer el proceso de acreditación inicial y sin que dicha autorización suponga un reconocimiento previo de acreditación.

La viabilidad económica, tanto para las instituciones públicas como para las privadas, está sujeta a un análisis de características diversas que no puede condicionar ni mucho menos prejuzgar la “viabilidad académica” del proyecto institucional, dado que responde a dos lógicas que el proceso de creación o fortalecimiento de una IES puede considerar complementarias pero que son claramente diversas.

De la misma forma, el “sujeto” que realiza este análisis debe contar con la suficiencia técnica, propia de los procesos de auditoría de cuentas o de análisis financiero cuyo objetivo es determinar si una propuesta económica es viable en un entorno tan singular como el de las instituciones de educación superior, en donde la razón económica no está guiada por el

ánimo de lucro, pero cuya sostenibilidad, sobre todo en el caso de las instituciones privadas, no puede concebirse al margen de la lógica mercantil. Se trata, como se ha dicho, de una especie de “mercado protegido” ya que la oferta no está totalmente abierta a la libre concurrencia en aras de la calidad del servicio. O, si se prefiere, un mercado en el que uno de los que se ofrece, la formación conducente a un título de educación superior, está sometido a una regla de interés público bajo la intervención del Estado. Todo ello sobre una base de protección al estudiante y a la sociedad.

Por otra parte, la acreditación tiene la naturaleza de un acto académico que la llevan a cabo pares evaluadores, es decir, miembros de la propia comunidad académica de educación superior nacional e internacional, frente a unos criterios definidos sobre la base de un umbral de calidad que define las reglas del juego y con un órgano de arbitraje (agencia de acreditación) que actúa a la vez como garante de la consistencia técnica del proceso y agente regulador.

El anexo 2 presenta una propuesta de dimensiones, criterios, indicadores y estándares que deben servir como base para definir, con base en una discusión nacional, los estándares que el país necesita. La tabla 13 pretende identificar los criterios de índole económico-financiera que atiendan a este momento de autorización previa a la acreditación. Dicha tabla no pretende ser exhaustiva en este momento del proyecto y tampoco quiere agotar el tipo de criterios que deberían tenerse en cuenta ya que debe incluir aquellos que sean pertinentes para los distintos tipos de instituciones que articulan el sistema chileno de educación superior.

La nómina de criterios y de indicadores debería construirse con el mismo principio que acompaña la tabla de criterios académicos, con el concurso activo de los agentes de interés de la educación superior y los órganos encargados de velar por la transparencia y la rendición de cuentas de la administración pública chilena, representados al más alto nivel por el Ministerio de Educación o el órgano jurisdiccional que esta alta instancia determine.

La lógica de la arquitectura institucional que se aborda en este informe permite pensar en que el locus en que se debería llevar a cabo este análisis previo de viabilidad económica sea la superintendencia. Todo ello con las reservas necesarias que concurren cuando en una decisión intervienen elementos de competencia de naturaleza fiscal o de concesiones o delegación de competencias estatales cuales son las relativas al otorgamiento de títulos oficiales del Estado a una institución de educación superior y sin perjuicio de que la administración identifique un órgano más apropiado para realizarlo.

Lo que sí es importante es que exista una coordinación impecable entre este órgano y la agencia al secuenciar los dos momentos de análisis y evaluación, sin subvertir la lógica del proceso de autorización económica y de acreditación.

El anexo 3 presenta una simulación de la aplicación de los estándares propuestos a una serie de programas e instituciones. Esta simulación está basada exclusivamente en los informes de la CNA y la información suministrada por el Ministerio de Educación. No se ha tenido acceso a los informes de autoevaluación ni se han realizado entrevistas a los actores interesados ni visitas a las instituciones.

### **6.1.9 Sobre acreditaciones y referenciación internacionales**

Los sistemas de aseguramiento nacionales deben hacer frente al interés de las instituciones por solicitar acreditaciones a organismos internacionales y al mismo tiempo promover la

referenciación internacional de las instituciones. En la mayor parte de los casos suele tratarse de sellos de carácter disciplinar, como el caso de los distintivos de calidad para programas de ingeniería o a centros que imparten un determinado núcleo de programas asociados a una actividad como en el caso de las escuelas de administración de negocios (*Business Schools*).

Estas iniciativas deben ser tenidas en cuenta por el modelo de acreditación nacional como “elementos de distinción complementarios” que no operan como “competidores” de prestigio con el marco nacional, sino que responden a un mercado legítimo asociado a un nivel de auto-exigencia mayor de determinados sectores académicos y profesionales (o sectores académicos vinculados con profesiones).

Asimismo, son elementos que contribuyen a la internacionalización del sistema de educación terciario y de sus estudiantes a través de sus instituciones. Si el marco nacional proporciona un umbral de calidad mínimo (lo cual no significa en absoluto bajo o de poco nivel), por debajo del cual el estado debe intervenir para proteger al estudiante de una mala provisión de educación terciaria y a la sociedad de egresados sin la suficiente cualificación, estos sellos deben considerarse complementarios.

Ello implica la necesidad de que el sistema de aseguramiento de la calidad los tenga en cuenta como marcadores de alta calidad e implemente las acciones necesarias para enviar un mensaje positivo a las instituciones o programas que los obtienen en cuanto al reconocimiento del trabajo en términos de cumplimiento de estándares de calidad y por lo tanto en la reducción o incluso supresión del procedimiento de acreditación nacional correspondiente.

Asimismo, los sellos internacionales permiten desarrollar iniciativas de colaboración institucional entre la agencia de aseguramiento de la calidad y el organismo internacional en términos metodológicos a la hora de comparar los procedimientos, de refuerzo de capacidades de capacitación del personal técnico y de los pares académicos mediante la participación como observadores en los procesos de acreditación y el sistema en su conjunto emite un mensaje de transparencia al permitir la concurrencia leal de organismos internacionales solventes en el contexto nacional sin menoscabo de la legitimidad y el reconocimiento del procedimiento de acreditación nacional.

Para ello la agencia también debe tomar la misma medicina que prescribe y esto debe estar en el Plan Estratégico que defina la agencia chilena al inicio de su actuación. La evaluación externa no es un elemento ajeno a la tradición del sistema de aseguramiento de la calidad en Chile ya que la CNA solicitó su revisión externa en el año frente a los criterios de la red International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) con un panel internacional.

Más allá del marco europeo en donde la evaluación externa de las agencias es una obligación impuesta en el seno del Proceso de Bolonia, resulta cada vez más frecuente que las agencias con un mayor interés por la internacionalización en todo el mundo soliciten de forma voluntaria una evaluación externa a organismos regionales de aseguramiento de la calidad o multinacionales.

Dentro de las redes de agencias, INQAAHE ha sido considerada en diferentes contextos como el órgano idóneo para solicitar la coordinación de las evaluaciones externas gracias a la publicación de sus *Guidelines for Good Practice* (GGP) que sirven como referente metodológico al estilo de los ESG en Europa. El SINAES de Costa Rica en 2010 y el CNA de Colombia en 2011 son las agencias de América Latina que han encabezado esta vía, frente a



otras opciones como el IESALC-UNESCO, elegida por parte de la CONEAU de Argentina en 2009 y renovada en un proceso que debe concluir en junio de 2015.

La Red Iberoamericana de Acreditación de la Educación Superior (RIACES), pese a su privilegiada situación que aglutina a los organismos responsables de acreditación de América Latina y España y una trayectoria de doce años de existencia, todavía no ha asumido esta iniciativa pese a contar con unos documento de lineamientos, aunque en 2014 se desarrolló un grupo de trabajo asociado a la Red para crear un órgano que asumiera estas labores de coordinación de evaluaciones externas.

En este contexto de América Latina y su proyección global, la agencia responsable de la acreditación en Chile no puede obviar en su visión ni en su estrategia a medio y largo plazo rendir cuentas ante sus agentes de interés nacionales y ser reconocida en el contexto internacional como una agencia confiable frente a criterios internacionales de evaluación. La tradición chilena de someter su sistema de educación terciario a la asesoría y el escrutinio internacional del Banco Mundial, desde la iniciativa del MECESUP iniciada en 1998 por poner sólo un ejemplo, debe facilitar sobremanera esta iniciativa desde sus orígenes. Así mismo, existe un sinnúmero de iniciativas regionales e internacionales que favorecen la referenciación internacional, incluyendo rankings regionales y mundiales. La agencia de acreditación y el propio Ministerio deben promover estas iniciativas y propiciar el análisis de las mismas a nivel nacional e institucional.

## 6.2 Arreglo institucional

El arreglo institucional sugerido consiste en tres entidades principales que actúan de manera autónoma y una instancia de coordinación. Las entidades son el Ministerio de Educación, la Agencia Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Anacesup), y la Superintendencia de Educación Superior. Como instancia de coordinación, se sugiere la creación del Consejo Nacional de la Educación Superior (Cones), que se presenta en el título 4.1.1. A continuación se exponen las funciones de cada una de estas entidades.

### 6.2.1 Ministerio de Educación (Mineduc)

Actúa como cabeza del sector y se encarga del diseño y ejecución de la política pública de educación superior. En este documento se utiliza el nombre del ministerio como unidad principal pero las funciones que se presentan pueden ser asignadas a una dependencia como, por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Superior o la División de Educación Superior.

En materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior, serían funciones del ministerio la dirección estratégica y organización del sistema. Algunas de las principales tareas asociadas a esta función serían:

- Articular el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior con los demás sistemas y componentes del sector de la educación superior, y con los otros niveles educativos.
- Coordinar y articular los esfuerzos en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Desarrollar y mantener el sistema de información de la educación superior (SIES) como fuente primaria y repositorio principal de la información que sirve de base para las decisiones relacionadas con los procesos de aseguramiento de la calidad.



- Llevar el registro de instituciones de educación superior y sus programas.

### **6.2.2 Agencia Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Anacesup)**

La Anacesup es la encargada de implementar y ejecutar la política y los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Para ello, evaluará instituciones de educación superior mediante la valoración de una muestra representativa de carreras y las condiciones institucionales. La selección de carreras por evaluar incluirá aquellas con acreditación obligatoria (medicina y educación), y una muestra de carreras definida según criterios previamente establecidos.

Siguiendo la experiencia europea establecida en el documento “European standards and guidelines for quality assurance in higher education” (ESG), la clave de la agencia es su creación según un concepto de independencia de criterios muy estricto. Ésta debe establecerse en tres niveles: independencia organizativa, que puede tener una titularidad pública, por ejemplo subordinada al Ministerio de Educación, pero un locus descentrado del organigrama del ministerio; independencia funcional y financiera, mediante un presupuesto establecido anualmente de forma independiente (vinculado al presupuesto del Estado, mixto público y aranceles por las acreditaciones, etc.) que permita dirigir los procesos de acreditación y pago de pares de manera constante y regular, no sometido a más negociación anual que la del presupuesto público; y por último, independencia de los juicios de los comités de evaluación con respecto a la jefatura de la agencia, al ministerio y a la injerencia de las instituciones. Esta independencia debe ir acompañada de una rendición de cuentas de su actuación al ministerio por medio de su órgano rector y a la sociedad, además de someterse a los escrutinios de auditoría de cuentas que contemple la legislación para los organismos públicos.

Es importante que la figura del presidente o director pueda ser nombrada de acuerdo con modelos que garanticen la independencia y combinen reconocimiento académico y capacidad de gestión. Simbólicamente, un elemento muy significativo de la independencia del responsable de la agencia es que su mandato no se rija por el calendario electoral de tal manera que trascienda los ciclos de elecciones salvo incumplimientos flagrantes, enmarcado, obviamente, en los modelos de contratación de cuadros directivos públicos del país.

La acreditación tiene como propósito principal dotar a la institución que se somete al proceso de elementos de juicio que permitan su mejora permanente. La acreditación se hace con base en la verificación por parte de pares académicos de un informe de autoevaluación institucional, o en el caso de instituciones o programas nuevos, a partir de los documentos de la propuesta de creación.

Adicionalmente, la acreditación cumple otros dos propósitos fundamentales. Por un lado, la verificación del cumplimiento de estándares de calidad establecidos como aquellos requeridos para el adecuado funcionamiento de las carreras e instituciones de educación superior. El incumplimiento de uno de dichos estándares de calidad será condición suficiente para negar la autorización de crear la institución o la carrera correspondiente. Por otro lado, la verificación de la existencia de niveles superiores de calidad. El sistema de acreditación podrá reconocer la superación de los estándares de calidad mediante el otorgamiento de diferentes niveles o grados de acreditación que podrán tener efecto en

aspectos de financiamiento, fomento y número de estudiantes que la institución podrá admitir en el escenario de gratuidad de la educación superior.

Dentro de las funciones de la Anacesup estarán:

- Definir las condiciones o estándares de evaluación, con la participación de la comunidad académica.
- Desarrollar los procesos de evaluación y acreditación de instituciones y carreras de pregrado y posgrado.
- Desarrollar los instrumentos de evaluación.
- Capacitar a los pares y evaluadores académicos.
- Asesorar al Gobierno en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Aun cuando en esta propuesta la Anacesup es la única agencia oficial de evaluación y acreditación de la educación superior, es posible que existan otras agencias de acreditación o la acreditación, particularmente de carreras, por parte de organizaciones profesionales, nacionales o extranjeras. Sin embargo, la acreditación realizada por dichas organizaciones no tendrá efectos en el otorgamiento de beneficios derivados de la acreditación oficial ni en las posibles consecuencias negativas en caso de una evaluación desfavorable ante la Anacesup.

### **6.2.3 Superintendencia de Educación Superior**

Mientras la evaluación para creación de instituciones o carreras ocurre una sola vez y la evaluación con fines de acreditación se realiza de manera periódica, la superintendencia realiza un monitoreo de manera permanente. El papel de la superintendencia es de vigilancia y control e incluiría, entre otras, las siguientes funciones (algunas fueron tomadas del anterior proyecto de superintendencia):

- Verificar que las IES cumplan la leyes relacionadas con la prestación del servicio de la educación superior.
- Constatar que las instituciones entreguen la información que la ley les exige y ponerla a disposición del público por conducto del sistema de información de la educación superior (SIES).
- Supervisar la disposición de los recursos financieros de las IES mediante auditorías y el registro y control de los libros contables y estados financieros de las IES, entre otros.
- Fiscalizar que las IES respeten los términos convenidos con los estudiantes en la prestación de servicios.
- Realizar investigaciones administrativas contra las IES y sus directivos por violación de las normas de educación superior
- Comprobar el acatamiento de la prohibición de realizar publicidad engañosa (siempre que dicha prohibición, contenida en el proyecto inicial de la superintendencia, se conserve).
- Vigilar la composición de la junta directiva (u órganos similares) de las IES privadas.

### **6.2.4 Instituciones de educación superior**

Cada institución de educación superior debe tener una unidad interna de aseguramiento de la calidad con el propósito de garantizar que se defina y verifique periódicamente el cumplimiento de los procedimientos internos para el permanente mejoramiento de la calidad de la educación impartida. El proceso de acreditación institucional está orientado,

en buena medida, a verificar que estas unidades existan y cumplan su misión de manera adecuada.

### **6.2.5 Consejo Nacional de la Educación Superior (Cones)**

Ante la existencia de múltiples entidades e instituciones participantes en el sistema, se hace necesario crear espacios de articulación reales en los que la política y ejecución del sistema de aseguramiento de la calidad se pueda coordinar y concertar. Se propone la redefinición del actual Comité de Coordinación (creado mediante la Ley 20.129), que pasaría a ser el Consejo Nacional de la Educación Superior (Cones).

Este consejo no tendrá personería jurídica y dependerá del Ministerio de Educación para efectos de su funcionamiento. Sin embargo, será autónomo en el cumplimiento de sus funciones.

#### *Integración*

A diferencia del actual Comité, que está integrado por el vicepresidente del Consejo Superior de Educación, el presidente de la Comisión Nacional de Acreditación y el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, el Cones pasaría a estar integrado por los máximos directivos de las entidades que participan directamente en el aseguramiento de la calidad de la educación superior (Mineduc, Anacesup y Superintendencia de Educación Superior), así como por representantes de los distintos tipos de instituciones de educación superior, públicas y privadas, y por representantes de los docentes y estudiantes de dichas instituciones. La ley o el reglamento definirán la composición específica del consejo, la duración del periodo para los miembros que sean nombrados, y demás elementos relevantes. El comité estaría presidido por el ministro de Educación o el funcionario de mayor jerarquía a cargo del tema de la educación superior (viceministro, subsecretario, etc.).

#### *Funciones*

Las siguientes serían las principales funciones del Cones:

- Servir como espacio de concertación y articulación entre las entidades que integran el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Validar los indicadores y estándares desarrollados tanto por la Anacesup como por la superintendencia, procurando su articulación, coherencia y complementariedad.
- Actuar como instancia de apelación con respecto a las decisiones de la Anacesup, para lo cual designará uno o varios evaluadores (del banco de pares de la misma agencia que incluirá pares internacionales) y emitirá decisión final con base en su informe y los demás elementos de juicio aportados.
- Ser órgano asesor del Gobierno en materia de política pública de educación superior.

## **6.3 Comparación de los tipos de evaluación y seguimiento realizados por las entidades del sistema**

Este modelo contempla tres distintos niveles de evaluación con propósitos claramente diferenciados aunque complementarios entre sí. La acreditación de instituciones de

educación superior nuevas, o de carreras de acreditación obligatoria, busca verificar la existencia de condiciones mínimas de calidad; la acreditación de instituciones en funcionamiento se propone garantizar la existencia de estrategias, procedimientos y cultura de aseguramiento de la calidad; y la vigilancia de la superintendencia tiene como fin identificar situaciones de riesgo, proteger los derechos de los estudiantes y asegurar el cumplimiento de la normatividad relacionada con la educación superior.

Tabla 5: Niveles de evaluación en el modelo de aseguramiento de la calidad

	<b>Acreditación de IES nuevas</b>	<b>Acreditación de IES en Funcionamiento</b>	<b>Vigilancia</b>
Responsable	Anacesup	Anacesup	Superintendencia
Periodicidad	Una vez	Periódica, según términos de acreditación previa	Permanente
Tipo de indicadores	Principalmente de insumos	Insumos, procesos y resultados	Indicadores de riesgo (pueden ser de insumo, proceso o resultado)
Propósito	Garantizar mínimos de calidad	Garantizar mínimos de calidad. Fomentar la calidad y la consolidación de comunidades académicas.	Verificación del cumplimiento de leyes relevantes. Protección de derechos de estudiantes.

## 6.4 Procesos

En este apartado se presentan los principales procesos relacionados con el aseguramiento de la calidad, los cuales han sido identificados en la normatividad actual, en documentos de trabajo presentados por el equipo chileno y en otros utilizados como insumo en este trabajo. Para cada proceso se señala la entidad responsable, el propósito y algunas características generales.

### 6.4.1 Acreditación de nuevas instituciones de educación superior

**Entidad ejecutora:** la Anacesup define los criterios de evaluación, diseña los instrumentos correspondientes, capacita al personal evaluador y decide sobre la acreditación. El ministerio, mediante normas generales, puede definir condiciones específicas para la acreditación de IES.

**Propósito:** evaluar las condiciones mínimas necesarias para el funcionamiento de una nueva institución de educación superior.

Por tratarse de una institución nueva, la aprobación inicial se hace con base en la evaluación de insumos para la gestión institucional, tales como: disponibilidad de recursos humanos y financieros, organización institucional, previsión de mecanismos y espacios para la

participación docente y estudiantil en la toma de decisiones, conformidad de las normas internas de la institución con la normatividad nacional, disponibilidad de planta física adecuada y suficiente, previsión de desarrollar procesos internos de aseguramiento de la calidad, etc. Asimismo, se evalúan las condiciones académicas de cada una de las carreras que la institución planea ofrecer, para lo cual se aplican los criterios definidos para la aprobación de ellas. Uno de los subproductos de esta evaluación es definir el número de estudiantes que cada carrera (o la institución) está en condiciones de admitir conservando un nivel aceptable de calidad.

En general, las condiciones de acreditación inicial son condiciones de umbral. Basta con que una de ellas no se cumpla para negar la acreditación.

#### 6.4.2 Acreditación de nuevas carreras de educación superior

**Entidad ejecutora:** la Anacesup define los criterios de evaluación, diseña los instrumentos correspondientes, capacita al personal evaluador y decide sobre la acreditación. La Conicyt podría proponer estándares y criterios para la acreditación de doctorados y maestrías y para la evaluación del componente de investigación en los programas e instituciones. La Conicyt podría participar en el diseño general de los criterios, indicadores y estándares, pero no en su evaluación.

**Propósito:** evaluar las condiciones mínimas necesarias para el funcionamiento de una nueva carrera de pregrado o posgrado, o para el funcionamiento de carreras ofrecidas por instituciones de educación superior no acreditadas (o clasificadas en un nivel bajo, según parámetros previamente definidos).

Esta evaluación se aplicaría a las carreras de instituciones que no han sido acreditadas o que han recibido acreditación condicional.

La acreditación de carreras nuevas se basa en la evaluación de insumos para su buen desarrollo, tales como: disponibilidad de recursos humanos y financieros, organización administrativa, participación docente y estudiantil en la toma de decisiones, entre otros.

La acreditación de carreras nuevas sería, en principio, obligatoria. Sin embargo, las instituciones con niveles altos de acreditación podrían ser autónomas para crear nuevas carreras, dentro de los límites definidos para ello. Por ejemplo, podría establecerse que las IES con altos niveles de acreditación son autónomas para crear carreras con excepción de aquellas que, por ley, requieren autorización (medicina y educación); o con excepción de programas de determinado nivel, como maestrías y doctorados.

Las carreras de acreditación obligatoria (medicina y educación) no podrán ser eximidas de dicho procedimiento aunque sean creadas por instituciones con altos niveles de acreditación.

#### 6.4.3 Acreditación de IES en funcionamiento

**Entidad ejecutora:** la Anacesup define los criterios de evaluación, diseña los instrumentos correspondientes, capacita al personal evaluador y decide sobre la acreditación de la institución.

**Propósito:** fortalecer los procesos internos de aseguramiento de la calidad en las IES y garantizar la existencia de estrategias, procedimientos y cultura de mejoramiento y aseguramiento de la calidad.

Estas evaluaciones se hacen de manera recurrente, dentro de los periodos definidos por el nivel obtenido en la acreditación.

Esta evaluación tiene carácter acumulativo con respecto a la acreditación de instituciones nuevas. Los criterios de evaluación incluyen los indicadores de umbral previstos para la acreditación inicial, así como indicadores adicionales (preferiblemente de proceso y resultado) que abarquen nuevas facetas.

### *Jerarquización*

Uno de los posibles productos de la acreditación es la clasificación o jerarquización de instituciones según sus resultados. Para ello se puede utilizar la clasificación de cuatro niveles (A, B, C y D), en la que el nivel A corresponde al máximo de calidad y el D al mínimo. Una acreditación de nivel D corresponde a una acreditación condicionada a la presentación y ejecución de un plan de mejoramiento. En la actualidad, la duración de la acreditación de las carreras en Chile varía según las condiciones propias de cada una de ellas. El número de años de acreditación, en la práctica, se ha tomado como un indicador de calidad por parte de la comunidad académica y el público en general. La clasificación en distintos niveles claramente definidos da mayor transparencia a esta práctica.

### *Evaluación de programas*

Tal y como se desprende de los referentes de este informe, el modelo de acreditación institucional debe contemplar la necesaria referencia a la solidez de la oferta de carreras mediante una selección aleatoria o significativa de programas. Este enfoque institucional con carreras lo están desarrollando las agencias europeas en el denominado enfoque en resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) en el que con independencia del alcance de la acreditación (institucional o de programas) el marco europeo exige del proceso de evaluación que referencie claramente el nivel de adquisición de los resultados de aprendizaje logrados (*achieved learning outcomes*) frente a la propuesta inicial de aprendizajes (*intended learning outcomes*).

Entre las iniciativas más próximas a la línea manifestada en la reunión de diagnóstico, se destacarían las de Dinamarca y España, en las que los resultados del aprendizaje se contrastan de manera directa haciendo hincapié en los “productos” del aprendizaje de los estudiantes: exámenes y trabajos o disertaciones de fin del grado o de la maestría.

En el caso español de la Aneca, el panel elige unas asignaturas del plan de estudios del grado o de la maestría y pide ejemplos de exámenes calificados con buena nota, nota de aprobado y suspensos para poder contrastarlos con los mecanismos de evaluación definidos para la carrera de forma que se pueda plantear la correspondencia entre la competencia que se pretende medir (resultado del aprendizaje) y el mecanismo de medición o examen. Asimismo, se eligen varios trabajos de fin de grado o de maestría para observar la elaboración de este elemento obligado del plan de estudios y la forma de evaluarlo por parte de la plantilla docente.

En el caso español, los aprendizajes se contrastan también con las entrevistas con graduados y empleadores para medir la alineación de la carrera con el mercado de trabajo (incluyendo también la investigación y los laboratorios o centros de investigación como

salida laboral) no sólo desde parámetros de empleabilidad sino también desde la inserción laboral del graduado.

Estas aproximaciones permiten afinar en los resultados de los procesos de aprendizaje dando como resultado una acreditación institucional mucho más ajustada a los propósitos del sistema (*fit for purpose*) asumiendo un compromiso más claro con el estudiante ,por una parte, y por otra, con la sociedad en cuanto al desempeño final del graduado como valor social.

#### *Evaluación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC) de las instituciones*

Éste es posiblemente el elemento más novedoso del modelo que se ha identificado durante la reunión de diagnóstico con los representantes del Ministerio de Educación.

Siguiendo la iniciativa desarrollada en varios países europeos, los modelos de aseguramiento de la calidad han experimentado un desplazamiento paulatino en el plano de la corresponsabilidad desde la agencia o los órganos evaluadores a las instituciones. Se trata de un doble efecto, por una parte, el derivado de la lógica de madurez devenida por la familiaridad y el desarrollo temporal de los procesos de evaluación de la calidad y acreditación y, por otro, la irrupción desde contextos australianos y británicos del concepto de análisis basado en riesgos (*risk-based analysis*).

De una manera más o menos implícita, los sistemas están respondiendo, tras casi una decena de años de procesos de evaluación en algunos países europeos, a una suerte de “devolución” del proceso de aseguramiento de la calidad a las instituciones mediante lo que podría entenderse como un ejercicio de corresponsabilidad. Éste se mide a partir del correcto funcionamiento del SAIC, con la evaluación de su diseño, en un primer paso, y la del sistema implantado, en relación no sólo con los procesos definidos dentro de la institución, sino incluyendo también su articulación con las carreras.

La agencia austriaca, conformada en 2011 tras la fusión de las tres existentes, o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España han desarrollado procedimientos particulares al respecto. En el caso español, la evaluación exitosa del diseño y la posterior implantación del sistema de aseguramiento le permite a la carrera objeto de acreditación “ahorrarse”, en términos evaluativos, más de un tercio de los criterios del modelo de acreditación de carreras actualmente en curso, sin comprometer en absoluto el juicio y la decisión final.

Este efecto de “ahorro evaluativo”, lo perciben las instituciones y sus responsables como un valor añadido al proceso de evaluación de los sistemas de aseguramiento interno y repercute en un incremento de la legitimidad del proceso al demostrarse que los esfuerzos hechos en términos de evaluaciones se contabilizan en los subsiguientes procesos.

Finalmente, el mayor desafío a este “enfoque al riesgo” que podría denominarse más acertadamente “de riesgos compartidos” es que los procesos definidos por el SAIC sean capaces de incluir y dar soporte a la medición indirecta del logro de los resultados del aprendizaje. Que el SAIC asuma la parte de responsabilidad que le corresponde en el control y aseguramiento de la calidad académica por medio de sus mecanismos fundamentales: técnicas de evaluación, consistencia de las evaluaciones de los exámenes, pruebas alineadas con las competencias que se pretenden medir y productos académicos de investigación incipientes como las tesis de pregrado o de maestría.

#### *Esquema del proceso de evaluación externa*



El modelo de acreditación debe sustentarse en el esquema clásico de redacción de un informe de autoevaluación por parte de la institución frente a los estándares definidos por el sistema, incluyendo un análisis de ciclo de mejora DOFA que muestre la voluntad de identificar debilidades y amenazas además de las fortalezas y oportunidades como elemento de diagnóstico útil para el panel como base.

El proceso continúa con la visita del panel de pares académicos que concluirá con la redacción de un informe que refleje el análisis del cumplimiento de cada estándar y recoja los elementos de mejora que consideren apropiados, así como las inconformidades o incumplimientos. El informe puede incluir valoraciones de cada estándar y una valoración final de la acreditación de la institución.

El informe debe elevarse a una comisión de acreditación o similar encargada de tomar la decisión final. El informe es vinculante pero la decisión puede diferir ya que la comisión debe velar por la consistencia de los juicios y tiene la referencia de todo el sistema y por lo tanto puede observar diferentes formas de medir los mismos estándares.

Este órgano de decisión y consistencia de los juicios se ha revelado muy importante en el desarrollo de los procesos en Europa, en donde se ha ido introduciendo y consolidando en aquellos sistemas que no contaban con un mecanismo. También es importante a efectos de credibilidad del sistema ya que, junto con la formación y solidez de los pares, la fundamentación de las valoraciones de los estándares y la redacción de los informes son dos elementos cruciales para la credibilidad de todos los sistemas y su legitimidad evaluativa y académica.

#### *Capacidad de crecimiento*

Un subproducto importante del proceso de acreditación institucional es la definición del potencial de crecimiento de la matrícula, que lo propondría la oficina interna de aseguramiento de la calidad en cada institución para cada programa y sería tema de verificación durante el proceso de acreditación. Esta capacidad debe estar sustentada en un plan de desarrollo institucional mediante el cual se garantice la viabilidad del crecimiento planteado bajo las mismas o mejores condiciones de calidad y deberá tener en cuenta aspectos de recursos humanos (profesores y técnicos de soporte), infraestructura física y tecnológica (aulas, laboratorios, equipos, etc.), recursos financieros y capacidad de gestión. El potencial de crecimiento sería definido por la Anacesup como resultado del proceso y en función del nivel de acreditación de cada institución. A aquellas con mayor solidez se les permitirá expandir su matrícula más que a aquellas con menor solidez. La capacidad de crecimiento podría tener importantes implicaciones en un modelo en el que el gobierno pretenda concurrir de manera importante en el cubrimiento de los costos de formación de los estudiantes en un escenario de recursos públicos limitados para la educación superior.

#### *Publicación de informes*

Un elemento también importante en el contexto europeo, recogido en el documento de *“European standards and guidelines for quality assurance of higher education”*, es la publicidad de las decisiones y la publicación de los informes que redundan en la transparencia de los procesos y del sistema en su conjunto. El informe publicado no siempre coincide con el prolijo reporte asociado a la visita y a la valoración punto por punto de los estándares.



Normalmente las agencias editan un informe en forma de plantilla, más breve y en un lenguaje más accesible. Se trata de un elemento que puede generar tensiones en algunos contextos por la excesiva transparencia de las debilidades de una institución, pero el límite debe establecerlo el sistema con la participación de los agentes de interés.

El objetivo de esta política de publicidad de resultados es transmitir la idea de transparencia y de utilidad de los procesos de acreditación e informar a la sociedad en general y a los estudiantes y las familias a la hora de escoger una institución sobre bases más amplias que la mera intuición, percepción o publicidad del centro. Obviamente, más allá del incumplimiento de los niveles mínimos de calidad por alguna institución, el modelo está enfocado a la mejora y no pretende dejar a las instituciones indefensas por un exceso de transparencia.

#### **6.4.4 Acreditación de carreras de pregrado y posgrado en funcionamiento**

En este modelo no se contempla la acreditación de carreras que ya se encuentran en funcionamiento, por fuera del proceso de acreditación institucional. Si la institución o la agencia desean que una carrera específica sea evaluada, deben solicitar su inclusión en la lista de carreras por evaluar como parte del proceso de acreditación institucional. Sin embargo, en caso de que una IES desee la acreditación de programas específicos, podrá acceder de manera autónoma a agencias nacionales o extranjeras o a organizaciones profesionales que realicen estos procesos, sin que esto tenga efectos en el otorgamiento de beneficios derivados de la acreditación oficial ni en las posibles consecuencias negativas en caso de una evaluación desfavorable ante la Anacesup.

#### **6.4.5 Seguimiento a planes de mejora de instituciones acreditadas**

Este proceso sería llevado a cabo por la Anacesup y tendría como propósito fomentar el mejoramiento permanente como parte del proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Los procesos de acreditación pueden terminar con una serie de recomendaciones y un plan de mejora para cada institución. Particularmente, para aquellas instituciones con niveles de acreditación bajos (C y D), el seguimiento a sus planes de mejoramiento cobra mayor importancia pues en caso de no mejorar, la calidad podría caer por debajo de los estándares deseables. El plan de mejoramiento lo definen entre la Anacesup y la IES y más que una imposición debe ser abordado como una herramienta de fomento de la calidad. Además de hacer el seguimiento al plan, la Anacesup puede actuar como facilitador del proceso y como enlace con otras instituciones que pueden contribuir con experiencias exitosas. Para las instituciones acreditadas en nivel D, este seguimiento será más riguroso y detallado mediante un plan de acompañamiento definido en el plan de mejoramiento acordado.

#### **6.4.6 Vigilancia permanente de indicadores de todas las IES**

Este proceso sería llevado a cabo por la Superintendencia de Educación Superior y tendría como propósito analizar y hacer seguimiento a múltiples indicadores de riesgo definidos por esta entidad junto con los otros actores del sistema.

Los indicadores que supervisaría la superintendencia no son necesariamente los mismos evaluados dentro de los procesos de acreditación, aunque puede haber varios puntos de

coincidencia. Estos indicadores se centran en elementos que se consideran de riesgo dentro del diseño de la política pública de educación superior.

Algunos de estos indicadores serían:

- Número de estudiantes admitidos (crecimiento de la matrícula).
- Tasas de retención de estudiantes (éxito intersemestral y acumulado).
- Inserción de los graduados en el mundo laboral (relativo a graduados de las mismas carreras en otras instituciones).
- Para las universidades privadas: cambios en la composición de los máximos órganos de gobierno y decisión.
- Estados contables, balance general, nivel de endeudamiento y otros indicadores financieros.
- Uso de excedentes financieros.

#### **6.4.7 Gestión de denuncias contra IES, fiscalización e instrucción de procesos administrativos sancionatorios**

Este proceso sería llevado a cabo por la Superintendencia de Educación Superior y tendría como propósito recibir, procesar y hacer seguimiento a quejas de usuario y otras fuentes de información (incluyendo medios de comunicación) sobre denuncias y posibles vulneraciones de los derechos de los estudiantes.

Esta es otra función característica de una superintendencia y con ella se busca asumir una posición preventiva frente a posibles vulneraciones de la ley o de los derechos de los estudiantes.

#### **6.4.8 Cierre de instituciones no acreditadas**

Este proceso sería llevado a cabo por la Superintendencia de Educación Superior o por el Ministerio de Educación y tendría como propósito suspender de manera ordenada el funcionamiento de las IES cuyo desempeño resulta inferior a los estándares mínimos definidos por la Anacesup y que no logran realizar los ajustes requeridos en el plan de mejoramiento realizado durante la etapa de acompañamiento. Es necesario garantizar los derechos de los estudiantes que cursan estudios en los programas ofrecidos por las instituciones que se planea cerrar, y vigilar que los recursos financieros se distribuyen de manera adecuada.

El cierre de IES es la última medida que se puede tomar contra aquellas instituciones cuya calidad resulta ser inferior a los establecido por la Anacesup. Este proceso, por lo general, estará precedido por un proceso fallido de acompañamiento y mejoramiento.

La experiencia de países que han adelantado cierres de instituciones (masivos o individuales) indica que se trata de un proceso traumático en el que los derechos de los estudiantes pueden verse afectados. Un procedimiento organizado de cierre puede contribuir a moderar los efectos negativos del cierre, protegiendo los derechos de los estudiantes, facilitando su transición a otras IES y garantizando la conservación de los registros académicos, cuando haya lugar.

Para hacer que los procesos de cierre de instituciones (o carreras) sean más organizados, es importante definir:

- **¿Qué pasará con los estudiantes de dicha institución?** ¿Pueden ser transferidos a otras instituciones? ¿Deben ser evaluados? ¿Por quién? ¿Cuáles serían las consecuencias de dicha evaluación?
- **¿Qué pasará con los recursos financieros de la institución?** Lo ideal sería utilizar un proceso de liquidación o transferencia de activos, priorización de pagos a acreedores, y una definición clara de qué hacer con cualquier excedente financiero. Algo similar a lo que se hace en procesos de liquidación o quiebra de empresas.
- **¿Qué pasará con los archivos de la institución?** ¿A quién corresponderá emitir las constancias de estudios parciales y de títulos obtenidos? ¿Dónde deberán depositarse los archivos de la institución en proceso de cierre? De ser posible, sería conveniente destinar los recursos para que ese archivo se conserve en buenas condiciones.

Los elementos generales para abordar estos temas deben estar contemplados en una norma de carácter general (ley, decreto, etc.). Correspondería a la superintendencia verificar el adecuado cumplimiento a lo previsto en dicha norma.

## 6.5 Articulación del sistema

Uno de los principales retos del sistema multinivel de aseguramiento de la calidad es cómo garantizar la articulación de todas sus partes. Esta articulación incluye la continuidad y complementariedad de los procesos, la adecuada comunicación entre las agencias y la detección y solución de redundancias innecesarias o vacíos importantes.

### 6.5.1 Sistema de Información de la Educación Superior

Un aspecto importante para la articulación y el buen funcionamiento del sistema de acreditación es el sistema de información SIES: todas las entidades que participen en el sistema de acreditación deben acceder al mismo sistema de información y contribuir a él. El sistema de información debe ser único, con diferentes niveles de acceso y ser administrado por el Ministerio de Educación. Debe contener información veraz, confiable, oportuna y relevante con medios de acceso simples y efectivos.

Puede haber información que una entidad usa de manera exclusiva. Por ejemplo, el contenido de las investigaciones adelantadas por la superintendencia es reservado, pero los resultados son de carácter público y deben alimentar el sistema.

El estudio “Hacia un sistema de costeo de la educación terciaria en Chile”, preparado por el Banco Mundial a solicitud del Gobierno de Chile en forma paralela al presente estudio, contiene un análisis detallado del SIES actual, una descripción del sistema deseado y una hoja de ruta para llegar a él.<sup>7</sup>

### 6.5.2 Articulación de instituciones y actores

Evaluaciones anteriores del sistema de aseguramiento de la calidad chileno han señalado como debilidad el que no exista una cabeza clara del sistema. En este modelo se propone que la dirección del sistema de aseguramiento de la calidad corresponda al ministro de

---

<sup>7</sup> Banco Mundial 2015, “Hacia un sistema de costeo de la educación terciaria en Chile”.

Educación, quien presidirá el Consejo Nacional de la Educación Superior (Cones) que se describe a continuación.

### 6.5.3 Participación cruzada en juntas directivas o de gobierno

Como estrategia para favorecer la articulación entre las entidades gubernamentales o semigubernamentales, se sugiere que los directores formen parte de las juntas de gobierno de las otras entidades. Por ejemplo, el director de la Conicyt integrará la junta directiva de la Anacesup y de la superintendencia; el superintendente será parte de la junta directiva de la Anacesup y la Conicyt, etc. Esta participación puede ser como miembro regular o como invitado permanente, según se considere conveniente.

### 6.5.4 Articulación con la Conicyt

Si bien la Conicyt no se menciona dentro de las entidades del sistema de aseguramiento de la calidad, su importancia en materia de investigación e innovación no puede ser desconocida. Una primera estrategia de articulación es la participación de su director en el consejo consultor y en la juntas directivas o de gobierno de otras entidades.

Una segunda estrategia es vincularlo directamente en el diseño y validación de indicadores y estándares relacionados con los temas de su competencia. El modelo australiano puede servir de ejemplo en este sentido. Aunque en él los estándares los desarrolla el panel respectivo, los relacionados con investigación y desarrollo están a cargo del Ministerio de Investigación (TEQSA, Act. 58).

Como tercera estrategia, la Conicyt podría participar en la definición de indicadores y estándares para programas de maestría y doctorado.

### 6.5.5 Articulación con el marco nacional de cualificaciones

Para la articulación con el marco nacional de cualificaciones se puede utilizar una estrategia similar a la empleada por Australia, que dentro de los estándares incluyó uno en el que se determina que el diseño del curso sea adecuado y satisfaga los estándares de cualificaciones.

Adicionalmente, la participación del organismo encargado en Chile de la elaboración y gestión de dicho marco en el Cones también podría contribuir a dicha articulación.

### 6.5.6 Articulación de los niveles de evaluación y aseguramiento de la calidad

Se distinguen tres tipos de condiciones de calidad:

- **Condiciones mínimas o de umbral:** verificadas al momento de creación de las instituciones y carreras de educación superior y evaluadas periódicamente durante los procesos de acreditación. La ausencia de cualquiera de estas condiciones da lugar a que se niegue la creación de la institución o el programa; y en el caso de instituciones y carreras en funcionamiento, se procede al desarrollo inmediato de acciones correctivas que, en caso de fallar, desencadenarían el cierre de la institución o el programa.
- **Condiciones de calidad:** evaluadas periódicamente en los procesos de acreditación. Se valoran de manera integral y las deficiencias en una o varias de

estas condiciones afectan el grado de acreditación, el tiempo por el cual se otorga, y suponen el desarrollo de planes de mejoramiento. La deficiencia en varias de estas condiciones y el fracaso de los planes de mejoramiento desarrollados puede dar lugar al cierre de la institución o el programa.

- **Condiciones de riesgo:** monitoreadas de manera permanente con base en indicadores previamente definidos. La detección de una o varias condiciones de riesgo no genera necesariamente acciones disciplinarias o preventivas pero puede ocasionar indagaciones detalladas para determinar el impacto de los riesgos determinados. Ejemplo de condiciones de riesgo: incremento o reducción en el número de admisiones por fuera de rangos considerados seguros, cambios en la junta directiva por encima de determina proporción dentro de un periodo de tiempo determinado.

La tabla 7 ilustra cómo se complementan los tres tipos de condiciones en los procesos de autorización de creación y acreditación. En este modelo, la evaluación de condiciones de umbral se realizaría en los tres procesos. Las específicas para evaluar podrían variar de un proceso a otro pero también pueden ser complementarias o reiterativas.

**Tabla 6:** Tipos de condiciones para autorizar creación o acreditación

Procesos	Tipo de condiciones		
	Umbral	Calidad	Riesgo
Acreditación de IES y carreras nuevas			
Acreditación de IES y carreras en funcionamiento			
Vigilancia			

Al definir los indicadores y estándares para cada tipo de evaluación se debe buscar la coherencia y escalabilidad de los procesos. Según este modelo, los criterios para la acreditación de IES y carreras nuevas se concentrarían principalmente en la evaluación de insumos, mientras que para la acreditación de las que están en funcionamiento se incluirían indicadores de gestión y de resultado. Para la vigilancia realizada por la superintendencia, los indicadores se concentrarían en condiciones identificadas como de riesgo.

La tabla 8 ilustra cómo se complementarían los procedimientos de acreditación de IES y carreras nuevas y de IES y carreras en funcionamiento. Si bien ambos procesos comparten criterios, el nivel de desarrollo puede ser distinto para cada uno. Las letras de las celdas (A, B, C, etc.) son asignadas arbitrariamente y representan el valor final de la evaluación para el correspondiente criterio. Dichos valores pueden corresponder a estándares cualitativos o cuantitativos.

En la primera columna de la tabla 8 se ilustra el nombre del criterio (identificado con valores numéricos) y a renglón seguido se da una breve explicación de cómo se relacionan los estándares correspondientes según se trate de IES y carreras nuevas o en funcionamiento.

**Tabla 7:** Complementariedad de criterios de evaluación para acreditación de IES y carreras nuevas y en funcionamiento

	<b>Acreditación de IES y carreras nuevas</b>	<b>Acreditación de IES y carreras en funcionamiento</b>
<b>Criterio 1</b> Común para nuevas y en funcionamiento.	A	A
<b>Criterio 2</b> Común para ambas, pero más exigente (+n) para las que están en funcionamiento.	B	B + n
<b>Criterio 3</b> Común para ambas, pero en las nuevas sólo se evalúa cumplimiento mientras que en las que están en funcionamiento se evalúan resultados.	C (Cumplimiento)	C (Resultado)
<b>Criterio 4</b> Sólo aplica a IES y programas en funcionamiento	-	<b>D</b>
<b>Criterio 5</b> Sólo aplica a IES y programas nuevos.	E	

La tabla 9 ilustra cómo los criterios para evaluar carreras (o instituciones) tienen elementos comunes a todos los niveles, y también variaciones según el tipo de programa o institución. Como en la tabla anterior, las letras en las celdas (A, B, C, etc.) son asignadas arbitrariamente y representan el valor final de la evaluación para el correspondiente criterio. Dichos valores pueden corresponder a estándares cualitativos o cuantitativos.

En la primera columna de la tabla se ilustra el nombre del criterio (identificado con valores numéricos) y a renglón seguido se da una breve explicación de cómo se relacionan los estándares correspondientes según el tipo de IES.

**Tabla 8:** Complementariedad de criterios de evaluación según nivel de los programas

	<b>Centros de formación técnica</b>	<b>Institutos profesionales</b>	<b>Universidades (pregrado)</b>	<b>Posgrado</b>
--	-------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-----------------

<b>Criterio 1</b> Común a todos los niveles.	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>
<b>Criterio 2</b> Común a todos, pero más exigente con el nivel mayor.	<b>B</b>	<b>B + n</b>	<b>B +n+ñ</b>	<b>B+n+ñ+m</b>
<b>Criterio 3</b> Sólo aplica a CFT.	<b>C</b>	-	-	-
<b>Criterio 4</b> Sólo aplica a IP.	-	<b>D</b>		-
<b>Criterio 5</b> Sólo aplica a universidades (pregrado y posgrado)	-		<b>E</b>	<b>E</b>
<b>Criterio 6</b> Común a todos pero con mayor exigencia para universidades	F (nivel x)	<b>F (Nivel x)</b>	<b>F (nivel y)</b>	<b>F (nivel y)</b>

## 6.6 Consistencia del modelo y revisión periódica

El sistema público nacional define el marco de la acreditación, por lo que las condiciones de la acreditación deberían estar fijadas de manera muy general en la ley o el reglamento que corresponda, dejando para un nivel inferior de determinación la precisión en la definición de los estándares, el desarrollo del procedimiento de acreditación, el diálogo con la institución, los comités de evaluación, la selección de pares, la toma de decisiones, los procedimientos de recurso o reclamación (si se contemplan), etc.

La educación superior es un sector dinámico sometido a procesos periódicos de actualización y revisión de toda naturaleza. Para garantizar la solidez del modelo, los estándares deben formularse con carácter general y someterse a revisiones periódicas tras completar un ciclo de acreditaciones mediante procesos de metaevaluación en los que se involucre a todos los agentes que participan.

Dichos agentes serían: las instancias gubernamentales encargadas de velar por la seguridad jurídica y política del proceso, la agencia como instrumento de dicha política y (co)responsable de los estándares y sus procedimientos, los pares evaluadores, los responsables de las instituciones, estudiantes y empleadores.

Esta metaevaluación debe basarse en estudios del impacto de los procesos de acreditación que podrían ser encargados desde instancias “superiores” a la agencia a expertos externos al sistema de aseguramiento de la calidad pero con perfil académico.

## **6.7 Algunos aspectos sobre la viabilidad de la propuesta y el mecanismo de transición**

La implantación de la propuesta de arquitectura de aseguramiento de la calidad reflejada en el Informe requiere necesariamente de una reorganización política de los actores involucrados en el proceso en las instancias gubernamentales (Ministerio de Educación, CNED, Superintendencia y agencia de acreditación) y de un nuevo marco de relaciones entre agentes de interés que podría suponer la alteración del actual panorama con la redefinición de algunos de los actores existentes (agencia nacional, agencias privadas) o la incorporación de otros nuevos (superintendencia, órganos de asesoría y rendición de cuentas en la agencia nacional) tanto de naturaleza pública como privada.

Desde el punto de vista de los costos, la propuesta debe acomodarse a una planificación rigurosa en fases de implantación con una cierta secuenciación natural ‘*top-down*’ en el sentido de que es prioritario crear los órganos asociados con las políticas de aseguramiento de la calidad (o la modificación de los existentes de acuerdo con las propuestas) antes de poner en marcha dichas políticas en la base.

La ventaja de reformar un modelo existente consiste en que tanto el Ministerio como las instituciones y agentes de interés podrán aprovechar buena parte de los mecanismos asociados a estos procesos y sus correspondientes partidas presupuestarias, con independencia de los cambios previstos en el enfoque o en la naturaleza del mismo.

La principal transformación es la obligatoriedad de los procesos, la cual generará un incremento en las tareas y en el gasto asociado a la acreditación debido a un incremento en el número de solicitudes. Esto podrá ser mitigado por la acreditación institucional basada en una muestra significativa de carreras, con enfoque a resultados del aprendizaje.

El actual sistema descansa el coste de las acreditaciones en las instituciones, lo cual permite que el sistema permita contar con un precedente de aportación de las instituciones a sus procesos de acreditación, si bien en el modelo actual la acreditación es voluntaria (salvo en el caso de las carreras de interés público).

En los países en donde la obligatoriedad del modelo está definida por la ley, normalmente el estado asume el coste de las evaluaciones en términos fundamentalmente de los gastos derivados de los procesos de evaluación por parte de los expertos, así como su formación y logística asociada a las reuniones y visitas de acreditación. La gestión de todo el proceso, así como la definición de los documentos técnicos y procedimientos, la asume la agencia y su personal técnico con cargo a los presupuestos propios de la agencia.

En este modelo, las instituciones asumen el gasto derivado de gestionar sus procesos internos y de asignar personal para la elaboración del informe de autoevaluación, etc. como parte integral de los costes de su sistema de gestión de la calidad interna.

Si tomamos como referencia los datos del Informe Anual de Actividad de Agencias de Acreditación, publicado por la CNA en abril de 2014, la suma de los ingresos operacionales de la acreditación de carreras inferidos por la Tabla de “Evolución de Ingresos y Gastos” (página 41) reconocidos por las agencias privadas de acreditación para 2013, último año



incluido en el informe, es de más de 2.662 millones de pesos (no todas las agencias han entregado estos datos). La suma desde el inicio del modelo en el año 2009 y reflejada en la misma Tabla, alcanza una cifra de más de 10.40 millones de pesos, lo que da una media de unos 2.100 millos de pesos anuales.

Las cifras expresan los resultados operacionales de las 10 agencias que existen en 2013 alguna de las cuales no está desde los inicios, por lo que la cifra total debe tomarse como un aproximación al coste general directo aportado por las instituciones a las distintas agencias privadas con la necesaria prudencia en cuanto a su exactitud pero muy ilustrativa en términos de aproximación al coste real directo de las instituciones.

Si estamos hablando de un mercado anual en crecimiento según refleja el último informe de la CNA fechado en mayo de 2014 a partir de esa cifra de referencia de más de 2.660 millones de pesos de la anualidad 2013, podríamos afirmar que, sin incluir los costes actuales del licenciamiento, acreditación institucional y costes de los procesos coordinados por la CNA, tendremos un umbral general de coste del sistema que podría proyectarse en el nuevo modelo como escenario de partida sin generar tensiones en el sistema, una vez se explicaran a los agentes de interés.

En cuanto a la transición del sistema actual al nuevo sistema, se recomienda la siguiente estrategia:

- Las instituciones que tienen una acreditación vigente que haya sido otorgada por la CNA por un número de años por encima de un umbral (3 años por ejemplo), el nuevo sistema reconocerá dicha acreditación con la vigencia que corresponda.
- Las instituciones que tiene una acreditación vigente que haya sido otorgada por la CNA por un número de años por debajo del umbral, deberán pasar por el nuevo sistema de acreditación en un periodo no mayor a 3 años.
- Las instituciones que no tienen una acreditación vigente deberán pasar por el nuevo sistema de acreditación en un periodo no mayor a 2 años.
- Las instituciones que pasen por el nuevo sistema y tengan programas con acreditación vigente por parte de la CNA por un periodo mayor a un umbral (3 años por ejemplo) podrán proponerle a la nueva agencia de acreditación se tengan en cuenta esos programas dentro de los programas a evaluar.

## 6.8 Publicidad del modelo y carácter cíclico

Los estándares deben definirse desde el ámbito público encargado de velar por la política de aseguramiento de la calidad del país, contando con la dirección técnica de los actores involucrados en el proceso de manera más cercana, como sería el caso de la agencia u organismo responsable de las acreditaciones.

El proceso de acreditación debe ser cíclico, definido en el tiempo y con unos estándares claros y públicos no sujetos a revisiones o interpretaciones arbitrarias más allá de las que contemple el procedimiento definido. Con reglas del juego claras y públicas, las instituciones pueden planificar las actuaciones asociadas a dichos procesos e incorporarlas de manera ordenada en su gestión y el aseguramiento interno.

El periodo regular de acreditaciones en el contexto internacional suele ser entre cinco y seis años tanto para instituciones como para carreras. El periodo debe ajustarse a la validez de

los elementos sujetos a evaluación. Algunos elementos del enfoque institucional resisten tiempos más largos sin comprometer la calidad, mientras que las carreras están sometidas a ciclos más cortos, sobre todo las maestrías, y requieren de mecanismos más flexibles. El equilibrio entre ambas lógicas también debe establecerse aplicando una variable independiente cual es la “fatiga evaluativa” que todos los sistemas experimentan en un grado u otro.

En Europa, un mismo sistema aplica ciclos distintos a las carreras y cuando se realiza de forma paralela la acreditación institucional el ciclo es también independiente. Seis años para acreditar pregrados de cuatro años parece razonable para dar lugar en la primera “vuelta” a la existencia de al menos dos cohortes de egresados. Las maestrías de dos años se acreditan en ocasiones al cuarto, sin embargo muchas veces experimentan cambios en los contenidos que requieren una nueva acreditación.

La ventaja de un sistema de acreditación institucional que incorpore el enfoque en carreras en su análisis de resultados y evaluación del SAIC es que puede definir un ciclo medio razonable en el que los elementos más “volátiles” cuentan con un soporte de aseguramiento en los SAIC; y las partes más “estables”, al resistir ciclos más largos, pueden en ocasiones ser objeto de una atención menor en la lógica de la asunción de riesgos. Eso sería otro de los beneficios de los procesos obligatorios y cíclicos.

En la reflexión chilena deben tenerse presentes otras variables en la implantación del nuevo modelo a la hora de cerrar esta periodicidad, tales como la transición del modelo anterior mencionado en el apartado anterior, la duración de las acreditaciones obtenidas en dicho modelo y su concatenación con las del nuevo, así como las características de los institutos de formación o la de los centros de formación técnica.

## Referencias

\*El equipo de trabajo del Banco Mundial estuvo conformado por:

Javier Botero Álvarez, Especialista Sénior en Educación, Jefe del Equipo  
Octavio Medina Pedreira, Profesional Asociado Júnior  
Nicole Amaral, Consultora  
Iván F. Pacheco, Consultor  
Rafael Llavori, Consultor  
José Miguel Salazar, Consultor Nacional  
Eduardo González, Consultor Nacional

Acreditación institucional: Lo que está marcando la diferencia . (Abril de 2006). *El Mercurio*, pág.<http://www.edicionesespeciales.elmercurio.com/destacadas/detalle/index.asp?idnoticia=0127042006021X0050017>.

Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (Aneca). (2014). *Documento marco. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado, máster y doctorado. Programa Acredita*, 37. Obtenido de <http://www.aneca.es/>

- Banco Mundial. (2013). *Chile, Política de Educación Superior: Aseguramiento de la calidad y arancel de referencia*. (I. ACS3522, Ed.) Washington.
- Banco Mundial. (2015). *Hacia un Sistema de Costeo de la Educación Terciaria en Chile*.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (17 de Noviembre de 2006). LEY 20.129: Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago. Obtenido de <https://www.cnachile.cl/transparencia/ley.html>
- Bonaccorsi, A., & Daraio, C. (2007). Interactive Computer Approach. En *Universities and strategic knowledge creation specialization and performance in Europe*. Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H., & Scales, B. (2008). *Review of Australian Higher Education: Final Report*. Canberra: Dept. of Education, Employment and Workplace Relations.
- Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. (2009). The Bologna Process From a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education*, vol. 13 no. 4, 417-438.
- Cancino, V., & Schmal, V. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, vol.40 no.1.
- Ceaaces. (2013a). *Fichas técnicas*. Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Fichas-Te%CC%81cnicas.pdf>.
- Ceaaces. (2013b). *Informe general sobre la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Ceaaces - Dirección de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec>
- Chalmers, D. (2008). *Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities*. Paris: OECD.
- Chile, C. G. (2013). *Financiamiento Fiscal a la Educación Superior*. Santiago.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2007). Guía para la Acreditación Normas y Procedimientos. Obtenido de [http://web.uchile.cl/archivos/autoevaluacion/norm\\_proc\\_cna.pdf](http://web.uchile.cl/archivos/autoevaluacion/norm_proc_cna.pdf)
- Consejo de Educación Superior (CES). (s.f.). *Exámenes de fin de carrera*. Obtenido de <http://www.ces.gob.ec/examenes-de-fin-de-carrera>
- Consejo de Educación Superior (CES). (s.f.). *Misión, visión y objetivos*. Obtenido de <http://www.ces.gob.ec/institucion/mision-vision-y-objetivos>.
- Consejo Nacional de Educación. (1999). Decreto Supremo 51 de 1999 del Ministerio de Educación. Obtenido de [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionsnac/snac\\_normativa.aspx](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionsnac/snac_normativa.aspx)

- D'Este, P., Martínez, E. C., & Molas-Gallart, J. (2009). *Documento de base para un Manual de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico: Un marco para la discusión*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Department of Industry (Australia). (2014a). *Transforming Australia's higher education system*. Obtenido de <http://www.industry.gov.au/highereducation/ResourcesAndPublications/TransformingAustraliaHigherEducationSystem/Pages/default>
- Department of Industry (Australia). (30 de Octubre de 2014b). *National protocols for higher education*. Obtenido de <http://www.industry.gov.au/highereducation/StudentSupport/NationalProtocolsForHigherEducationApprovalProcesses/Pages/default.aspx>.
- European Commission. (2014). *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*. Bruselas.
- Figueroa, J. P., Gregorio, R., & Guzmán, J. A. (8 de Enero de 2012a). *Los Dineros Que El Abogado Raúl Urrutia Vio Salir En Sus 49 Días Como Rector de La UDM*. Obtenido de Centro de Investigación E Información Periodística (CIPER): <http://ciperchile.cl/2012/08/01/los-dineros-que-el-ex-rector-raul-urrutia-vio-salir-en-sus-49-dias-como-rector-de-la-udm>
- Figueroa, J., Riquelme, G., & Guzman, J. (30 de 07 de 2012b). *Cómo lucraron los dueños de la Universidad del Mar (I)*.
- Fija Normas sobre Universidades, D.F.L.* (1980). Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/>
- Gonzalez, M., & Guzman, J. (10 de Diciembre de 2012). *Las pruebas que confirman la venta de acreditaciones a universidades privadas*. CIPER. Obtenido de <http://ciperchile.cl/2012/12/10/las-pruebas-que-confirman-la-venta-de-acreditaciones-a-universidades-privadas>
- Higher Education Standards Panel. (6 de Diciembre de 2012). *Higher Education Standards Panel*. Obtenido de <http://www.hestandards.gov.au/about-us>
- Higher Education Standards Panel. (16 de Enero de 2013). *Frequently asked questions*. Obtenido de <http://www.hestandards.gov.au/faqs>
- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. (2007). *Guidelines of Good Practice in Quality Assurance*.
- Krauskopf, M. (1999). *Los doctorados en Chile. Perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile*. Estudios Públicos.
- Long, G. (2013). *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Obtenido de <http://www.ceaces.gob.ec/sitio/wp>
- Ministerio de Educación. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*.

- Molas-Gallart, J., Tang, P., & Morrow, S. (2000). Documento base para un "Manual de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico: un marco para la discusión". Buenos Aires: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.
- National Register of Higher Education Providers. (28 de Octubre de 2014). Obtenido de <http://www.teqsa.gov.au/national-register>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (Mayo de 2015). Hay Menos Programas Acreditados de Los Esperados y Anunciados. *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Obtenido de [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5762:hay-me](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=5762:hay-me)
- OECD. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Educación Superior en Chile*. Washington: OECD.
- OECD. (2013). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Washington: OECD.
- Pacheco, I. F. (2002). *Educación culpable, educación redentora: evolución legislativa de la educación superior en Colombia*. Caracas: UNESCO/Iesalc.
- Roa Varelo, A. E. (2014). Veinte años de la acreditación en Colombia. En I. F. Pacheco, & A. R. Varelo, *Educación superior en Colombia: doce propuestas para la próxima década* (págs. 153-182). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Rojas Pazmiño, J. (2003). Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Ecuador. Caracas: Iesalc. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140478s>
- Shah, M., Wilson, M., & Nair, C. S. (2010). *The Australian higher education quality assurance framework: its success, deficiencies and way forward*. Geelong: Australasian Association for Institutional Research.
- Tertiary Education Quality Standards Agency (TEQSA). (2014). Obtenido de [www.teqsa.gov.au/sites/default/files/TEQSAsnapshotMay2014.pdf](http://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/TEQSAsnapshotMay2014.pdf)
- Tertiary Education Quality Standards Agency (TEQSA). (s.f.). *Engagement with professional bodies*. Obtenido de <http://www.teqsa.gov.au/regulatory-approach/engagement-with-professional-bodies>
- The Danish Accreditation Institution*. (2015). Obtenido de <http://en.akkr.dk/>
- Torres, V., Riquelme, G., & Guzman, J. (29 de Septiembre de 2011). Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades. *CIPER (Centro de Investigación Periodística)*. Obtenido de <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades>
- Torres, V., Riquelme, G., & Guzman, J. (s.f.). Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades.

- UNESCO. (2009). *Compendio Mundial de la Educación: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Quebeq: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vanguardia Liberal. (10 de Septiembre de 2014). *Gobierno reconoce que no puede vigilar la calidad de la educación*. Obtenido de <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/277864-gobierno-reconoce-que-no-puede-vigilar-la-calidad>
- Villamil, X. P. (20 de Febrero de 2013). *Cuánto cuesta abrir una universidad privada en Chile: el caso de La Araucana, la última que entró al sistema*. *El Mostrador*. Obtenido de <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/02/20/cuanto-cuesta-abrir-una-universidad-privada-en-chile-el-caso-de-la-araucana-la-ultima-que-entro-al-sistema>
- Villavicencio, A. (2008). *Los nuevos retos del aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador*. Quito: Secretar.

## Anexo 1: Experiencias Internacionales

Con el fin de proporcionar referentes para la discusión y las reformas que el Gobierno de Chile está planteando, en este anexo se analizan las siguientes experiencias internacionales, las cuales fueron seleccionadas con el equipo del Ministerio de Educación: por un lado, se revisó el caso europeo, con estudios específicos de Dinamarca, Austria, España e Irlanda. Por otro, se analizaron los casos australiano y de dos países latinoamericanos, Ecuador y Colombia. Para cada uno se plantean al final elementos de interés especial para Chile.

En aras de facilitar la comparación de las experiencias, se utilizó la siguiente estructura común para todos los casos:

- 1) Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**  
En esta sección se exponen las principales características del modelo, en especial, si es de acreditación institucional o de carreras, qué ámbitos incluye y qué tipo de instituciones de educación superior comprende.
- 2) Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**  
Se presentan los principales actores en la definición de criterios, protocolos y desarrollo de los procedimientos; quién define cada elemento y cómo se instrumentaliza la definición de estándares y de manuales o guías de evaluación hasta el nivel de los procedimientos de puesta en marcha con las instituciones.
- 3) Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de acreditación/evaluación**  
Se ilustran las relaciones e interacciones entre los componentes del sistema. En algunas ocasiones esta sección subsumirá la siguiente.
- 4) Estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación**  
Se aborda el tema de la naturaleza pública o privada de los organismos encargados de los procesos de aseguramiento de la calidad. Aquí se hace énfasis en definir si es una agencia o un órgano externo el que toma la decisión final y también si hay posibilidad de recurso al respecto (reposición o apelación).
- 5) Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración del informe final**  
Se explora la composición y nombramiento de los pares y su vinculación a los correspondientes procesos de evaluación.
- 6) Otros elementos de interés para destacar**  
Se exploran algunas buenas prácticas específicas o simplemente elementos relevantes que podrían ayudar a la reflexión en Chile.

Al final de cada sección de país se incluye un recuadro en el que se destacan los aspectos más relevantes para el caso chileno.

### 1. Casos de estudio del espacio europeo de educación superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido de forma general como Proceso de Bolonia, abarca 47 países en un territorio geográfico que trasciende las fronteras europeas para incluir zonas de su periferia como las exrepúblicas soviéticas del Cáucaso o Armenia, por citar algunos casos.

Marco de aseguramiento de la calidad común pero flexible

En el EEES las políticas de aseguramiento de la calidad, como las de la educación superior, se rigen por las normas que cada país establece. Bolonia no “legisla” en estas materias, respetando la soberanía de los países que lo integran. Pero los ministros de educación que respaldan este proceso pidieron en su comunicado bienal de 2003 a los agentes de interés que conforman el Proceso de Bolonia, Asociación Europea de Universidades (EUA), Asociación de Instituciones de Educación Superior no Universitarias (Eurashe), Asociación Europea de Agencias de Calidad (ENQA) y Asociación Europea de Estudiantes (ESU), que elaboraran un conjunto de estándares y directrices de aseguramiento de la calidad que sirvieran de referencia para las instituciones y las agencias de evaluación que deberían ser evaluados a la vez mediante un proceso que también quedaría definido en dicho documento. El encargo de los ministros se materializó en 2005 cuando en la siguiente reunión se aprobó el documento “Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area” (ESG), cuya versión original en inglés y la traducción a 14 lenguas puede encontrarse en el siguiente enlace: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>.

El documento se subdivide en tres partes. La primera incluye siete estándares que atienden al aseguramiento de la calidad interna de las instituciones de educación superior. La segunda trata sobre el aseguramiento externo de la calidad de la educación superior e incluye ocho estándares enfocados en cuáles son los elementos que deben tener en cuenta los procesos externos de evaluación en los distintos países, con independencia del modelo de evaluación que defina la legislación en cada país (acreditación de carreras, institucional, evaluaciones para la mejora, *audits*, etc.). La tercera incluye los ocho estándares que regulan la evaluación externa de las agencias de evaluación de la calidad.

Los ESG no son un corpus de normas prescriptivas, sino enunciados de carácter general que han de adaptarse al marco jurídico y tradición académica de cada país signatario del proceso de Bolonia, de forma que todos los sistemas compartan un mismo conjunto de principios de aseguramiento de la calidad.

De esta forma, los criterios sobre los que se basa el modelo de acreditación de carreras en España o la evaluación para la mejora en Francia tendrán que estar “alineados” con el espíritu de los ESG aunque en la práctica den lugar a procesos y procedimientos distintos.

#### Los modelos de evaluación de la calidad en el EEES

Sobre estas bases evaluativas los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior en el EEES se han fijado en sus marcos jurídicos. Cualquiera que sea su naturaleza, su alcance u objeto de estudio, deben estar alineados con los ESG no sólo en los procedimientos de evaluación diseñados por las agencias sino también en el marco de referencia del aseguramiento interno de las universidades.

Esta variabilidad hace difícil establecer líneas generales sobre un modelo de acreditación de instituciones o de carreras europeo y cuando se intenta compilar líneas básicas las particularidades que atienden al alcance de la acreditación, la naturaleza de la institución o de la disciplina o incluso la variabilidad del sujeto que la lleva a cabo en un mismo país, convierten las síntesis en una sucesión de especificidades.

En el caso del licenciamiento no hay referencias claras en Europa y en los casos elegidos. Ese tema está de cierta manera garantizado en buena parte de los países europeos que plantean un modelo de creación de instituciones muy reglado en la autorización pero que de inmediato debe contrastarse con una evaluación. Por ello, los sistemas de aseguramiento de la calidad europeos prefieren insistir en la “renovación” de esa licencia por medio de procesos de evaluación de sus sistemas (*audits y reviews*) o de acreditación institucional o de carreras.

#### Casos de estudio de modelos de acreditación en el EEES

A continuación se detallan varios modelos europeos que tienen en la acreditación su fundamento metodológico y evaluativo y abarcan un rango de situaciones que permiten



conocer soluciones distintas desde la acreditación a problemas comunes, de manera que puedan buscarse elementos de referencia desde el contexto chileno.

No se presentan como casos de “buenas prácticas” porque cada ejemplo es producto del marco jurídico al que referencia y encaja en una tradición académica y cultural propia que ha marcado sobremanera su adaptación al EEES. Se han pensado los casos en los que existe un modelo de acreditación institucional o de carreras, o un enfoque a evaluaciones de sistemas de aseguramiento interno de calidad de instituciones, o la coexistencia de sectores de educación diferentes con modelos de evaluación diferenciados.

Por lo tanto, no se establece un *ranking* de preferencia o eficiencia o de cualquier otra naturaleza. Asimismo, el orden de presentación no se corresponde con un “orden de prevalencia” a la hora de tomar en cuenta modelos o partes de ellos, sino que obedece simplemente a un orden casual o azaroso en la toma de datos.

## 1.1 The Danish Accreditation Institution (ACE, Denmark). De la acreditación de carreras a la acreditación institucional con enfoque en resultados del aprendizaje

### Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior

El Gobierno danés llevó a cabo a mediados de 2013 una reforma del modelo de acreditación, con la introducción de la acreditación institucional sobre el modelo aprobado en 2007 que supuso la instauración de la acreditación de carreras en la educación superior de Dinamarca, desmarcándose de la tradición nórdica basada en la evaluación para la mejora. La nueva ley pone las bases para el nuevo modelo definiendo la fase de transición del actual de carreras a instituciones por medio de criterios diferenciados para las carreras existentes y las que se implanten, que de acuerdo con la nueva normativa deberán acreditarse de forma paralela a las instituciones.

El nuevo modelo de acreditación danés se ha implementado en el curso académico 2013-2014 y sus primeros resultados sobre la base de los informes de acreditación se publicaron en diciembre de 2014.

El procedimiento de acreditación institucional danés se centra en la institución y no en sus programas, aunque sus criterios prestan especial atención a las carreras.

Parte de una idea de responsabilidad de la plantilla académica de la institución en la calidad y pertinencia de las carreras que ofrece. Por ello, la tarea fundamental del proceso de acreditación es apoyar el aseguramiento de la calidad definido y desarrollado por la institución, en contraste con otros modelos enfocados a obtener información para el proceso de acreditación per se.

### Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad

La agencia danesa ACE Denmark es la encargada por ley de llevar a cabo los procesos de acreditación de la educación superior de manera centralizada. Se trata de un órgano independiente en el que los agentes de interés (académicos, profesionales y estudiantes) están representados en sus consejos, aparte de formar a los expertos de los paneles de evaluación.

En la introducción de la “Guía de acreditación institucional de ACE, Denmark”<sup>8</sup> se menciona la lógica de la división del trabajo, que resulta toda una declaración de principios del modelo:

---

<sup>8</sup> Recuperado de <http://en.akkr.dk/guides/institutional-accreditation/>.

*El acto y la orden ministerial estipulan que la garantía de calidad debe ser continua y sistemática, que debe haber una división clara de las responsabilidades y el trabajo, que la garantía de calidad debe ser firmemente anclada en el nivel de dirección, que las instituciones deben tener una cultura inclusiva de calidad y que el aseguramiento de la calidad deberá centrarse en los programas como un todo y no en procesos específicos de enseñanza (p. 3).*

La guía elaborada por la agencia danesa no entra en detalles sobre los documentos (las evidencias) que tienen que respaldar el cumplimiento de los criterios del procedimiento. Deja a la institución su selección en el proceso de redacción del informe de autoevaluación, con el entendimiento de que cada institución debe definir sus propios procesos de calidad y por lo tanto que la lógica del sistema marque la información de apoyo.

Dicho lo anterior, el sistema ha de recoger de forma sistemática y coherente datos de interés en todas las instituciones, por lo que hay cifras e información que debe recopilarse de manera regular y homogénea. Pero le da autonomía a la institución para definir cómo organiza la toma de datos y la información de modo que pueda apuntalar su informe de autoevaluación sobre la idea que se expresa en el mismo capítulo introductorio de la guía: *El aseguramiento de la calidad se entiende en la guía como las políticas generales de calidad de la institución, así como las estrategias y procedimientos y la división de responsabilidades que soporta el sistema de aseguramiento de la calidad. De acuerdo con el texto de la orden ministerial, el aseguramiento de la calidad incluye la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad en la práctica a todos los niveles de organización de la institución. Aseguramiento de la calidad abarca el trabajo de fortalecimiento y desarrollo de la calidad y pertinencia de los programas (p 4).*

### **Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de acreditación/evaluación**

La ley de acreditación concede a la Danish Accreditation Institution la responsabilidad de redactar informes que deberá utilizar el Consejo de Acreditación Danés para tomar decisiones relativas a la acreditación de instituciones y carreras, la cual deberá llevarse a cabo de acuerdo con criterios comúnmente establecidos.

La ley establece que el Consejo de Acreditación Danés es un órgano académicamente independiente que podrá definir sus propias reglas de procedimiento.

Asimismo, la ley determina que el Consejo de Acreditación Danés podrá, por motivos fundados, utilizar otro operador distinto a la Danish Accreditation Institution para la redacción de los informes de acreditación, si bien deberá ser miembro del Registro Europeo de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (EQAR).

### **Estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación**

De acuerdo con la ley de acreditación, la Danish Accreditation Institution es una autoridad académicamente independiente dentro de la administración del Estado que desarrolla actividades relacionadas con la acreditación de las instituciones y de las carreras de educación superior.

La agencia está liderada por un director ejecutivo y compuesta por cuatro unidades:

- La secretaría de gestión, responsable de apoyar al resto de las unidades, gestionar las cuentas económicas y la comunicación interna y externa.
- El área para instituciones profesionales, de formación y marítimas, responsable de la acreditación de carreras nuevas y existentes dentro de este sector y de universidades de ciencias aplicadas, academias profesionales de educación superior e instituciones marítimas. Asimismo, participa en proyectos de cooperación nacional e internacional y está a cargo de publicar documentos y actividades.

- La unidad de universidades e instituciones educativas de arte y cultura, encargada de la acreditación de carreras nuevas y existentes dentro de este sector educativo y de la acreditación de universidades y academias de arte. Igualmente, participa en proyectos de cooperación nacional e internacional y está a cargo de publicar documentos y actividades.
- La secretaría del consejo proporciona apoyo al Consejo de Acreditación y prepara sus reuniones, es responsable de las comunicaciones de éste con los operadores y mantiene el contacto con los agentes de interés.

### **Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración del informe final**

El peso del proceso recae en el panel de evaluación seleccionado, nombrado y formado por ACE Denmark. Este panel llevará la iniciativa sobre la base del procedimiento de acreditación sustentado en los siguientes cinco criterios:

- Política y estrategia de aseguramiento de la calidad
- Gestión y organización de la calidad
- Fundamentos del conocimiento (*knowledge base*) de las carreras
- Nivel y contenido de las carreras
- Pertinencia de las carreras

Se observa que el énfasis en el diseño, contenido y resultados de las carreras se mantiene en el enfoque institucional, aligerando el peso de analizar carrera a carrera sobre la visión general que permite el sistema interno de aseguramiento de la calidad y los *audit trails* que propone la institución y que analiza con más detalle el panel.

El proceso de acreditación institucional se desarrolla en cuatro fases:

1. Fase preparatoria
  - Diálogo inicial con la institución por parte de ACE Denmark
  - Selección y formación del panel de acreditación
2. Documentación
  - Preparación del informe de autoevaluación
  - 1.ª visita. Enfoque en el sistema en su conjunto
  - 2.ª visita. Enfoque a los *audit trails*
3. Elaboración del informe
  - Borrador del informe de acreditación
  - Audiencia en la institución
  - Envío del informe de acreditación al Consejo de Acreditación
4. Decisión y seguimiento
  - Decisión del Consejo de Acreditación
  - Oportunidad de una reunión de seguimiento

### **Otros elementos de interés para destacar**

El modelo danés incorpora la experiencia del proceso de acreditación de carreras en el nuevo enfoque institucional y lo mantiene asociado al resultado de la decisión de acreditación. Las instituciones que consigan una acreditación condicional deberán someter a acreditación de carreras los nuevos programas que quieran implantar. Las instituciones que no obtengan la acreditación institucional no podrán implantar nuevas carreras y deberán someter a acreditación de carreras las existentes.

Este enfoque permite enviar a las instituciones un mensaje sobre la validez del proceso anterior de acreditación de carreras y a la sociedad una señal inequívoca de “protección al estudiante y al interés general” al mantener el enfoque en las carreras en caso de duda sobre la solidez del rendimiento de la institución en su conjunto.

La gran fortaleza del sistema danés de acreditación es que ha sabido conjugar en su última reforma legal las últimas tendencias en los procesos de acreditación que reclaman un enfoque institucional, sin renunciar a garantizar la pertinencia y la suficiencia académica de las carreras que dichas instituciones ofrecen. Todo ello sustentado en un sistema interno de aseguramiento de la calidad de cada institución, diseñado y adaptado a sus necesidades académicas, investigadoras, estudiantiles y de proyecto de institución.

#### **Elementos de interés para el contexto chileno**

##### **The Danish Accreditation Institution (ACE, Denmark)**

El caso práctico del sistema de acreditación danés y de su agencia se considera relevante para las reflexiones actuales en el Ministerio de Educación de Chile, en dos aspectos fundamentales:

- Enfoque en la acreditación institucional “evolucionado” desde un entorno de acreditación de carreras que permite mantener la importancia del enfoque en resultados del aprendizaje expresado por el ministerio.
- Los sistemas de aseguramiento interno de la calidad de las instituciones son el eje fundamental sobre el que pivota no sólo la acreditación institucional sino también la de carreras.

Si hubiera que identificar más de una debilidad, un factor que dificultara la traslación o adaptabilidad de elementos del sistema danés a otro contexto geográfico (en Europa o en América Latina), habría que destacar que se trata de un sistema pequeño y muy compacto en el que las instituciones tienen una gran tradición de autorregulación y ordenación en términos de autonomía en la gestión que viene acompañada de una sólida cultura de rendición de cuentas a la administración y a la sociedad. Esta característica se complementa con la conocida tradición de transparencia de los organismos públicos y privados en Escandinavia en general y que se corresponde con el caso danés en particular.

## **1.2 Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Procesos de evaluación adaptados a cada uno de los tres sectores de educación superior**

### **Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**

En el 2012 se creó la actual agencia de aseguramiento de la calidad y acreditación de Austria a partir de la fusión de sus tres organismos predecesores que existían desde principios de los años 2000: el Consejo de Acreditación (ÖAR) para las instituciones privadas austriacas, el Consejo de Acreditación de las universidades de ciencias aplicadas (FHR) y la Agencia de Aseguramiento de la Calidad (AQA) para las universidades públicas.

Por lo tanto, desde el 2012 sólo hay una agencia pública con responsabilidad en todo el sector de la educación superior del país, con la única excepción de las instituciones universitarias de educación para formar profesores que responden a otro ámbito administrativo.

El modelo austriaco abarca tres sectores distintos que engloban a los sectores autorizados a proveer de educación superior: 22 universidades públicas, 11 privadas y 21 de ciencias aplicadas. Cada sector está sujeto a unos procedimientos específicos de evaluación de la calidad o acreditación institucional y de carreras.

Las universidades públicas austriacas deben someterse periódicamente a un proceso de evaluación de sus sistemas de aseguramiento interno de la calidad, pero no están sujetas a procesos de acreditación institucional ni de carreras. A la vez, las universidades privadas y

las de ciencias aplicadas (*fachhochschule*) deberán ser acreditadas como requisito previo para el reconocimiento por parte del Estado.

A continuación se especifican los sectores y sus procedimientos correspondientes.

#### **a. Universidades de ciencias aplicadas (*fachhochschule*)**

##### **i. Acreditación institucional**

Cualquier universidad de estas características debe acometer una acreditación para poder operar en Austria (el sector de *fachhochschule* es privado allí). El procedimiento de acreditación inicial incluye tanto la institución como los programas existentes en ese momento.

Esta acreditación inicial confirma el estatuto legal del establecimiento durante seis años. La institución debe solicitar su reacreditación o “extensión de la acreditación inicial” por otros seis años, que incluirá también a los programas implantados en el momento de la solicitud. En este caso, a diferencia de la inicial, la acreditación se puede conceder con condiciones.

Una vez superada esa acreditación a los seis años de la de inicio, es decir tras doce años de implantación, el procedimiento se reduce a la realización de *audits* periódicos según contempla la ley.

Para la acreditación inicial, la universidad cumplimenta el formulario declarando formalmente que cumple todos los criterios. AQ Austria verifica esta declaración y si es necesario incluye modificaciones. Este proceso lo realiza un panel de Lo anterior se materializa en un informe que es la base de la decisión final, que la asume el comité correspondiente de AQ Austria, junto con los comentarios de la institución. La decisión la respalda el ministro de educación y a partir de ahí se publica el informe final.

##### **ii. Acreditación de carreras**

Las nuevas carreras que quiera implantar una *fachhochschule* requieren de acreditación, que se obtiene por un periodo ilimitado. En el caso de la educación continuada, los programas no están sometidos a acreditación.

##### **iii. Evaluación del sistema de aseguramiento interno**

La ley relativa a las universidades de ciencias aplicadas (*fachhochschulstudiengesetz*) exige que establezcan un sistema de aseguramiento de la calidad. A la vez, la ley sobre aseguramiento de la calidad de la ES establece que dichos sistemas se sometan a una auditoría externa. La certificación confirmará que una institución del sector ha implementado de manera satisfactoria su sistema de gestión de la calidad.

El procedimiento, los estándares, la definición del panel de evaluación, la redacción del informe de la visita y el proceso de toma de decisiones por parte del *board* se desarrolla para las universidades de ciencias aplicadas de forma idéntica a la de las públicas, por lo que se puede considerar para los efectos de este documento y se evita duplicar el texto.

#### **b. Universidades privadas**

##### **i. Acreditación institucional**

La ley exige que las universidades privadas que quieran operar en Austria lleven a cabo un proceso de acreditación coordinado por AG Austria. El procedimiento de acreditación inicial incluye la institución así como los programas ofrecidos en ese momento. La acreditación confirma el estatus legal de una universidad privada durante seis años.

La extensión de este periodo por otros seis años debe obtenerse en los nueve meses anteriores a que dicho plazo expire, demostrando que la institución cumple los requisitos. La extensión de la acreditación incluye todas las carreras implantadas en ese momento. A diferencia de la acreditación inicial, la agencia puede extender una con condiciones. Durante la reacreditación se pueden acreditar nuevos programas.

A partir de la reacreditación, los procesos se realizan con intervalos de doce años.

##### **ii. Acreditación de carreras en las universidades privadas**

La ley establece que en caso de que una universidad privada austriaca quiera implantar nuevas carreras, necesita solicitar una acreditación. En este grupo se incluyen todos los programas que conduzcan a un título académico independiente del nivel.

### **c. Universidades públicas de Austria**

La ley de universidades (*universitätsgesetz*) del 2002 establece que las universidades deben disponer de un sistema de gestión de la calidad efectivo. A la vez, la ley de aseguramiento de la calidad del 2011 define la certificación como el proceso por el que las universidades públicas austriacas confirmen que han establecido un sistema de gestión de la calidad de manera satisfactoria, definiendo el procedimiento de *Audit* y los principios y estándares que lo definen.

AQ Austria ha definido el procedimiento y los criterios que rigen el proceso de evaluación del sistema de gestión de la calidad de las universidades públicas. El *Audit* se concibe asimismo como un procedimiento de revisión de pares que implica a expertos internacionales. Los pares evalúan el sistema de gestión de la calidad interno de la institución basándose en la documentación proporcionada por la universidad y en dos visitas. El panel se entrevista con los responsables de cada nivel de calidad de la institución (docentes e investigadores, personal administrativo, estudiantes) con el objeto de testar y verificar la eficacia del sistema de gestión de la calidad.

El panel estará compuesto por un mínimo de cuatro evaluadores que hayan demostrado experiencia en la gestión y la organización de instituciones de ES y en su gestión de la calidad. Uno de los miembros deberá ser un estudiante. Se redactará un informe que resuma los contenidos y conclusiones principales sobre el sistema de gestión de la calidad, así como de los resultados de la evaluación de los cuatro estándares que contempla el procedimiento. El informe incluirá las recomendaciones del panel sobre la certificación, y podrá incluir recomendaciones relativas al desarrollo futuro del sistema de gestión de la calidad de la institución, que tendrá la oportunidad de comentar por escrito los contenidos del informe. El *board* de AQ Austria es responsable de la decisión de certificación que se limita a un periodo de siete años y que podría darse con condiciones, y publicará un informe sobre el resultado que incluirá conclusiones relativas al sistema de gestión de calidad de la institución, así como la decisión del comité ejecutivo y su justificación.

### **Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**

La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Austria le otorga a la agencia AQ Austria la responsabilidad de los procedimientos de acreditación en el país.

AQ Austria se rige por los siguientes principios:

- Autonomía universitaria: el aseguramiento de la calidad y su mejora –como indican los criterios y directrices europeos de aseguramiento de la calidad (ESG)– es una responsabilidad de las instituciones de educación superior.
- Los procedimientos de la agencia han de alinearse y complementar los relativos a aseguramiento interno de la calidad establecidos por la propia institución.
- Los procedimientos de aseguramiento de la calidad de la agencia se basan en estándares y en buenas prácticas internacionales y en última instancia en los ESG.

Los procedimientos y criterios definidos por AQ Austria están alineados con los ESG para facilitar el reconocimiento internacional (europeo) de las carreras austriacas así como de las carreras estudiadas por los estudiantes que se trasladan a Austria a continuar sus estudios.

En el caso de las universidades de ciencias aplicadas y privadas, la decisión de acreditación que toma el comité ejecutivo se basa en el informe realizado por el panel tras la visita y los comentarios de la institución al mismo. Dicha decisión se aprueba posteriormente por el ministerio y se publica el informe en el sitio web.

El procedimiento contempla que puedan producirse nuevas autorizaciones a la institución por parte de la agencia en caso de que se produzcan cambios que afecten a elementos importantes de la institución o de los programas.

Asimismo, el proceso contempla que se produzca una reacreditación cuando se modifica alguno de los elementos considerados relevantes por la norma. No obstante, los cambios en el currículo o en la organización de los estudios que supongan un paso de enseñanza presencial a propuestas no presenciales en cualquiera de sus modalidades, deben ser notificados por anticipado a AQ Austria para clarificar la necesidad de su reacreditación.

Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de acreditación/evaluación: estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación.

La ley establece el principio de independencia de actuaciones de AQ Austria, así como la participación de los agentes de interés junto con un componente internacional explícito que en la práctica no sólo se ha materializado en el número importante de evaluadores alemanes y suizos de lengua alemana, sino que desde la creación de la agencia su director ejecutivo, elegido por concurso de méritos en oferta pública, es de origen alemán.

La estructura organizativa consiste en:

- La asamblea general en la que están representados los grupos de interés principales: seis representantes del Consejo Económico y Social, dos de las asociaciones de estudiantes de universidades públicas y uno de las privadas, seis de universidades públicas, seis de ciencias aplicadas y dos de universidades privadas y dos del Ministerio Federal de ciencia e Investigación. Todos ellos son nombrados por el Ministro de Educación, según la propuesta de los organismos. Entre los miembros eligen a al presidente. La asamblea se reúne dos veces al año y es la encargada de nombrar a 10 de los 14 miembros del comité ejecutivo (*board*) y el comité de recursos.
- La junta de gobierno (*governing committee*) consta de cinco miembros de los tres sectores que conforman la educación superior, los estudiantes y el ámbito profesional nombrados por la asamblea y que actúa como órgano asesor de carácter estratégico mediante informes específicos sobre los procedimientos y actividades.
- El comité ejecutivo (*board*) es el órgano independiente de toma de decisiones de AQ Austria y es responsable de todas las decisiones de acreditación y certificación, las directrices de los procedimientos y los estándares, así como de la publicación de las decisiones de los procesos de evaluación de la agencia. Está compuesto por 14 miembros, nueve de los cuales son académicos con experiencia en aseguramiento de calidad y la mitad de ellos deben ser extranjeros, dos son representantes de estudiantes y los restantes proceden del ámbito profesional.
- La secretaría está dirigida por el director ejecutivo y lleva los asuntos cotidianos de la agencia. Se divide en cuatro departamentos (acreditación, auditoría/consultoría, análisis e informes y administración) dirigido por un responsable de área.

### **Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración de informe final**

En cumplimiento de los criterios y directrices europeos, los paneles de la agencia están conformados por pares académicos y un representante de los estudiantes. El proceso de acreditación con visita concluye en un informe de acreditación con decisión que debe ser refrendado por el *board* y elevado al ministerio, responsable de comunicar a la universidad la decisión de la agencia en aquellos procedimientos con consecuencia incluidos en la ley. El procedimiento contempla la posibilidad de que la universidad interponga un recurso. Éste será examinado por un comité diferenciado y responsable de los procedimientos que podría revertir el signo de la decisión.

### **Otros elementos de interés para destacar**

El modelo austriaco, como el danés y el español, hace pivotar el sistema de aseguramiento de la calidad en la certificación de los sistemas internos de las universidades por medio de

su modelo en un entorno de madurez evaluativa de las instituciones una vez que han superado los dos procesos de acreditación institucional: de entrada y de reacreditación. De esa forma se cede responsabilidad cuando la institución ha demostrado que cumple con los criterios de forma continua en esos dos procesos.

Asimismo, otro elemento por reconocer es la consecución de los equilibrios de los agentes de interés en sus diversos órganos, lo que garantiza no sólo la independencia de la agencia sino también la participación de los sectores asociados a la educación superior, manteniendo además un fuerte carácter internacional.

#### **Elementos de interés para el contexto chileno**

##### **Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria)**

El sistema de educación superior austriaco tiene varios elementos que lo hacen próximo al sistema chileno en el sentido de que es un modelo heterogéneo en el que conviven tres sectores con instituciones que ofrecen carreras de educación superior asociadas a las características del sector que representan: universidades públicas, privadas y de ciencias aplicadas.

Esta heterogeneidad de proveedores de educación superior se corresponde con distintos modelos de aseguramiento de la calidad:

- Certificación del sistema de gestión de calidad interna para las 22 universidades públicas.
- Acreditación institucional y de carreras para las 11 universidades privadas.
- Acreditación institucional y de carreras y certificación del sistema de gestión de calidad interna para las 21 universidades de ciencias aplicadas (fachhochschule).

A la vez, esta diversidad en el trato evaluativo se corresponde con una homogeneidad de los procedimientos de evaluación de los tres sectores:

- El modelo de acreditación institucional y de carreras para las universidades privadas y las de ciencias aplicadas son idénticos.
- El procedimiento de certificación de los *audits* de las universidades públicas y las de ciencias aplicadas son también idénticos.

El sistema de aseguramiento de la calidad austriaco parte de la base de un “contrato social educativo” por el cual las universidades públicas no han de someterse a ningún proceso de acreditación ni con enfoque institucional o de carreras, mientras que las representantes del sector privado y las de ciencias aplicadas (entre las que hay de titularidad y financiación pública y privada) y que se constituyen en un momento más reciente de la historia de la educación superior en Austria, sí han de sujetarse a esos procesos, y en el caso de las *fachhochschule* deberán obtener, además, una certificación de sus sistemas de gestión de la calidad.

Esta asimetría de evaluación y por consiguiente de la forma de rendición de cuentas derivada de los procesos imprime un especial carácter a la educación superior en Austria que permea el modelo de aseguramiento de la calidad nacional por el cual se da por sentada una cierta preeminencia del sistema público que sirve de referente (*benchmark*) de todo el sistema no sólo en lo relativo a la investigación científica sino en los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a la ES.

De este modo, la característica del modelo de aseguramiento de la calidad austriaco es que la heterogeneidad del sistema de ES no se ve correspondida con una atención específica a cada sector, lo que explicaría un proceso de evaluación distintivo de cada una de ellas asociado a su orientación. Por el contrario, la diferencia se resuelve con procedimientos idénticos en contextos de ES distintos (universidades privadas/FH; universidades de ciencias aplicadas/FH; universidades públicas/FH). Este comentario no presupone un juicio de valor sino el énfasis en esta aparente asimetría con el objeto de que se tenga presente en el análisis de buenas prácticas que se haga para el modelo chileno).



### 1.3 La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (Aneca). De la acreditación de carreras a la acreditación institucional de centros (facultades, escuelas) con enfoque a la certificación de *audits*

#### Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior

En España la política de evaluación de la calidad está definida en la ley orgánica de universidades de abril de 2007, que modifica la ley de diciembre de 2001. El término orgánico indica que tiene competencia y validez en todo el territorio nacional puesto que en España la educación superior está en buena medida transferida a los gobiernos regionales mientras que el Estado se reserva competencias de alcance nacional.

La ley establece el marco de la acreditación de carreras como modelo de evaluación de la calidad de la educación superior y despliega los detalles del proceso de acreditación en normas de segundo nivel denominados reales decretos.

El modelo de acreditación de carreras se despliega en tres momentos sujetos a tres procedimientos de evaluación distintos y secuenciales:

- Verificación
- Seguimiento de la implantación
- Renovación de la acreditación

**Verificación.** Una universidad pública o privada española que quiere ofrecer un título o carrera oficial debe pasar un proceso de evaluación *ex ante* que si concluye de forma positiva supone la acreditación y la autorización para implantarlo, así como su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación español.

La propuesta la analiza un comité de evaluación en una de las cinco ramas del conocimiento que establece la ley: ciencias de la salud, artes y humanidades, ciencias, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y jurídicas. Los criterios para la verificación están definidos en el real decreto que desarrolla el proceso de acreditación.

**Seguimiento.** Consiste en un procedimiento diseñado para recabar información de la implantación de la titulación de forma anual sobre la base de la información pública hallada en el sitio web, que se establece sobre cuatro dimensiones:

- Información para la sociedad y el futuro estudiante
- Información para el estudiante
- Sobre el funcionamiento
- Acerca de los resultados de la formación

A lo anterior se suma un informe anual que recoja los indicadores de cumplimiento establecidos en el protocolo del programa de seguimiento, alimentados con la información del sistema de aseguramiento interno del centro en el que se imparte la titulación o de la institución.

Se trata en definitiva de un procedimiento poco intrusivo y que demuestra el carácter muy garantista del modelo de acreditación, para con los estudiantes y la sociedad en general, estableciendo alarmas relativas a la desviación de la propuesta durante su implantación, evitando situaciones graves en la renovación de la acreditación, a los seis años para grados y doctorados y a los cuatro para las maestrías que supongan la necesidad de intervenir cuando el daño está hecho.

Renovación de la acreditación. Se trata de la tercera fase del proceso de acreditación de carreras. Se realiza en el sexto año de la autorización de los grados o doctorados y en el cuarto de las maestrías (con independencia de que sean de 60, 90 o 120 créditos ECTS que equivale a un año, año y medio o dos años) y está enfocado a comprobar que el título se ha completado conforme a la propuesta aprobada con las necesarias reorganizaciones o modificaciones introducidas durante su implantación y referenciadas en el proceso de seguimiento.

La renovación de la acreditación se centra fundamentalmente en la dimensión de los resultados en términos del aprendizaje logrado (*learning outcomes*) y de indicadores de satisfacción y rendimiento académico contrastado desde la titulación, estudiantes, egresados de diversas cohortes, empleadores y agente de interés.

El modelo de acreditación en España atiende por igual a las carreras de universidades públicas y privadas y no tiene costo para las universidades.

### **Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**

En España, la ley concede protagonismo en el proceso de acreditación de carreras a tres órganos:

- El Consejo de Universidades (creado por la Ley Orgánica, que reúne a los rectores de las universidades públicas y privadas y está presidido por el Ministro de Educación) que es el órgano que toma la decisión de acreditación y requiere un informe de evaluación emitido por la agencia. El marco europeo de evaluación exige que los juicios negativos de los informes de las agencias no pueden ser cambiados de signo por el órgano externo de acreditación para asegurar la independencia del juicio de los pares.
- La Agencia Nacional de Acreditación (Aneca), con competencia para actuar en todo el Estado en universidades públicas y privadas de comunidades autónomas sin agencia o que no sean miembros del Registro Europeo de Agencias (EQAR). Fue evaluada por ENQA frente a los ESG en el 2007; es una de las tres primeras agencias europeas admitidas en EQAR en el 2008 y en el 2012 fue evaluada de nuevo por ENQA, con resultado positivo.
- Las agencias de evaluación de las comunidades autónomas o regiones. Todas han sido creadas por sus leyes regionales en el marco de descentralización del Estado. De las diez agencias existentes, sólo cinco se han sometido a evaluación por ENQA y pertenecen a EQAR. La ley española (Real Decreto 861 del 2010 que modifica el Real Decreto 1393 del 2007) les permite a las agencias evaluadas por ENQA e inscritas en EQAR tomar parte en todo el proceso de acreditación de carreras. Las agencias son públicas, actúan en su jurisdicción y no compiten entre sí.

La Aneca diseñó el procedimiento de evaluación para la verificación (Verifica) en el 2007, cuando tenía la competencia exclusiva, y definió la herramienta informática que le da apoyo y que utilizan las universidades para publicar su propuesta e informe, así como los comités de evaluación. Posteriormente, con la modificación de la legislación puso a disposición de las otras agencias españolas miembros de EQAR el procedimiento y la herramienta.

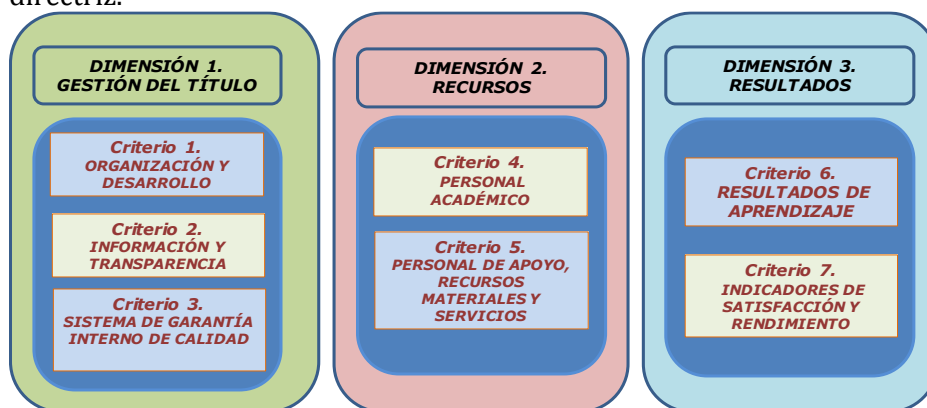
En cuanto al seguimiento y la reacreditación, las agencias reunidas en la Red de Agencias Española (Reacu) coordinaron el protocolo general sobre el que se han diseñado ambos procedimientos, estableciendo tres dimensiones sobre las cuales definir los criterios de acreditación:

- *Gestión del título. Serán objeto de análisis la gestión y organización del plan de estudios (incluyendo el acceso, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos); la transparencia y visibilidad del título*

en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés; y la eficacia del sistema de garantía interno de calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas.

- **Recursos.** Serán objeto de análisis la adecuación del personal académico y de los recursos materiales, infraestructuras y servicios puestos a disposición de los estudiantes para garantizar la consecución de las competencias definidas por el título.
- **Resultados.** Se evaluarán aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, o más correctamente, los resultados del aprendizaje. También se analizará la evolución de los indicadores de resultados académicos, profesionales (empleabilidad) y personales (satisfacción de la experiencia formativa).

Sobre esa base, la Aneca definió el procedimiento de acreditación que se resume en la figura 2. A la vez, cada criterio se desagrega en directrices (*guidelines*) que detallan el alcance del cumplimiento del criterio y se asocian con evidencias o indicadores que muestran su cumplimiento, así como preguntas frecuentes que ayudan a los equipos a trabajar cada directriz.



**Figura 2: Procedimiento de acreditación de la Aneca.**

Aneca (2014, p. 8)

Cada criterio define el estándar frente al que se debe valorar y se desagrega en las directrices de cumplimiento.

La valoración de cada directriz y criterio se establece sobre una escala de cuatro niveles:

**A. Superada de manera excelente:** el criterio o la directriz se cumple de forma sistemática y ejemplar en todos los aspectos susceptibles de valoración.

**B. Se alcanza:** el criterio o la directriz se cumple para todos los aspectos por valorar de forma habitual aunque existe alguna posibilidad de mejora menor.

**C. Se alcanza parcialmente:** el criterio o la directriz se cumple en la mayoría de los aspectos por valorar pero no en todos, y claramente existen posibilidades de mejora significativa.

**D. No se alcanza:** el criterio o la directriz no se cumplen para la mayoría de aspectos por valorar. Apenas existen evidencias indicativas del cumplimiento.

El proceso trata de responder a dos preguntas:

1. ¿Se está impartiendo el título de acuerdo con los compromisos de la memoria verificada y actualizada? La respuesta se hallaría en las dimensiones 1 y 2.

2. ¿Los resultados justifican la renovación de la acreditación? La respuesta debería encontrarse en la dimensión 3.

La renovación de la acreditación se estructura como una fase que recoge toda la “historia” de la carrera desde su propuesta e informe de verificación ex ante, modificaciones, informes de seguimiento, informe de la certificación del sistema de aseguramiento de la calidad (*audit*) si se ha llevado a cabo, lo que supondría que el panel de acreditación debería dar un tercio de las directrices por evaluadas dado que han sido objeto de un análisis específico en dicho proceso.

Sobre esa base “histórica”, el procedimiento sigue el modelo clásico de autoinforme de la carrera, visita del panel de evaluación de pares académicos, estudiante, secretario de la Aneca y un profesional en las carreras que lo soliciten, informe final del panel con propuesta de valoración de la carrera vinculante pero no decisiva. Sobre este *dossier* de evaluación la Comisión de Acreditación de la Aneca tomará la decisión definitiva que comunicará a la titulación.

### **Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de acreditación/evaluación**

Las agencias españolas evaluadas por ENQA y miembros de EQAR son las responsables de realizar las evaluaciones de las carreras y emitir un informe elaborado por el comité de evaluación que tengan determinado y firmado por el responsable de la misma. Dicho informe se eleva al Consejo de Universidades, encargado de tomar la decisión que se remite al registro de universidades, centros y títulos para su publicación y al consejo de ministros del Gobierno, que la publica en el Boletín Oficial del Estado y le da a la carrera el rango de título oficial.

Estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación

La Aneca está organizada en torno a tres coordinaciones o subdirecciones que dependen directamente de la dirección: evaluación del profesorado, evaluación de enseñanzas e instituciones y coordinación general.

Los principales órganos de Gobierno son: Patronato, Consejo de Dirección, Consejo Asesor y Comisión de Garantías y Programas.

- El patronato es el órgano de Gobierno y de representación y está presidido por el ministro de Educación, Cultura y Deporte y reúne a distintos agentes de interés del sistema universitario, como rectores, comunidades autónomas, personalidades de reconocido prestigio del ámbito científico, estudiantes y representantes del sector productivo en las universidades públicas denominados consejos sociales.
- El consejo de dirección es el órgano ejecutivo de la agencia. Es el responsable de las actividades de ésta y lo conforman la directora y los responsables de las tres coordinaciones de la agencia. Es el órgano superior de toma de decisiones respecto de los programas y actuaciones de la agencia, garantizando la objetividad e independencia de las decisiones tomadas en las comisiones de evaluación.
- El consejo asesor es un órgano consultivo y desarrolla sus funciones con plena independencia, objetividad y profesionalidad. Está formado por expertos del ámbito académico y en evaluación de la calidad nacionales y extranjeros (dos europeos y dos de América Latina), y por representantes de los estudiantes y de los consejos sociales.

La agencia selecciona y forma a los expertos evaluadores que componen sus comités y cuya cifra asciende a más de 300. Los comités se renuevan por tercios cada dos años para garantizar continuidad y consistencia.

La planta de la agencia es de 87 personas, incluyendo personal técnico adscrito a las tareas de evaluación, administrativo y de apoyo. Los coordinadores y el director suelen ser profesores de universidad o funcionarios de carrera, en el caso de la gerencia, de dedicación exclusiva durante su mandato de cuatros años y deben mantener una situación de excedencia con sus instituciones.

### **Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración del informe final**

En cumplimiento de los criterios y directrices europeos, los paneles de la agencia están conformados por pares académicos y un representante de los estudiantes.

Si los responsables de la carrera lo consideran oportuno, es posible solicitar la participación de un representante del sector profesional o de expertos internacionales. En estos casos la carrera debería sufragar el costo extra de contar con los expertos individuales que no se incluyen en el procedimiento general.

De manera excepcional, en el procedimiento nacional denominado Acredita, la Aneca les ofrece a las universidades la opción de solicitar un sello de ámbito europeo para las carreras de ingeniería y de ciencias de la computación en virtud de sendos acuerdos con dos organismos europeos que aglutinan a las asociaciones de ambas especialidades. Es lo que se denomina procedimiento "Acredita plus" que consiste en añadir dos criterios específicos recogidos por esos organismos al final del proceso nacional, de manera que la carrera aproveche el esfuerzo de la acreditación nacional y el autoinforme con un pequeño extra relativo a la especificidad de los criterios europeos de esas disciplinas. De esta manera, puede ocurrir que la carrera obtenga la acreditación nacional pero no cumpla los criterios específicos europeos de esa disciplina, o que cumpla ambos, pero en ningún caso sin cumplir los nacionales se tiene opción de acceder a la europea. Se abaratan costos por ambas partes y la universidad sólo tiene que costear el gasto del experto del ámbito profesional del área de la ingeniería o de la informática (<http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA-PLUS>).

Finalmente, el procedimiento contempla la posibilidad de que la universidad interponga un recurso que será examinado por la comisión de garantía y programas, comité diferenciado y responsable de estos procedimientos que también puede realizar otro tipo de evaluaciones que le encomiende el consejo de dirección.

### **Otros elementos de interés para destacar**

Destaca el procedimiento de certificación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad (*audit*) de carácter voluntario que desarrolla la Aneca desde el 2007 para apoyar a las universidades en el diseño de sus sistemas de aseguramiento interno de la calidad a escala del centro (facultad o escuela) o en algunos casos de universidades pequeñas a escala institucional. Dada la ausencia de tradición en este ámbito, las universidades acogieron el programa de forma entusiasta de manera que en la actualidad la mayor parte de los centros de las universidades tienen certificado su diseño con el sello *Audit* por parte de los procedimientos de la Aneca y buena parte de ellos están acometiendo la certificación de la implantación de sus sistemas.

El desarrollo del nuevo procedimiento de renovación de la acreditación en el 2013, que implicaba varios miles de carreras de grado, maestría y doctorado, llevó a la agencia a desarrollar un enfoque al centro de las carreras a acreditar para aprovecharse de la economía de escala que supone acudir a un mismo centro y evaluar varias carreras de grado o máster que comparten numerosos elementos, si bien deben demostrar la consecución de unos resultados de aprendizaje distintos.

Este *enfoque al centro* se correspondía con el de *Audit*, de forma que en aquellos centros que contaban con la certificación de la implantación de éste, hasta un tercio de las directrices de las dimensiones 1 y 2 del procedimiento de renovación ya habían sido analizadas y podían “descontarse” del “inventario” de la reacreditación. De esta forma el proceso se beneficiaba del denominado *risk-based analysis* que están desarrollando sistemas como el del Reino Unido, o el australiano que plantea “asumir el riesgo” de reducir la carga evaluativa en aquellas instituciones que han acometido más procesos de evaluación, ya fuera el mismo de forma secuencial o cíclica o diversos por múltiples conceptos.

Este modelo contribuye a poner en el centro del sistema la certificación de los sistemas de aseguramiento de la calidad interna de las instituciones y, de alguna forma, devuelve el proceso a sus dueños mediante un ejercicio de corresponsabilidad que beneficia a ambas partes: instituciones y agencias/gobiernos.

#### **Elementos de interés para el contexto chileno**

##### **Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (Anec)**

La experiencia de acreditación de carreras en España desarrollada por la Aneca ha dado como resultado un proceso en tres fases muy garantistas para el estudiante y la sociedad en términos de asegurar la calidad de los resultados desde la implantación, pero costoso en cuanto a complejidad del procedimiento y recursos empleados. No obstante, el modelo español de la Aneca tiene tres elementos que podrían ser de utilidad en la reflexión del sistema chileno:

- El procedimiento de acreditación de carreras *ex post* (representado por el programa *Acredita* de la Aneca) recoge una adaptación a las propuestas europeas de enfoque en resultados del aprendizaje de forma indirecta (no mediante exámenes directos en el último curso) que puede servir de buena práctica internacional.
- El desarrollo del programa *Audit* de apoyo a las instituciones para que diseñen un sistema de aseguramiento interno de la calidad que certifique su diseño primero y su implantación después, ha contribuido a generalizar esta herramienta de autocontrol y corresponsabilidad de las instituciones y a profundizar en la generación de una cultura de la calidad interna en el sistema.
- El enfoque al centro (facultad o escuela) permite definir una unidad mínima de evaluación que da coherencia al enfoque en resultados del aprendizaje, ya que permite establecer “lecturas” de contexto en la facultad para visibilizar los elementos comunes estructurales del centro que todos comparten y reducir el peso evaluativo, lo que permite dedicar más esfuerzo a la parte de resultados, sin tener que fijar el foco en la institución en su conjunto, cuya dimensión en algunos casos impide un análisis más de detalle.

## **1.4 Quality and Qualifications Ireland (QQI). Enfoque en autorización institucional y competencias en reconocimiento de cualificaciones en el país por medio del marco nacional y de títulos extranjeros con la oficina ENIC-Naric**

### **Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**

*Quality and Qualifications Ireland* es una agencia creada en el 2012 tras la fusión de cuatro agencias especializadas vinculadas con el aseguramiento de la calidad del sector educativo irlandés: Further Education and Training Awards Council (FETAC), The Higher Education

and Training Awards Council (HETAC), the Irish Universities Quality Board (IUQB) and The National Qualifications Authority of Ireland (NQAI).

El sistema de educación superior de Irlanda incluye diferentes tipos de instituciones:

1. Proveedores con capacidad para otorgar títulos (*self-awarding powers*).
  2. Proveedores con capacidad para otorgar títulos delegada a QQI;
  3. Proveedores independientes, cuyas carreras son acreditadas por QQI.
- i) Hay ocho universidades a las que la ley de universidades de 1997 reconoce como tales y pueden validar y otorgar sus cualificaciones y las de otros proveedores reconocidos por ellas. A este grupo hay que añadir dos más pertenecientes a otros sectores. El Dublin Institute of Technology, el único institute of technology que otorga sus cualificaciones, y el Royal College of Surgeons in Ireland, que posee un estatuto especial concedido por la ley y concede sus propias cualificaciones.
- ii) A este grupo pertenecen los 13 institutos de tecnología, aparte del mencionado en el grupo anterior, que tienen delegada su autoridad a QQI para otorgar sus cualificaciones.
- iii) Existen 41 proveedores de ES independientes en Irlanda que ofrecen carreras que llevan a títulos reconocidos por el marco de cualificaciones nacional (NQF), validado por QQI.

Las actuaciones de QQI están definidas en la ley de aseguramiento de la calidad del 2012 e incluyen:

- Asegurar la calidad de los proveedores de ES y de educación avanzada (*further education*) y de su investigación y servicios relacionados.
- Promover, desarrollar y mantener el NQF.
- Validar carreras y otorgar títulos a los proveedores que no poseen esa capacidad.
- Informar al público sobre la calidad de las carreras de educación y formación, así como de las cualificaciones.
- Asesorar al ministro sobre la política nacional de aseguramiento de la calidad y la mejora de la educación superior.

### **Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**

#### Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad de QQI

La agencia irlandesa fundamenta sus procedimientos en dos documentos que comparten el mismo título "Quality Assurance Guidelines and Criteria for Provider Access to Initial Validation for Programmes Leading to QQI Awards", pero están dirigidos a dos sectores de proveedores distintos y claramente diferenciados: *higher education and training* y *further education and training*. Es decir, lo que en un contexto más general se conoce como educación superior y formación profesional, respectivamente.

A continuación se describen de manera más detallada el alcance de los documentos.

Educación superior. El documento pretende servir para todo tipo de instituciones y programas definidos con anterioridad en este documento. Los fundamentos metodológicos del procedimiento se basan en los ESG y más concretamente en su parte primera, referida al aseguramiento de la calidad interna de las instituciones de educación superior, si bien el órgano irlandés prefiere referirse a *provider-owned quality assurance* en lugar de *internal quality assurance*, y a la parte segunda, relativa a los procesos que rigen la evaluación externa de las instituciones.

El modelo cuenta con 12 criterios que incluyen los ocho de la primera parte de los ESG e intercala otros de la segunda parte pero mantiene el marco europeo como referente nacional y añade elementos de contextualización significativos para la educación superior irlandés. Los enunciados de los criterios y directrices para la garantía de calidad del “proveedor” son:

1. Principios del aseguramiento de la calidad
2. Evolución de la política y los procedimientos de aseguramiento de la calidad
3. Política y procedimientos de aseguramiento de la calidad
4. Gobernanza y proceso de toma de decisiones
5. Protección para estudiantes matriculados
6. Aprobación, seguimiento y revisión periódica de programas y títulos
7. Evaluación de los estudiantes
8. Aseguramiento de la calidad del personal docente implicado en la enseñanza
9. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante
10. Sistemas de información
11. Procedimiento de acceso, transferencia y progreso
12. Información pública

Si bien el marco de los criterios de aseguramiento interno de los proveedores está definido de manera prolija, el proceso de evaluación externa por parte de QQI no se ha desarrollado aún con el mismo detalle y mantiene los procedimientos de los órganos previos a la fusión. No obstante, el ejemplo que se quiere destacar para los propósitos de este documento es el del marco de evaluación dentro de las instituciones.

Formación profesional. El documento relativo a los proveedores de formación profesional (*further education and training* en la terminología irlandesa) repite el esquema de identificar los principios que ordenan los procesos de aseguramiento interno de las instituciones de esta naturaleza.

El documento identifica los principios sobre los que pivota el enfoque de QQI a este tipo de educación y detalla seis componentes que debe incluir el sistema de aseguramiento interno del proveedor de formación profesional:

- La misión de la institución.
- La política que define la institución y que debe hacer referencia explícita a la política de la gestión y la planta dedicada a estos procesos y sobre las expectativas que deben tener los estudiantes y agentes de interés.
- Los procedimientos diseñados para implementar estas políticas.
- La descripción del sistema de seguimiento interno que verificará con regularidad la efectividad de los procedimientos.
- El sistema de autoevaluación mediante el cual el proveedor revisará e informará sobre la calidad de sus programas.
- El sistema de seguimiento, que permitirá introducir a los procesos las mejoras detectadas en el desarrollo del sistema.

Si bien para educación superior los referentes metodológicos que definen el aseguramiento de la calidad de las instituciones y sus procesos de evaluación son los ESG, para la formación profesional el marco de referencia metodológico europeo que utiliza QQI es el del European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET), desarrollado durante los años 2000 por la Comisión Europea a través de su dirección general de educación y aprobados por el parlamento europeo en junio del 2009.



## **Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de acreditación/evaluación**

La agencia toma las decisiones a partir de informes elaborados por los paneles de expertos en el caso de las instituciones que no poseen los denominados *degree awarding powers* que les permite actuar de forma mucho más autorregulada.

Las actuaciones de la agencia están respaldadas por el Ministerio de Educación, del que depende en última instancia.

## **Estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación**

La agencia QQI está dirigida por un comité ejecutivo (*board*) de diez miembros nombrados por el ministro de Educación, incluido el director propuesto por el *board*. El comité incluye una persona con experiencia internacional y al menos dos estudiantes propuestos por las asociaciones estudiantiles.

La independencia se garantiza a partir de la ley de calidad y cualificaciones del 2012.

Las actividades se desarrollan en la denominada *business section*, que comprende los siguientes departamentos:

- *Quality Assurance Services Section*. Desarrolla tareas de reconocimiento de instituciones (*providers*), acreditación de carreras, programas de seguimiento y vigilancia, reevaluación y mejora, educación internacional y títulos y certificación. Asimismo, esta sección es responsable de desarrollar e implementar las políticas de mejora del aseguramiento de la calidad.
- *Qualifications Services Section*. Responsable del desarrollo e implementación de todos los aspectos relativos al marco de cualificaciones, tales como acceso y progreso dentro del marco, desarrollo de directrices de las disciplinas, reconocimiento de cualificaciones internacionales, así como de la base de datos de las carreras conducentes a un título del marco de cualificaciones.
- *Provider Relations Section*. Encargada del trato con las instituciones de educación superior. Contribuye a la mejora de la calidad y de las cualificaciones de los proveedores.
- *Industry and External Partnerships Section*. Mantiene relaciones con los agente de interés, claves en los procesos.
- *Corporate Affairs and Communications Section*. A cargo de la gestión jurídica y financiera, recursos humanos, comunicación y apoyo administrativo al comité ejecutivo.

La estructura se completa con una sección dedicada a planificación estratégica y otra a adquisiciones y auditorías.

## **Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración de informe final**

La QQI trabaja con paneles de acreditación de pares que incluyen estudiantes de acuerdo con los criterios europeos y organiza sus procedimientos en torno a diferentes comités de evaluación. Toma de decisiones de acuerdo con los distintos procesos que desarrolla: certificación de *audits*, acreditación de carreras, etc.

El ámbito de la gestión e implementación de las cualificaciones posee unas características distintas y quedaría fuera del objeto de este análisis, no obstante implica un importante uso de recursos humanos y económicos.

## Otros elementos de interés para destacar

Si bien el marco metodológico y los criterios se definen claramente, el procedimiento de evaluación externo que realiza QQI sigue siendo poco claro, como en el caso de los programas de educación superior, debido al proceso de fusión de la agencia. No obstante, los principios que guían ambos documentos, la detallada descripción de los elementos que constituyen el sistema de aseguramiento interno de las instituciones/proveedores y el proceso de autoevaluación que desarrollan podrían constituir insumos interesantes para la reflexión del marco chileno.

### **Elementos de interés para el contexto chileno**

#### **Quality and Qualifications Ireland (QQI)**

El modelo irlandés es muy complejo por cuanto está en proceso aún de coordinación interna tras la fusión de los cuatro organismos de evaluación de la calidad y cualificaciones anteriores. Las tareas de la nueva agencia no están delimitadas perfectamente con respecto a los procedimientos que en algunos casos se encuentran en fase de diseño e implantación.

Para el caso chileno se ha querido destacar la agencia irlandesa por tres áreas que se consideran importantes en el marco del nuevo contexto del aseguramiento de la calidad:

- Enfoque de acreditación a instituciones públicas con poderes para otorgar títulos e instituciones privadas con esa limitación y que por lo tanto plantean una variabilidad semejante a la del caso chileno (universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales), con un fuerte enfoque en el ordenamiento interno de las instituciones objeto de evaluación, en la forma de sus sistemas de aseguramiento interno de la calidad.
- Enfoque en resultados del aprendizaje en el caso de la validación inicial de carreras
- La agencia ha asumido el reconocimiento de las cualificaciones frente al marco nacional de cualificaciones (NQF) y el seguimiento de dicho marco; y la atribución del reconocimiento internacional de diplomas y cualificaciones (ENIC-Naric). Estos ámbitos podrían ser de gran interés para la reflexión sobre su división del trabajo entre el ámbito ministerial y la nueva agencia.

## 2. Países no europeos: Australia, Colombia y Ecuador

### 2.1 Australia

#### **Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**

El actual modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior australiano data de 2011. A diferencia del modelo anterior, que estaba más enfocado hacia al mejoramiento permanente, el actual se enfoca en el cumplimiento de condiciones objetivas, lo cual ha sido considerado por algunos como un retroceso que, además, podría tener implicaciones en la autonomía de las instituciones (Shah & Jarzabkosky, 2013).

En este modelo se registra a los proveedores de educación superior y se acredita a los programas académicos de educación superior. Para determinar quiénes deben someter sus

programas a acreditación por parte de la Agencia de Calidad y Estándares para la Educación Terciaria (Tertiary Education Quality and Standards Agency, TEQSA) se distingue entre las instituciones autorizadas para acreditar sus programas (*self-accrediting institutions*) y las que no lo están.

La norma distingue seis tipos de proveedores de educación superior:

1. Proveedor de educación superior.
2. Universidad australiana.
3. *University college* australiano.
4. Universidad australiana de especialización
5. Universidad de ultramar.
6. Universidad de especialización de ultramar.

La definición de la categoría a la que pertenece determinado proveedor depende de una serie de criterios definidos en la misma, entre los cuales se cuentan:

1. Autorización para autoacreditar sus programas (porcentaje de programas autorizados para autoacreditar y tiempo de la acreditación).
2. Variedad de campos de estudios ofrecidos por el proveedor .
3. Desarrollo de la investigación.
4. Solidez de procesos de difusión del conocimiento (*scholarship*).
5. Identificación y uso de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
6. Variedad de servicios estudiantiles.
7. Vinculación con el entorno y responsabilidad social.
8. Existencia y madurez de procesos internos de aseguramiento de la calidad y mantenimiento de estándares e integridad académica.

Para las instituciones de ultramar, las exigencias son similares al nivel correspondiente en Australia y se requiere, además, que estén debidamente reconocidas por la autoridad competente en su país de origen.

Las instituciones registradas como universidades australianas están autorizadas para autoacreditar sus programas académicos de educación superior. A aquellas registradas como *university college* australiano se les permite autoacreditar todos sus cursos de estudio. Las universidades australianas de especialización podrán ser autorizadas para autoacreditar todos sus programas de estudio únicamente en uno o dos campos del conocimiento.

Aquellas instituciones registradas como proveedores de educación superior, universidad de ultramar o universidad de especialización de ultramar pueden ser autorizadas para autoacreditar sus programas académicos si cumplen con una serie de condiciones detalladas en la sección 7 del capítulo 3 del marco de estándares.

TEQSA puede autorizar a las instituciones clasificadas como proveedor de educación superior, universidad de ultramar o universidad de especialización de ultramar, siempre que satisfagan los siguientes criterios:

- No tener asuntos pendientes de su registro o recientes acreditaciones ante TEQSA, ni quejas serias justificadas, ni antecedentes de problemas de incumplimiento significativo en cualquier otra evaluación, auditoría o revisión de sus operaciones de educación superior.
- Tener procesos de gobierno académicos altamente eficaces y una capacidad interna robusta para vigilar y mejorar sus cursos de educación superior.

- Demostrar capacidad académica (*scholarship*) en relación con el curso o cursos de estudio, la cual informa a la enseñanza y el aprendizaje para éstos.
- Tener una historia de funcionamiento exitoso del curso o cursos de estudio, incluyendo procesos internos de aseguramiento de la calidad sistemáticos y maduros y el mantenimiento de los estándares y la integridad académicos.
- Contar con al menos tres cohortes de estudiantes que se hayan graduado en Australia del o los cursos de estudio, y contar con evidencia sustancial de los resultados exitosos de posgrado.
- Haber obtenido y mantener la acreditación profesional de los cursos, en caso de ser aplicable.

El impacto de esta clasificación se ilustra con algunos datos numéricos del sistema en la tabla 10. En Australia hay un total de 1,27 millones de estudiantes, de los cuales 1,19 están en el sector universitario. Existen 174 proveedores de educación superior distribuidos así:

**Tabla 9: Clasificación de los proveedores de educación superior en Australia**

<b>Tipo de proveedor</b>	<b>Número</b>
Proveedores de educación superior	131 (de los cuales sólo cuatro están autorizados para realizar autoacreditación)
Universidades australianas	40
Universidad australiana de especialización	1
Universidades de ultramar	2

Hay un total de 1092 programas acreditados ofrecidos por proveedores sin capacidad de autoacreditación (TEQSA, 2014a).

### **Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**

Los principales componentes del sistema de aseguramiento de la calidad australiano son:  
Ministerio de Educación

No interviene directamente en el proceso de acreditación pero nombra los miembros de TEQSA y del panel de estándares y puede impartir a TEQSA instrucciones de carácter general, es decir, no relacionadas con un proveedor específico.

#### **Panel de estándares**

Cuerpo consultivo formado por expertos en educación superior. Fue creado para dar consejo independiente al ministro o ministros responsables de la educación superior y la investigación. Sus miembros los designa el ministro de Educación, previa consulta con el de Desarrollo, y no representan los intereses de ningún actor, organización o agencia. En particular, el panel no forma parte ni está vinculado a TEQSA (Higher Education Standards Panel, 2012). El panel define los estándares pero le corresponde a TEQSA interpretar su alcance.

El panel ha definido los estándares de umbral para ser reconocido como proveedor de educación superior, los estándares para la acreditación de programas y los criterios para determinar qué instituciones pueden autoevaluar sus programas. Tanto TEQSA como los proveedores autorizados para autoacreditarse deben acogerse a los estándares para la acreditación de programas definidos por el panel.

## TEQSA

La Agencia de Calidad y Estándares para la Educación Terciaria (Tertiary Education Quality and Standards Agency, TEQSA) fue creada mediante la Ley 73 de 2011 (Tertiary Education Quality and Standards Agency Act) como la autoridad encargada del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Australia. Entre sus funciones figuran las de otorgar los registros como proveedor de educación superior; acreditar programas de educación superior; llevar el registro nacional de proveedores de educación superior; asesorar al ministro en temas de regulación de la calidad de la educación superior; y recoger, analizar y disseminar información relacionada con el ejercicio de sus funciones. Asimismo, es la encargada de acreditar los programas de las instituciones que no han sido autorizadas para autoacreditarse (sección 134).

### **Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de acreditación/evaluación**

Aunque de naturaleza pública, TEQSA es una entidad independiente de cualquier otra de carácter gubernamental. Sin embargo, el ministro de Educación, mediante instrumentos legislativos, puede impartir las directrices que considere necesarias para proteger la integridad del sector de la educación superior. Estas directrices deben ser de carácter general; es decir, no pueden referirse a ninguna institución en particular (secciones 135 y 136).

TEQSA y el panel de estándares son autónomas entre sí y con respecto a otras entidades del Gobierno o del sector educativo. TEQSA define el término por el que se otorga el reconocimiento como proveedor de educación superior, y la acreditación de los programas, sin superar el tope de siete años; también puede imponer condiciones para el registro y la acreditación.

Tanto los miembros de TEQSA como los del panel son nombrados por el ministro de Educación, quien, en algunos casos, consulta con el de Desarrollo o el de Investigación. El de Educación puede expedir orientaciones generales dirigidas a TEQSA (sección 135), que a su vez puede actuar como órgano asesor del ministro (sección 134b).

### **Estructura y organización de TEQSA**

TEQSA cuenta con cinco comisionados, de los cuales uno actúa como comisionado en Jefe. Éste y dos comisionados más son contratados de tiempo completo, los otros son de medio tiempo (sección 138). A todos los comisionados los nombra el Ministro de Educación, incluyendo al comisionado en jefe, para quien se hace previa consulta con el ministro de Investigación. En el ámbito administrativo, la agencia cuenta con un Director Ejecutivo (chief executive officer) y una planta de personal (*staff*).

El procedimiento de registro como proveedor de educación superior consta de diez pasos (TEQSA 2014b):

1. Presentación del formato de solicitud con todos sus anexos y el pago de la evaluación preliminar.
2. Evaluación preliminar.
3. Determinación de si la categoría de proveedor en la cual se presenta la solicitud es la adecuada y solicitud de información adicional, si se considera necesaria.
4. El solicitante decide si continua con el proceso. En caso afirmativo debe pagar el valor correspondiente a la evaluación sustantiva.

5. Evaluación sustantiva. Puede incluir visita in situ y requerir la participación de expertos externos. TEQSA puede solicitar información adicional.
6. Si los hallazgos de la evaluación sustantiva sugieren no otorgar el registro u otorgarlo con condiciones, TEQSA envía un resumen de ellos al proveedor para que se pronuncie al respecto.
7. Discusión de hallazgos con el proveedor.
8. Consideración de la respuesta con el proveedor.
9. Decisión final de TEQSA.
10. Notificación de la decisión final por escrito, incluyendo el término por el cual se otorga (que no podrá ser superior a siete años) y, en caso de haberlas, las condiciones correspondientes. Si la decisión es negativa o incluye condiciones, el documento debe incluir las razones de la decisión.

Existen tres tipos de revisiones de las decisiones de TEQSA (TEQSA, 2012a):

- 1) Revisión interna de las decisiones de un delegado de TEQSA.
- 2) Revisión por el tribunal administrativo de apelaciones: procede cuando la decisión no fue tomada por un delegado de la comisión o contra una decisión de revisión interna. En este caso el tribunal revisa la evidencia disponible y determina si TEQSA tomó la decisión correcta y preferible.
- 3) Revisión judicial: en ella se considera si TEQSA aplicó la ley de manera correcta al tomar la decisión pero no se evalúa el mérito de la decisión. Dentro de los temas que se evalúan en este tipo de revisiones están:
  - a. Si TEQSA siguió los procedimientos regulares para tomar una decisión.
  - b. Si tomó en cuenta un elemento irrelevante o si omitió un elemento relevante.
  - c. Si aplicó una ley o procedimiento que no era pertinente al caso.
  - d. Si no hay evidencia que justifique la decisión.

Adicionalmente, el proveedor que tenga objeciones sobre la manera como TEQSA gestionó su solicitud puede acudir ante el *ombudsman* del *commonwealth*. Se espera que antes de recurrir a esta opción, el usuario haya presentado la queja respectiva ante TEQSA (TEQSA, 2014b).

Este modelo ha puesto énfasis en el tipo de institución como elemento central para distinguir entre las instituciones a las que se otorga mayor autonomía en la creación y desarrollo de sus programas, con lo cual han sido favorecidas las universidades y *colleges*. Sin embargo, las ventajas asociadas al tipo de institución no son absolutas y pueden ser limitadas o revocadas por TEQSA, que adelanta evaluaciones institucionales al vencimiento de cada periodo.

La extendida confianza en algunos proveedores encuentra como contrapeso las amplias facultades de investigación de TEQSA, que incluyen la facultad de requerir información a personas relacionadas con alguna de las entidades reguladas; retener documentos y objetos relevantes dentro de una investigación; ingresar a los predios de una entidad regulada con el consentimiento de la institución o con orden judicial, etc. Sin embargo, el tamaño del equipo de trabajo de esta agencia (y, al parecer la escasez de recursos financieros) hacen que esas facultades sean más nominales que reales.

Otro elemento interesante es la adopción del concepto de “riesgo” como elemento esencial del modelo. TEQSA cuenta con un marco de evaluación de riesgo (risk assessment framework) con el cual vigila aspectos claves de la operación de los proveedores durante el periodo de vigencia de su registro. El marco define la principales áreas de riesgo, los indicadores, los umbrales correspondientes y los controles aplicables. En el actual marco se han definido cuatro áreas principales (TEQSA 2012b):

1. Carga de estudiantes, experiencia y resultados.
2. Perfil del profesorado (*academic staff*).
3. Viabilidad financiera y sostenibilidad.
4. Historia financiera y reputación.

### **Elementos de interés para el contexto chileno**

Los siguientes elementos se destacan como diferencias significativas del modelo australiano con respecto al actual modelo chileno y a muchos de los más extendidos en América Latina. El hecho de resaltar estos elementos no necesariamente implica que se esté abogando por su adaptación al nuevo modelo chileno sino que se presentan como ilustración de opciones que el país podría explorar. Dichos elementos son:

- Separación entre quien diseña los estándares (el panel) y quienes los aplican (TEQSA y las instituciones con facultades de autoacreditación). En este modelo hay una clara separación entre estas dos etapas del proceso.
- Existencia de dos niveles de evaluación: registro (para proveedores de educación superior) y acreditación (para programas académicos).
- Introducción del monitoreo de riesgo como función integral de la agencia de aseguramiento de la calidad.

## **2.2 Colombia**

### **Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**

El modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiano contempla:

1. Evaluación de instituciones de educación superior como requisito para su reconocimiento y autorización.
2. Evaluación de programas académicos como requisito de funcionamiento.
3. Acreditación de alta calidad para programas académicos.
4. Acreditación de alta calidad para instituciones de educación superior.

La evaluación de instituciones de educación superior y la de programas académicos con requisito para su reconocimiento e, implícitamente, autorización (números 1 y 2) corresponde al Ministerio de Educación Nacional y es obligatoria para todas las instituciones y programas. La evaluación de instituciones se realiza una sola vez, al momento de su creación. La evaluación de programas académicos se realiza cada siete años y conduce al otorgamiento (o negación) del registro calificado.

La evaluación con fines de acreditación le corresponde al Consejo Nacional de Acreditación (CNA). La vigencia de la acreditación varía según las condiciones de la respectiva institución o programa. En la actualidad todos los tipos de instituciones se pueden presentar al proceso de acreditación voluntaria, pero la mayoría de las que cuentan con ella son universidades. En materia de programas académicos, existen criterios de evaluación para todos los programas de pregrado (técnicos, tecnológicos y universitarios) y para los de maestría y doctorado, pero no para los de especialización.

En la tabla 9 se presenta un resumen de algunos de los aspectos principales del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia:

Tabla 10: Aspectos principales del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia

	<b>Reconocimiento como IES</b>	<b>Registro calificado</b>	<b>Acreditación de programas</b>	<b>Acreditación institucional</b>
<b>Vigencia</b>	Permanente. Se hace sólo una vez	Cada 7 años	4, 6, 8 o 10 años	4, 7 o 10 años
<b>Propósito</b>	Habilita a la IES para ser reconocida como tal.	Habilita a la IES para ofrecer cada programa de educación superior y otorgar títulos.	Demostrar elevados niveles de calidad del programa.	Máximo reconocimiento o de calidad. Máxima autonomía.
<b>Obligatoriedad</b>	Obligatorio	Obligatorio	Voluntaria	Voluntaria

### **Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiano cuenta con un conjunto de organismos y mecanismos aplicables a la creación y funcionamiento de programas e instituciones de educación superior.

#### **Consejo Superior de Educación Superior (CESU)**

Este consejo fue creado por la Ley 30 de 1992 “como organismo del Gobierno nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación y asesoría” (art. 34). El CESU es un cuerpo colegiado integrado por representantes del Gobierno nacional, los distintos tipos de instituciones de educación superior (públicas y privadas), el sector productivo, la comunidad académica, los profesores y los estudiantes. Entre sus múltiples funciones está la de organizar el sistema nacional de acreditación y “establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos” (art. 36 Lit b-1 y b-6).

#### **Ministerio de Educación Nacional y Viceministerio de Educación Superior**

Según la Constitución Nacional, el ejercicio del fomento, inspección y vigilancia de la educación superior le corresponde al Presidente de la República, quien se apoya para su ejercicio en el Ministerio de Educación Nacional. Éste cumple un papel fundamental en el modelo de aseguramiento de la calidad colombiano, que es bastante centralizado. El ministro preside el CESU, la Conaces y las juntas directivas del Icfes y el Icetex. Los principales actos administrativos, tales como creación de instituciones, registro de programas académicos o imposición de sanciones a las IES y sus directivos le competen al ministro de Educación.

El Viceministerio de Educación Superior fue creado en el 2003 y desde entonces asumió la gran mayoría de las funciones que el Icfes realizaba en materia de educación superior, con excepción de la elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas. En la actualidad, le corresponde la coordinación y articulación del sistema nacional de información de la



educación superior (Snies), el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Saces) y otros sistemas de información relacionados (OLE, Spadies, etc.).

### **Consejo Nacional de Acreditación (CNA)**

Creado por la Ley 30 de 1992, el CNA inició actividades en 1995 y el primer grupo de programas fue acreditado en 1998. La primera tarea del CNA fue definir el marco teórico y conceptual que habría de regir la acreditación en el país, así como iniciar las actividades asignadas. Por decisión de los consejeros, se empezó con la acreditación de programas académicos. En el 2003 se acreditaron las primeras IES, y poco a poco el sistema ha ido ganando en complejidad al ir incorporando criterios para nuevos programas y tipos de instituciones. En la actualidad, el CNA cuenta con lineamientos específicos para la acreditación de IES, y programas de pregrado (incluyendo formación técnica y tecnológica) y posgrado.

### **Conaces**

La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) fue creada en 2003. Está integrada por el ministro de Educación Nacional, el director Colciencias y representantes de los organismos asesores del Gobierno nacional en materia de educación superior: el CNA y el CESU.

### **Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de toma de acreditación/evaluación; estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación**

El CNA es el organismo encargado de desarrollar los procesos de acreditación en el país. Su relación con el Gobierno es bastante atípica. Como carece de personería jurídica propia, el CNA depende para efectos financieros y de soporte del Ministerio de Educación Nacional. Sus siete miembros son nombrados por el CESU, organismo encargado de fijar la política general en materia de acreditación. Los miembros del CNA son académicos con experiencia en dirección universitaria y aunque pueden conservar su vinculación con la institución de educación superior con la que laboran, no la representan, como tampoco representan a ningún sector o grupo social.

Aunque se basa en las directrices generales definidas por el CESU, el CNA es autónomo para diseñar los lineamientos para la acreditación de programas e instituciones, nombrar y capacitar a los pares académicos que actúan como evaluadores, y negar u otorgar la acreditación. Sin embargo, el acto formal de acreditación es una resolución expedida por el ministro de Educación, quien puede apartarse de la decisión de acreditar un programa o una institución, u objetar el plazo por el que se ha concedido dicha acreditación. Esta situación de divergencia es bastante excepcional pero ha habido algunos casos.

La decisión de no otorgar la acreditación la toma el CNA de manera independiente y la comunica directamente a la institución. El fundamento de esta diferencia es el carácter confidencial que tiene el proceso de acreditación. Generalmente, el CNA no llega a la decisión negativa sino que conviene con la respectiva institución el retiro de la solicitud cuando no se reúnen las condiciones para otorgar la acreditación.

Contra la resolución de acreditación sólo procede el recurso de revisión ante el ministro de Educación. También se pueden interponer los recursos judiciales existentes contra los actos administrativos.

El reconocimiento de institución de educación superior y la incorporación de los programas académicos al sistema nacional de información, conocida como registro calificado, son

competencia del Ministerio de Educación Nacional, que para desempeñar esta tarea se apoya en la Conaces. Los miembros de ésta también son elegidos por el CESU y pueden conservar sus afiliaciones institucionales durante el tiempo de servicio a la comisión.

La Conaces evalúa la documentación sobre la creación de instituciones y el registro calificado de programas y tras estudiar el caso en la sala correspondiente, le sugiere al ministro de Educación reconocer o no la personería jurídica de la institución u otorgar o no el registro calificado. Este concepto no es vinculante y la decisión final le corresponde al ministro, quien generalmente acoge las recomendaciones de la comisión. Contra la resolución del ministro proceden el recurso de revisión y, como cualquier otro acto administrativo, puede ser impugnada por vía judicial.

Para efectos de evaluación de solicitudes de creación de instituciones de educación superior y registro de programas académicos, la Conaces cuenta con distintas salas, organizadas por áreas de conocimiento y procedimientos a su cargo, las cuales están integradas por académicos de reconocida trayectoria en sus respectivas áreas del conocimiento. En la actualidad, la Conaces cuenta con las siguientes salas de evaluación:

1. Ciencias de la salud.
2. Humanidades, ciencias sociales y educación.
3. Trámites institucionales.
4. Agronomía, veterinaria y afines.
5. Ciencias económicas y administrativas.
6. Ciencias físicas, naturales y exactas.
7. Ingeniería.
8. Artes y arquitectura.
9. Salas interdisciplinarias.

Además, cuenta con una sala de coordinadores.

### **Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración de informe final**

El procedimiento de evaluación para la obtención del registro calificado se resume en los siguientes pasos:

- 1) Solicitud formal de registro calificado por parte de la IES al Ministerio de Educación Nacional.
- 2) Evaluación académica de los programas desarrollada por la Conaces, que designa un grupo de pares académicos quienes primero evalúan los documentos aportados por la institución y luego hacen una visita.
- 3) Con base en la documentación evaluada y la visita realizada, los pares evaluadores rinden concepto ante la sala correspondiente de la Conaces, que luego de evaluar toda la documentación y el concepto de los pares decide recomendar al ministro de Educación que otorgue o no el registro calificado del programa.
- 4) Si se le niega el registro calificado al programa, no puede empezar actividades. Si la institución lo desea, puede volver a iniciar el proceso de registro cuando haya corregido las debilidades que motivaron la decisión negativa. Los juicios que emiten los pares son principalmente de carácter cualitativo y la evaluación se hace de manera integral. No hay puntajes predefinidos como aceptables.

Los procesos de acreditación institucional y de acreditación de programas cuentan con las mismas etapas principales:

1. Solicitud de acreditación ante el CNA.
2. Apreciación de condiciones iniciales por parte del CNA.
3. Autoevaluación.

4. Evaluación externa por pares académicos.
5. Concepto del CNA.
6. Expedición del acto administrativo de acreditación por parte del Ministerio de Educación Nacional.

El CNA es autónomo en la designación y capacitación de los pares académicos en los que se soporta para la evaluación de las solicitudes de acreditación. Los designa con base en la selección que haga del banco de pares, la cual se basa en la afinidad y competencia del candidato con respecto al área del conocimiento o los aspectos relevantes en cada caso.

En contraste, para los procesos adelantados con el concurso de la Conaces, la designación de pares le corresponde al Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, en la práctica, las correspondientes salas gozan de bastante autonomía para este fin, aunque el ministerio puede restringir el número de pares para una visita o sugerir arreglos en procura de un uso más eficiente de los recursos públicos. Para ser elegido como par evaluador es necesario estar inscrito en la base de datos del ministerio lleva para tal fin.

### **Otros elementos de interés para destacar**

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Colombia es reconocido por su complejidad y madurez. Sin embargo, se han formulado algunas críticas que es necesario tener en cuenta.

Es un sistema redundante. Muchos de los aspectos evaluados para el otorgamiento del registro calificado son similares a los considerados para la acreditación de programas, que a su vez son semejantes a los evaluados para la acreditación institucional. El sistema debe mejorar en la forma como cada etapa aporta valor al propósito final de asegurar la calidad y fomentar su mejora permanente.

Baja articulación entre algunos de sus componentes. Adicional a la articulación entre el registro calificado y la acreditación, mencionada anteriormente, todavía es baja la articulación con otros elementos del sistema, tales como las pruebas Saber.

El número de instituciones y programas acreditados voluntariamente es bajo. Tras dos décadas de acreditación en Colombia, sólo el 10 % de las instituciones y el 8 % de los programas se han acreditado (Roa Varelo, 2014). Sin embargo, el registro calificado, que es obligatorio, ya cubre la totalidad de los programas de educación superior ofrecidos en el país.

No hay suficientes herramientas para el ejercicio de la inspección y vigilancia. Escándalos recientes en los que ha quedado evidenciada la incapacidad de algunas instituciones para ofrecer un buen servicio educativo han llamado la atención sobre la baja capacidad del sistema para responder a situaciones en las que se requieren acciones prontas y contundentes. En un debate de control político ante el Senado de la República, la ministra de educación admitió que el ministerio carecía de las herramientas legales para reaccionar de manera adecuada ante dichas situaciones (*Vanguardia Liberal*, 2014).

#### **Elementos de interés para el contexto chileno**

La existencia de diferentes momentos y niveles de evaluación (creación de instituciones, registro calificado de programas, acreditación de programas e instituciones) brinda diversas oportunidades para verificar la calidad de programas e instituciones de educación superior.

El registro calificado se ha consolidado como una herramienta de gran utilidad para garantizar y promover la calidad en todas las instituciones y programas académicos, mientras que la acreditación voluntaria se ha convertido en un estímulo para mejorar. Mientras que el registro calificado es una condición necesaria de entrada, la acreditación constituye un sello de calidad que cada vez más instituciones y programas buscan por el prestigio que trae y porque existen algunos beneficios para las que la obtienen.

El hecho de dar un tratamiento preferencial a las instituciones y programas acreditados, eximiéndolos del trámite de evaluación previo al otorgamiento del registro calificado, se asemeja al modelo australiano, al definir un grupo de instituciones en las que el sistema decide confiar y con respecto a las cuales disminuye el nivel de control previo.

Un componente que se echa de menos en este sistema es un esquema de inspección y vigilancia más fuerte, que le permita al Viceministerio de Educación Superior tomar medidas oportunas cuando tiene conocimiento de posibles irregularidades.

## 2.3 Ecuador

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior ecuatoriano, tras pasar por una crisis de credibilidad, se ha constituido en un modelo interesante para el diseño de nuevos sistemas de aseguramiento.

### **Modelo de acreditación/evaluación de la calidad de la educación superior**

Este modelo contempla tanto la acreditación de carreras o programas, que se gestiona ante el Consejo de Educación Superior (CES), como la acreditación de instituciones, que se gestiona ante el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). Adicionalmente éste ha desarrollado un modelo genérico para la evaluación de carreras y programas.

#### Aprobación de carreras y programas

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) dispuso en el artículo 12 literal e) que es función del sistema de educación superior “Evaluar, acreditar y categorizar a las instituciones del sistema de educación superior, sus programas y carreras, y garantizar independencia y ética en el proceso”.

Con respecto a las carreras, el Ceaaces diseñó un modelo genérico para la evaluación de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Para el diseño del modelo específico de cada área del conocimiento, el Ceaaces utiliza el modelo genérico, que luego adapta según las características y especificidades de cada área del conocimiento, con el apoyo de expertos. En la actualidad existen modelos específicos para odontología, medicina y derecho.

Por otra parte, el CES expidió el reglamento de presentación y aprobación de carreras y programas de las instituciones de educación superior (Resolución RPC-SO-32- N.º 358-2014). Según esta norma, el proceso para la autorización de programas de educación superior es el siguiente:

1. Solicitud ante el CES, la cual se hace en línea.
2. La secretaría técnica del CES evalúa el cumplimiento de requisitos generales y decide si continúa con el trámite, devuelve el proyecto para incorporación de observaciones o lo reprueba.
3. Si decide continuar con el trámite, envía la solicitud a la comisión permanente del CES, que designa un facilitador académico externo para que realice el estudio académico del programa, con base en las guías diseñadas para tal fin.
4. El informe del facilitador se envía también a la IES para que haga los respectivos comentarios.
5. La comisión permanente prepara un informe final que se remite al pleno del CES para decisión final.
6. En caso de ser aprobada la carrera o programa se le informa a la institución y se hace el registro correspondiente en el sistema nacional de información la educación superior del Ecuador (Sniese).

### **Evaluación y acreditación de instituciones de educación superior**

A diferencia de otros países en los que la evaluación de las instituciones se hace cuando cada una lo solicita o poco antes del vencimiento del término del registro o la autorización, en el Ecuador esta evaluación se ha realizado de manera simultánea para todas las instituciones de educación superior. La primera se llevó a cabo en el 2009, atendiendo la disposición

constitucional transitoria tercera. La segunda evaluación se hizo en el 2013. Aunque existen importantes diferencias en el propósito y el contenido de las dos evaluaciones, los modelos utilizados en ambas ocasiones tienen grandes semejanzas.

### **Actores del proceso de acreditación/evaluación de la calidad**

El modelo de evaluación de instituciones aplicado en el año 2013 fue diseñado por el Ceaaces y discutido con la comunidad académica, particularmente con las universidades y escuelas politécnicas. Este modelo conservó los cinco criterios de evaluación empleados en la evaluación del 2009 (academia, eficiencia académica, investigación, organización, e infraestructura). Aunque la evaluación adelantada por el Ceaaces cobijó a todas las instituciones de educación superior, el modelo que se presenta a continuación es el empleado para las universidades e institutos politécnicos.

El modelo del Ceaaces se basa en la “recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el sistema de educación superior universitario”. Adicionalmente, el modelo hace énfasis en “una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional” (Ceaaces, 2015). Para tal efecto, se soportó en el análisis multicriterio, basado en la teoría de la decisión. La clasificación de las instituciones se hizo en función de su complejidad, determinada en buena medida por el número de estudiantes de cada institución, y se utilizaron métodos de análisis directo y de conglomerados (Ceaaces, 2013).

A partir de los puntajes obtenidos como resultado de la evaluación de su desempeño, las instituciones fueron clasificadas en cuatro categorías: A, B, C y D. Aquellas que resultaron dentro de las tres primeras categorías quedaron automáticamente acreditadas dentro del sistema de educación superior del Ecuador. Las clasificadas en la categoría D debieron someterse a “un plan de fortalecimiento institucional que les permita ubicarse por lo menos en la categoría C” (Ceaaces, 2013b, p. 31).

#### **Jerarquía y toma de decisiones en el proceso de toma de acreditación/evaluación**

Las dos principales autoridades de la educación superior en el Ecuador son el Consejo de Educación Superior (CES), y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). Mientras que el CES se ocupa de “planificar, regular y coordinar el sistema de educación superior, y la relación entre sus distintos actores con la función ejecutiva y la sociedad ecuatoriana”, el Ceaaces, como su nombre lo indica, se dedica a la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad y es el organismo público y autónomo que rige el sistema de educación superior (LOES, art. 15 lit. b). Tanto el CES como el Ceaaces son organismos públicos.

### **Estructura y organización del organismo responsable de desarrollar los procesos de acreditación**

Actualmente, el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador cuenta con los siguientes componentes principales:

#### **Consejo de Educación Superior (CES)**

El CES “tiene por objetivo la planificación, regulación y coordinación interna del sistema de educación superior, y la relación entre sus distintos actores con la función ejecutiva y la sociedad ecuatoriana” (LOES, 2010, art. 173) y funciona en coordinación con el Ceaaces. Adicionalmente, son objetivos del CES:

1. Resolver sobre la planificación, regulación y coordinación del sistema de educación superior.
2. Administrar el sistema de licenciamiento de la educación superior, de conformidad con las normas establecidas en la ley.
3. Vigilar, controlar y sancionar a las IESA según lo establecido en la ley.
4. Formular, en coordinación con los otros organismos que rigen el sistema de educación superior y con el órgano que tiene por objeto ejercer la rectoría de la política pública de educación superior, las políticas de Estado y la planificación del sistema de educación superior.
5. Aprobar y formular la normativa requerida para el funcionamiento del sistema de educación superior y para el ejercicio de sus competencias.
6. Gestionar la información remitida por el órgano que ejerce la rectoría de la política pública de educación superior y otras entidades como sustento para las resoluciones (Consejo de Educación Superior s.f.).

El CES tiene 11 integrantes, distribuidos así:

1. **Cuatro representantes del Ejecutivo:** el secretario nacional de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación; el secretario técnico del Sistema Nacional de Planificación o su delegado; el ministro que dirija el sistema educativo nacional o su delegado; el ministro que dirija la política de producción o su delegado;
2. **Seis académicos elegidos por concurso público** de merecimientos y oposición, quienes deberán cumplir los mismos requisitos necesarios para ser rector universitario o politécnico.
3. **Un representante de los estudiantes**, que participará en las sesiones con voz (LOES 2010, art. 167).

Estos integrantes no podrán ser representantes de las instituciones objeto de regulación ni tener intereses en las áreas que vayan a ser reguladas (LOES 2010, art. 166).

### **Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces)**

Está integrado por seis miembros, tres designados por el Presidente de la República, y tres seleccionados por concurso público de méritos y oposición organizado por el Consejo Nacional Electoral, quienes cumplirán los mismos requisitos dispuestos para ser rector de una universidad (LOES-2010, art. 175). Dentro de las funciones del Ceaaces, definidas en el artículo 174 de la LOES, sobresalen las siguientes (la numeración no corresponde a la contenida en la ley):

1. Aprobar las normas para los procesos tanto de autoevaluación como de evaluación externa de las instituciones, los programas y carreras del sistema de educación superior.
2. Otorgar certificados de acreditación institucional y de programas y carreras
3. Determinar la suspensión de la entrega de fondos a las instituciones de educación superior en la parte proporcional cuando una o más carreras o programas no cumplan los estándares establecidos, e informar al CES para su ejecución.
4. Establecer un sistema de categorización de instituciones, programas y carreras.
5. Diseñar y aplicar la evaluación nacional de carreras y programas de último año, así como procesar y publicar sus resultados.

Para el cumplimiento de sus funciones misionales, el Ceaaces cuenta con cuatro direcciones que dependen de la coordinación general técnica:

1. Dirección de Evaluación de Universidades y Escuelas Técnicas
2. Dirección de Evaluación de Institutos Superiores

3. Dirección de Estudios e Investigaciones
4. Dirección de Aseguramiento de la Calidad

### **Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt)**

Esta Secretaría ejerce la rectoría de la política pública de educación superior y coordina acciones entre la función ejecutiva y las instituciones del sistema de educación superior. Dentro de sus funciones está “diseñar, implementar, administrar y coordinar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, y el Sistema de Nivelación y Admisión”.

### **Composición de los paneles de acreditación y funcionamiento de las comisiones de acreditación u órganos encargados de la elaboración de informe final**

El proceso de designación de evaluadores externos del Ceaaces está regulado mediante la Resolución 002-052 del 2003, que define el proceso de evaluación externa. El proceso de evaluación consta de dos fases: la previa y la de evaluación.

**Fase previa:** en ésta el CEAACES diseña la metodología, los instrumentos de evaluación y el cronograma; y la institución consigna en el sistema de información de la educación superior (Sniese) la información que servirá de base a la evaluación. En esta fase el equipo técnico del Ceaaces verifica confiabilidad, pertinencia y consistencia de la información consignada por la institución. Posteriormente, el comité de evaluación externa lleva a cabo una verificación in situ de la información consignada por la institución y elabora un acta que debe ser firmada por el coordinador del comité y por la institución. Luego, el comité elabora un informe de evaluación y lo presenta al presidente del Ceaaces.

**Fase de evaluación:** un equipo técnico designado por el pleno del Ceaaces evalúa los informes producidos en la fase previa. Los informes y las recomendaciones son presentados al presidente del Ceaaces, quien los remite a la respectiva institución, que podrá solicitar las rectificaciones que considere necesarias. De haberlas, el equipo técnico deberá pronunciarse sobre ellas, aceptándolas o rechazándolas, total o parcialmente.

La decisión del equipo técnico se le comunicará a la institución, la cual dispondrá de diez días para apelarla. En dicho caso, el presidente del Ceaaces podrá crear una o varias comisiones ad hoc. De considerarlo necesario para resolverlos mejor, la comisión *ad-hoc* podrá convocar a uno o varios de los representantes de la institución de educación superior a una audiencia pública.

Resueltas las apelaciones, el equipo técnico entregará el informe final al pleno del consejo y éste, con base en los antecedentes y la documentación previa, resolverá sobre el estatus académico de cada institución. Contra esta decisión no proceden recursos.

Para la evaluación de las instituciones de educación superior, el Ceaaces cuenta con un equipo técnico multidisciplinario que incluye técnicos de evaluación que apoyan a los pares evaluadores externos, y un equipo de análisis matemático y estadístico (Ceaaces, 2015).

La evaluación de carreras y programas realizada por el CES contiene un informe técnico, preparado por la unidad técnica del CES con base en la documentación aportada por la respectiva institución, y un informe académico, elaborado por un facilitador externo académico. Para esta evaluación no se realiza visita al programa.

### **Otros elementos de interés para destacar**



A diferencia del modelo australiano, en el que la acreditación y el monitoreo están radicados en la misma agencia (TEQSA), en el sistema ecuatoriano la acreditación le corresponde al Ceaaces, mientras que la vigilancia es competencia del CES.

Este modelo busca ser objetivo y científico y se basa en la aplicación de modelos matemáticos, característica que ha ayudado a la credibilidad del sistema.

La LOES (art. 94) define aseguramiento de la calidad como el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. Y señala que “la evaluación de la calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo”.

Por otra parte, esta ley (art. 95) define la acreditación como una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa.

Sin embargo, en la práctica, estos dos procesos se han fundido de manera que aquellas instituciones que son clasificadas en las categorías A, B y C luego de la evaluación de aseguramiento de la calidad, se consideran acreditadas.

#### **Elementos de interés para el contexto chileno**

- El modelo ecuatoriano puede ser utilizado como referente para el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad y acreditación basado en evaluaciones objetivas y soportadas en modelos matemáticos.
- El hecho de evaluar a todas las instituciones del sistema simultáneamente y de manera integral es un elemento que diferencia este sistema. Sin embargo, nada parece obstar para que un modelo similar se aplique a un proceso de evaluación asincrónico.
- Es necesario comparar el punto de partida del modelo ecuatoriano con respecto al chileno. El primero surgió como respuesta a una crisis profunda del sistema de aseguramiento; en el caso chileno, aunque también ha habido problemas de credibilidad, el sistema está mucho más maduro de lo que estaba el ecuatoriano cuando el modelo fue implementado. Mientras que en el Ecuador era necesario un modelo de control mucho más cercano, en el caso chileno éste puede no ser la mejor aproximación.

## Anexo 2: Propuesta de Modelo

**Tabla 12:** Dimensiones, criterios, indicadores y estándares propuestos.

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
1. Organización, estrategia y recursos de la institución	1.1 Estrategia institucional	1.1.1 Documentos en los que conste la coherencia de la misión institucional con la naturaleza y los objetivos institucionales y con los objetivos del SES.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución cuenta con un plan estratégico, un calendario de despliegue e indicadores de cumplimiento.</p> <p><b>Reacreditación</b> Despliegue del plan estratégico en indicadores de rendimiento y calendario de implantación y sistema de seguimiento de acciones.</p>
		1.1.2 Información verificable sobre la correspondencia entre la misión institucional y la historia y tipología de la institución recogida en un informe de evaluación del plan institucional o en cualquier otro documento que se determine por la institución.	
		1.1.3 Apreciación de la comunidad universitaria (institucional o educativa) sobre la correspondencia entre la misión institucional y la historia y tipología de la institución.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		1.1.4 Información verificable sobre el uso de la misión institucional como referente en la creación el desarrollo de las funciones sustantivas de la institución.	
		1.1.5. Si la institución tiene un número significativo de carreras y programas en modalidades no presenciales o “mixtas” ( <i>blended-learning</i> ), documento que explicita el apoyo institucional tanto en la calidad de este tipo de provisión como en los recursos necesarios para su correcta implementación.	
	1.2 Organización institucional, participación y estrategia	1.2.1 Información verificable sobre la correspondencia de los estatutos de la institución con el contenido mínimo exigido por la normatividad vigente.	<p><b>Acreditación inicial</b> No aplica un estándar sino la verificación de que existe un órgano corporativo constituido formalmente, sujeto a mecanismos de rendición de cuentas y atiende todas las operaciones de la institución exigidos en el ordenamiento jurídico de la educación superior de Chile.</p> <p><b>Reacreditación</b> Valor de número de procesos electivos a los cuerpos colegiados de la institución. pos colegiados de la institución.</p>

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		1.2.2 Reglamentos que contengan procedimientos y mecanismos claramente establecidos para garantizar la participación de estudiantes, docentes y personal administrativo en la toma de decisiones institucionales.	
		1.2.3 Documentos en los que conste la participación activa de estudiantes, docentes y personal administrativo ante los cuerpos colegiados de la institución.	
		1.2.4 Actas de reuniones de toma de decisiones que incluyan información verificable acerca de la participación de las unidades de gestión académica en la toma de decisiones administrativas.	
		1.2.5 Actas de reuniones de toma de decisiones que incluyan información verificable sobre procesos de evaluación de cargos directivos, administrativos y de gestión. (Cantidad de directivos evaluados; desempeño dentro de una escala de valoración; tendencia de los resultados en un ciclo de tres años).	
		1.2.6 Apreciación de la comunidad académica sobre procesos de evaluación de cargos directivos.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		1.2.7 Información verificable sobre introducción de mejoras sobre los resultados de auditoria interna de la gestión de la institución.	
		1.2.8 Información verificable sobre facilidad de acceso de la comunidad académica y el público en general a la composición de la junta directiva, órganos de gobierno, y organismos afines (sitio web).	
		1.2.9 Información verificable sobre la aplicación de criterios transparentes y objetivos para la selección de estudiantes, y el otorgamiento de créditos y becas.	
		1.2.10 Relación de documentos relativos a las evaluaciones del desempeño de la planta académica (evaluaciones internas o externas si las hubiera) y del personal administrativo.	
	1.3 Gestión financiera	1.3.1 Documentos que garanticen la viabilidad económica de la institución: a) Pública (contrato-programa con el ministerio, etc.). b) Privada: respaldo financiero de fundaciones, empresas, etc.	Para las universidades públicas o financiadas mediante recursos públicos en la forma definida en la ley de educación superior vigente, la institución deberá disponer de un plan financiero sujeto a dicho marco jurídico. Para las instituciones que tengan un financiamiento estructural de naturaleza privada en un 50 % o más

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
			<p>de su volumen de negocio (con independencia de que puedan acogerse a determinadas iniciativas de financiamiento público) deberán disponer de un documento de sustentabilidad de recursos y de viabilidad financiera de la institución que abarque un año más de la duración en años de la carrera más larga de su oferta académica.</p> <p>En el caso de la acreditación inicial de instituciones privadas deberá contar con un capital inicial líquido que duplique al menos el costo del arancel del número máximo de estudiantes previstos para la matrícula en defensa de los intereses del estudiante en caso de problemas de liquidez, o un medio contrastado de aseguramiento económico definido por la ley.</p>
		1.3.2 Certificado de viabilidad financiera de la superintendencia de educación.	
		1.3.3 Información verificable acerca de la publicación de estados financieros auditados, origen de recursos y distribución del presupuesto.	
		1.3.4 Valores porcentuales de presupuesto asignado a las unidades versus los recursos generados por las unidades o los productos y resultados alcanzados en términos económicos.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		1.3.5 Libros contables llevados de conformidad con las normas legales aplicables.	
		1.3.6 Estados financieros auditados por un revisor fiscal externo debidamente inscrito ante la autoridad pertinente.	
		1.3.7 Suficiencia de recursos financieros para garantizar el funcionamiento de la institución y sus programas y carreras.	
		1.3.8 Documento de transparencia en la gestión financiera realizado por la institución.	
		1.3.9 Documento de fuentes de financiamiento de la institución y monto de la misma.	
	1.4 Infraestructura y recursos	1.4.1 Relación de estados patrimoniales de los inmuebles o propiedades donde se asienta la institución.	<b>Acreditación inicial</b> La institución deberá contar con los títulos de propiedad de los predios donde se desarrollarán las actividades administrativas, académicas, investigadoras y de cualquier otra índole que esté definida en sus documentos estatutarios.

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
			<p>Igualmente deberá disponer de los edificios e instalaciones cerradas o abiertas indispensables para el desarrollo de las actividades establecidas en los planes de estudios de las carreras que se ofrezcan, previo al inicio del curso académico para el que se solicite la actuación.</p> <p><b>Reacreditación</b> Mecanismos de medición de satisfacción de las infraestructuras implementados de manera regular y sistemática en todo el periodo sujeto a reacreditación.</p>
		1.4.2 Referencia a contratos de propiedad o arrendamientos	
		1.4.3 Biblioteca. (Utilizar los indicadores consensuados en el país a través de la Cabid).	
		1.4.4 Documento de sistema de mantenimiento y conservación de las colecciones.	
		1.4.5 Metros cuadrados por alumno; estaciones de trabajo/alumno/carrera. (Número de estaciones de trabajo en laboratorio por estudiantes en programas que los requieran, existencia de materiales, instrumentos e implementos, etc.).	
		1.4.6 Plan de distribución de espacios académicos. Metros cuadrados/alumno;	



<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		relación tamaño de cohortes/tamaño y capacidad de la salas utilizadas; etc.	
		1.4.7 Metros cuadrados y número de espacios/número de personas y horas de permanencia.	
		1.4.8 Porcentaje de inmuebles arrendados para el desarrollo de funciones institucionales.	
		1.4.9 Relación de recursos o plataformas tecnológicas que den soporte a la oferta formativa no presencial.	
		1.4.10 Relación de contratos de proveedores de sistemas TIC que den soporte a la oferta formativa no presencial.	
		1.4.11 Número y perfil de contratos de personal técnico del sector de las TIC que dan apoyo a la oferta formativa no presencial.	
		1.4.12 Conectividad, acceso a redes informáticas y a bases de datos relevantes. (Número de usuarios, promedios de tiempo de conexión; número de consultas por perfil de usuario; frecuencia de fallas; tiempos de respuesta).	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
	1.5 Académicos	1.5.1 Información verificable acerca del reglamento de procesos de selección de docentes, incluidos los ocasionales o de tiempo parcial.	<p><b><u>Acreditación inicial</u></b></p> <p><u>Pregrado</u> Cada carrera ofrecida debe contar con un valor de profesorado de tiempo parcial inferior al 75 % o el número de créditos por carrera impartido por profesores de tiempo parcial no puede superar el 50 % en las materias troncales y el 75 % en las optativas.</p> <p><u>Posgrado</u> El número de docentes en posesión de título de maestría o doctorado no debe ser inferior al 50 %.</p> <p><b><u>Reacreditación</u></b> Los valores mínimos aceptados en acreditación institucional tendrán que someterse a un incremento en relación con el plan de mejoramiento asociado a la acreditación inicial o a la proyección formativa e investigadora establecida por la institución en su planeamiento estratégico.</p>
		1.5.2 Reglamentación clara y completa de deberes, derechos y régimen disciplinario aplicable a docentes.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		1.5.3 Información clara sobre criterios transparentes para la promoción, permanencia y salida de la carrera académica (docente).	
		1.5.4 Información verificable acerca del reglamento (o los criterios) de promoción (si aplica), permanencia y retiro de docentes ocasionales y de tiempo parcial.	
		1.5.5 Razón de estudiantes por docente de tiempo completo equivalente.	
		1.5.6 Porcentaje de académicos por tipo de contrato (planta, honorarios).	
		1.5.7 Porcentaje de académicos de jornada completa o JCE respecto del total.	
		1.5.8 Porcentaje de académicos con magíster o especialidad médica respecto del total (pre y posgrado).	
		1.5.9 Porcentaje de académicos con título de doctorado respecto del total.	
		1.5.10. Número de académicos de media jornada respecto del total.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		1.5.11 Procedimiento de ordenación docente para la asignación de profesorado a las carreras.	
		1.5.12 Actas de las reuniones en las que se defina la asignación de docentes. (Cualquier documento en el que conste que las asignaciones a una asignatura son objeto de decisión sujeta a un procedimiento y se plantea desde la coordinación y equilibrio entre plantilla y contenidos).	
2. Sistema interno de aseguramiento de la calidad	2.1 Definición de política y objetivos de calidad	2.1.1 Declaración pública y por escrito que recoja la política de calidad de la institución, su alcance y objetivos de calidad.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad formalmente establecido y diseñado para la institución que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p> <p><b>Reacreditación</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad implementado y certificado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p>
		2.1.2 Agentes de interés identificados	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		2.1.3 Configuración del sistema para su despliegue.	
		2.1.4 Acciones para la mejora continua de la política y objetivos de calidad.	
		2.1.5 Rendición de cuentas a los grupos de interés.	
	2.2 Condiciones para garantizar la calidad de los programas	2.2.1 Órganos y procedimientos para la mejora continua de las carreras.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p> <p><b>Reacreditación</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad certificado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p>
		2.2.2 Sistemas de información para la mejora de la oferta formativa y las necesidades de la institución.	
		2.2.3 Mecanismos para la toma de decisiones sobre oferta formativa y diseño de las carreras.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		2.2.4 Mecanismos para implementar las mejoras derivadas del proceso de revisión	
		2.2.5 Criterios para la eventual suspensión de la carrera.	
		2.2.6 Participación de los grupos de interés en los procesos relacionados con el aprendizaje y rendición. de cuentas a los mismos.	
		2.2.7 Evidencia de verificación interna y vigilancia permanente de las condiciones.	
	2.3 Condiciones para la garantía y promoción de académicos	2.3.1 Procedimientos para obtener información sobre necesidades de personal académico.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad formalmente establecido e implementado, que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p> <p><b>Reacreditación</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad certificado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p>

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		2.3.2 Procedimientos de captura de la información sobre resultados de su personal académico.	
		2.3.3 Mejora continua de las actuaciones relativas al personal académico.	
		2.3.4 Toma de decisiones relativas al acceso, evaluación y promoción.	
		2.3.5 Participación de los grupos de interés en la definición de la política de personal.	
		2.3.6 Rendición de cuentas sobre los resultados de su política de personal.	
	2.4 Gestión y mejora de recursos materiales y servicios	2.4.1 Obtención de información sobre la gestión de los recursos materiales y servicios.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p> <p><b>Reacreditación</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad certificado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p>

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		2.4.2 Control y mejora de los recursos materiales y servicios.	
		2.4.3 Procedimientos de toma de decisiones relativas a los recursos materiales y servicios	
		2.4.4 Rendición de cuentas sobre adecuación y uso de los recursos materiales y servicios.	
	2.5 Análisis y uso de resultados	2.5.1 Obtención de información sobre necesidades de los grupos de interés sobre calidad de la enseñanza.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p> <p><b>Reacreditación</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad certificado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p>
		2.5.2 Recolección de información sobre resultados de aprendizaje, inserción laboral y satisfacción de grupos de interés.	



Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		2.5.3 Estrategias y sistemáticas para introducir mejoras en los resultados.	
		2.5.4 Procesos de toma de decisiones relacionados con los resultados.	
		2.5.5 Implicación de los grupos de interés en la medición, análisis y mejora de los resultados.	
		2.5.6 Procedimiento de rendición de cuentas sobre los resultados.	
	2.6 Obtención y difusión de información de carreras	2.6.1 Difusión de información y publicidad coherente con la normativa vigente que regula dicha actividad.	<p><b>Acreditación inicial</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p> <p><b>Reacreditación</b> La institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad certificado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua de las actividades formativas, de investigación y de extensión, <u>así como los elementos incluidos en cada uno de los criterios en los que se desagrega esta dimensión.</u></p>
		2.6.2 Obtención de información sobre el desarrollo de las carreras y programas formativos.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		2.6.3 Procedimiento para informar a los grupos de interés acerca de la oferta formativa, objetivos, resultados, etc.	
		2.6.4 Mejora continua de la información pública que se facilita a los grupos de interés.	
		2.6.5 Procedimientos de toma de decisiones relacionadas con la publicación de la información sobre las carreras.	
3. Formación de pregrado y posgrado	3.1 Incorporación de criterios de carreras de calidad vigentes	3.1.1 Documentos que demuestren que la institución evalúa sus carreras y programas de pregrado siguiendo los criterios de evaluación definidos por el organismo correspondiente.	<p><b>Acreditación inicial</b> Referentes académicos de pregrado y posgrado nacionales e internacionales que sirvan para el diseño de los resultados del aprendizaje de las carreras ofrecidas por la institución, asociados al marco evaluativo definido por el ministerio y al marco de cualificaciones cuando esté operando. En el caso de las carreras de posgrado, referentes de desempeño profesional en las áreas de conocimiento que existan.</p> <p><b>Reacreditación</b> Referentes académicos de pregrado y posgrado nacionales e internacionales que sirvan para el diseño de los resultados del aprendizaje de las carreras ofrecidas por la institución, asociados al marco evaluativo definido por el ministerio y al marco de cualificaciones cuando esté operando.</p>

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
			<p>En el caso de las carreras de posgrado referentes de desempeño profesional en las áreas de conocimiento que existan.</p> <p>Tasas de empleabilidad de egresados de las distintas carreras en los cinco años consecutivos a la acreditación inicial.</p>
	<p>3.2 Plan formativo, y pertinencia con el marco nacional de cualificaciones (MNC)</p>	<p>3.2.1 Informes o documentos en los que se incorporen las conclusiones de los procedimientos de consulta internos y externos para valorar la relevancia y actualización del perfil de egreso real de los estudiantes de la carrera y su alineamiento con el MNC.</p> <p>(En las carreras de los ámbitos en los que exista un examen de egreso estandarizado se tendrá en cuenta la tasa de éxito de los exámenes y su evolución como indicador de análisis).</p>	<p><b>Acreditación inicial</b> No aplica un estándar sino que el programa formativo que se presenta está actualizado y se ha diseñado conforme a lo establecido en la normativa.</p> <p><b>Reacreditación</b> El programa formativo está actualizado y se ha implantado de acuerdo con las condiciones establecidas en el plan de mejora asociado a la acreditación inicial o a los indicadores de rendimiento del plan estratégico de la institución y tiene en cuenta su alineación con el MNC.</p>
		<p>3.2.2 Valoración por parte de los estudiantes de la coordinación entre las materias/ asignaturas y el plan de estudios en su conjunto.</p>	
		<p>3.2.3 Valoración por parte del profesorado de la coordinación docente.</p>	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		3.2.4 Valoración por parte de los estudiantes sobre la adecuación de los materiales didácticos para facilitar el aprendizaje.	
		3.2.5 Actas de las reuniones celebradas para la actualización del perfil de egreso.	<p><b>Para las carreras con al menos dos cohortes de egresados</b></p> <p>Los resultados de los indicadores del programa formativo son congruentes con el diseño, la gestión y los recursos puestos a disposición de la carrera y satisfacen las demandas sociales de su entorno.</p>
		3.2.6 Valoración por parte de los egresados sobre la organización del plan de estudios para la adquisición del perfil de egreso.	
		<p>3.2.7 Encuestas de inserción laboral remitidas a los egresados para su cumplimentación.</p> <p>(Debe incluir el análisis de las encuestas de satisfacción de resultados de egresados, empleadores y <i>alumni</i>).</p>	
		3.2.8 Plan de actuación institucional para facilitar la inserción laboral.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		3.2.9 Documentación o informes que recojan los mecanismos, acuerdos y conclusiones de la coordinación entre materias, asignaturas o equivalentes, tanto de los aspectos globales como de los teóricos y prácticos.	
	3.3 Diseño y metodologías de enseñanzas: enfoque en resultados	3.3.1 Guía docente o documento equivalente en que conste la información relativa al conjunto de materias, asignaturas o equivalentes.	<p><b>Acreditación inicial</b> Perfiles de egreso de la carrera asociados al marco de cualificaciones y al referente normativo académico establecido por el ministerio.</p> <p><b>Reacreditación</b> Los resultados de aprendizaje alcanzados por los egresados son coherentes con el perfil de egreso y se corresponden con el nivel del MNC.</p>
		3.3.2 Relación de resultados del aprendizaje por adquirir por parte de los estudiantes.	
		3.3.3 Descripción de los sistemas de evaluación empleados por la carrera o programa.	
		3.3.4 Exámenes u otras pruebas, realizados en cada una de las asignaturas con distintas calificaciones representadas.	
		3.3.5 Trabajos de fin de grado, maestría y tesis doctorales.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		3.3.6 Opinión de los estudiantes y egresados en relación con las metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados por el título.	
		3.3.7 Porcentaje de presentados y suspendidos, así como la distribución de las calificaciones de cada una de las asignaturas del título.	
		3.3.8 Resultados en las asignaturas que conforman el plan de estudios del título en el último curso académico.	
		3.3.9 Los valores de los indicadores de inserción laboral incluidos en el informe de autoevaluación se corresponden con el análisis de la empleabilidad o con las previsiones realizadas.	
		3.3.10 Satisfacción de los agentes implicados en el título en relación con los resultados alcanzados por los estudiantes.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		3.3.11 Procedimientos para analizar la adecuación de la organización del programa formativo para la superación del mismo por parte de los estudiantes en el tiempo establecido.	
		3.3.12 Documentación e informes sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación horizontal y vertical que evite vacíos y duplicidades de contenidos de las materias o asignaturas.</li> <li>• Coordinación entre las universidades participantes (en caso de los títulos interuniversitarios).</li> <li>• Coordinación entre los centros participantes (si el título se imparte en varias facultades o unidades académicas).</li> <li>• Coordinación entre la formación teórica y práctica dentro de las materias (en su caso).</li> <li>• Coordinación entre los responsables del título y los de las prácticas para asegurar la adecuación de éstas a los objetivos del programa formativo (en caso de que el título tenga prácticas curriculares en empresas, instituciones o centros sanitarios).</li> </ul>	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
	3.4 Admisión, permanencia, progresión e inserción laboral	3.4.1 Estudiantes matriculados en los cursos académicos.	<p>Puesto que el número de estudiantes y el porcentaje de ampliación de matrícula son elementos sustantivos de la reforma, el estándar asociado a este criterio debe fijarse teniendo en cuenta lo establecido por el ministerio.</p> <p><b>Acreditación inicial</b> Número total máximo de estudiantes admitidos y desglose por facultades.</p> <p><b>Reacreditación</b> Porcentaje de aumento de matrícula sobre el número de estudiantes máximo autorizado en acreditación inicial y desglose por facultades.</p>
		3.4.2 Número de solicitudes frente a número de admitidos.	
		3.4.3 Reglamento de la comisión de admisión al título donde se recojan los procedimientos y criterios de selección.	
		3.4.4 Coherencia de la evolución de las tasas de graduación y rendimiento.	
		3.4.5 Duración media de los estudios (según periodo/anualidad).	



<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		3.4.6 Duración media de los estudios para estudiantes de tiempo completo y de tiempo parcial (según periodo/anualidad).	
		3.4.7 Tasa de deserción en el primer año.	
		3.4.8 Tasa de graduación de la carrera (según periodo/anualidad) en carreras de pregrado y posgrado.	
		3.4.9 Tasa de abandono de la carrera en carreras de pregrado y posgrado.	
		3.4.10 Tasa de retención (primer, segundo y tercer año) en carreras de pregrado y posgrado.	
		3.4.11 Evolución temporal del número de estudiantes de nuevo ingreso.	
		3.4.12 Evolución de las tasas de graduación, abandono, eficiencia, rendimiento y éxito.	
		3.4.13. Titulación oportuna en carreras de pregrado y posgrado (N.º total de SCT + 20 % SCT)	
		3.4.14 Tasa estudiante/profesor.	
		3.4.15 Indicador de inserción laboral/empleabilidad de los egresados.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
	3.5 Nivelación y apoyo al estudiante	3.5.1 Valoración por parte de estudiantes, profesorado y responsables de la carrera sobre la adecuación de los complementos de formación para facilitar el aprendizaje en la carrera.	<p><b>Acreditación inicial</b>            Valor en número de cursos de fortalecimiento de habilidades docentes para académicos que trabajan con estudiantes de primer año.            Valor en número de cursos de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer año.</p> <p><b>Reacreditación</b>            Valor en número de cursos de fortalecimiento de habilidades docentes para académicos que trabajan con estudiantes de primer año.            Valor en número de cursos de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer año.            Valor en número de cursos de nivelación en posgrados con perfiles de egreso diversos.</p>
		3.5.2 Número de guías docentes disponibles al principio del curso/Total de asignaturas ofrecidas en ese curso académico.	
		3.5.3 Lista de planes de acción tutorial o similares a partir de las demandas recibidas.	
		3.5.4 Normativa o reglamento que recoja el reconocimiento curricular de las estancias resultado de la aplicación de los mecanismos de movilidad nacional e internacional del estudiante.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		3.5.5 Listado de empresas/instituciones con los que se han hecho efectivos convenios de prácticas.	
		3.5.6 Listado de estudiantes que realizan prácticas externas/asociado a la asignatura o materia.	
		3.5.7 Informes o notas derivados de las prácticas externas.	
		3.5.8 Listado de procedimientos para evaluar y revisar periódicamente las prácticas externas.	
		3.5.9 Encuestas de satisfacción con el desarrollo y resultados de las prácticas externas de los agentes implicados (estudiantes, personal académico, empresas o instituciones).	
		3.5.10. En el caso de programas no presenciales. Documentos que garanticen la interacción estudiante-profesor de forma continua, la rapidez de la respuesta a las dudas/consultas del estudiante no presencial y plantillas para reflejar las sugerencias o quejas de los estudiantes de este tipo de modalidad.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
	3.6 Sistemas de evaluación de los aprendizajes del estudiante	3.6.1. Encuestas de satisfacción de parte de los estudiantes sobre la organización del plan de estudios.	<p>Sólo aplicaría para reacreditación dado que el desglose de resultados del aprendizaje se haría de forma general, especificándose que las guías docentes explicarían el tipo de evaluaciones para comprobar el logro de las competencias y éste debería ser objeto de análisis en la reacreditación.</p> <p><b>Reacreditación</b>  Se repite el enunciado del estándar del criterio 3.1 y se añade un valor a los resultados de las encuestas de satisfacción de egresados, empleadores y <i>alumni</i>.</p> <p>Referentes académicos de pregrado y posgrado nacionales e internacionales que sirvan para el diseño de los resultados del aprendizaje de las carreras ofrecidas por la institución que estén definidos en el MNC y se alineen con el sistema de aseguramiento de la calidad definido por el ministerio.</p> <p>En el caso de las carreras de posgrado, aparte del lineamiento con el MNC, se incluirán referentes de desempeño profesional en las áreas de conocimiento que existan.</p> <p>Tasas de empleabilidad de egresados de las carreras en los cinco años consecutivos posteriores a la acreditación inicial.</p> <p>Valor de respuestas en las encuestas de satisfacción de egresados, empleadores y <i>alumni</i> en lo relativo a la medición de los logros de aprendizaje por medio de los sistemas de evaluación empleados por la institución en su carrera.</p>

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		3.6.2. Encuestas de los estudiantes y egresados en relación con las metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados por el título.	
		3.6.3. Grado de satisfacción de los estudiantes con el desempeño docente del personal académico.	
		3.6.4. Documentos de reclamación o recurso cumplimentados por los estudiantes.	
3.		3.6.5. Relación de reclamaciones y recursos registrados por el sistema de información de la institución.	
		3.6.6 Trabajos de fin de licenciatura/pregrado y maestría calificados en la misma asignatura representando un rango de notas.	
4. Investigación, creación e innovación	4.1 Investigación, creación, transferencia tecnológica e innovación	4.1.1 Documento de política de investigación, creación, transferencia tecnológica e innovación institucional y áreas prioritarias.	<p><b>Acreditación inicial.</b>            (Se aconseja utilizar los datos de los indicadores nacionales existentes a este respecto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidades. Valor del cumplimiento de mínimo de calidad investigadora, transferencia en una institución que inicia sobre las categorías: número de publicaciones por investigador; impacto promedio de las publicaciones por investigador; títulos de doctor otorgados y recursos captados en I+D+i,</li> </ul>

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
			<p>patentes y actividades de creación en ámbitos artísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros de formación técnica. Ídem en el nivel de investigación aplicada.</li> <li>- Institutos profesionales. Ídem en el perfil específico de la institución.</li> </ul> <p><b>Reacreditación</b> (Se aconseja utilizar los datos de los indicadores nacionales existentes a este respecto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidades. Valor del cumplimiento de calidad investigadora, transferencia, etc., definido en el plan de mejora asociado a la acreditación inicial o en la estrategia de investigación definida por la institución sobre las categorías: número de publicaciones por investigador; impacto promedio de las publicaciones por investigador; títulos de doctor otorgados y recursos captados en I+D+i, patentes y actividades de creación en ámbitos artísticos.</li> <li>- Centros de formación técnica. Ídem en el nivel de investigación aplicada.</li> <li>- Institutos profesionales. Ídem en el perfil específico de la institución.</li> </ul>
		4.1.2 Documento que determine los fondos que dedica la institución a la investigación científica, la transferencia tecnológica, la innovación o la creación artística.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
	(Indicador enfocado a la investigación)	4.1.3 Información relativa a los grupos de investigación por áreas de conocimiento y política de incentivos a profesores por su actividad investigadora.	
	(Investigación)	4.1.4 Documentos de evaluación de la investigación de profesores y grupos de investigación por procedimientos de la institución externos o internos .	
		4.1.5 Lista de proyectos de investigación, transferencia tecnológica, innovación o creación artística alineados con los programas de formación.	
		4.1.6 Lista de actividades académicas desarrolladas en los programas de formación como apoyo a la investigación, transferencia tecnológica, innovación o creación artística.	
		4.1.7 Justificación de la adecuación de los datos en función del contexto científico, económico, social y profesional de la carrera.	
	(Investigación)	4.1.8 Datos de los estudiantes que consiguen ayudas para contratos posdoctorales (caso de programas de doctorado).	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		4.1.9 La IES debe contar con mecanismos que garanticen que se promueva y desarrolle investigación, transferencia tecnológica, innovación o creación artística acorde a sus carreras y al contexto social en que se inserta.	
	(Investigación)	4.1.10 Listado de programas que promueven la práctica de la investigación científica en la formación de los estudiantes por áreas de conocimiento.	
		4.1.11 Producción de investigación (artículos, capítulos de libros o monografías, obras de creación artística), transferencia tecnológica, innovación o creación artística en la que hayan participado estudiantes con indicación a su contribución.	
		4.1.12 Elementos que determinen el impacto de las publicaciones y de los productos de investigación, transferencia tecnológica, innovación o creación artística.	
	(Investigación)	4.1.13 Número de artículos publicados en revistas indexadas en los últimos tres años.	
		4.1.14 Número de libros revisados por pares académicos publicados en los últimos tres años.	



<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		4.1.15 Número de patentes producto de las actividades de investigación, transferencia tecnológica, innovación o creación artística desarrolladas en la institución, registradas en los últimos tres años.	
		4.1.16 Número de proyectos de transferencia de tecnología desde la universidad (o institución) hacia el entorno, desarrollados por la universidad en los últimos tres años.	
		4.1.17 Número de proyectos de transferencia de tecnología desde el entorno (incluyendo otras instituciones, centros de investigación, empresas, o entidades del Estado) hacia la universidad en los últimos tres años.	
		4.1.18 Participación (ponencias) de docentes en congresos científicos nacionales en los últimos tres años.	
		4.1.19 Participación (ponencias) de docentes en congresos científicos internacionales en los últimos tres años.	

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		4.1.20 Participación de estudiantes en congresos científicos nacionales o internacionales.	
	4.2. Vinculación investigación con docencia	4.2.1. Publicaciones Scopus (WOS, otros) por jornada completa (JCE) con doctorado.	
		4.2.2. Número de académicos de jornada completa con doctorado respecto del total.	
		4.2.3. Número de proyectos de investigación (Fondecyt, Fondef, Innova, Fondap, Milenio, patentes).	
		4.2.4. Número de programas de doctorado acreditados.	
5. Vinculación con el entorno regional, nacional e internacional	5.1 Modelo de vinculación con el medio	5.1.1. Actas de las reuniones del órgano responsable de la política y objetivos de las acciones de extensión y proyección social.	<p><b>Acreditación inicial</b> Valor para número de convenios de prácticas en empresas, laboratorios, hospitales, etc., previstos para los estudiantes de las carreras ofrecidas por la institución.</p> <p><b>Reacreditación</b> Valor de número de estudiantes acogidos a prácticas en empresa, laboratorios, hospitales, etc. en relación con el total de la carrera y año académico.</p>

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
			Valor de respuestas en las encuestas de satisfacción de egresados, empleadores y <i>alumni</i> en lo relativo a las prácticas.
		5.1.2. Listado de grupos de interés implicados y correlación con los proyectos de extensión y proyección social en los que participan con la institución.	
		5.1.3. Número de documentos que definan la aprobación y desarrollo de las acciones de proyección y extensión social.	
		5.1.4. Número de proyectos de extensión y proyección social (logística y recursos humanos, materiales y financieros).	
		5.1.5. Número de documentos que muestren que las iniciativas del programa de proyección social sean difundidas y comunicadas a toda la comunidad universitaria y a los grupos de interés.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		5.1.6. Número de medidas de implementación de las mejoras derivadas de la revisión de la política y objetivos de extensión y proyección social.	
		5.1.7. Existencia de mecanismos que garanticen el desarrollo y mejora de las acciones de proyección social y extensión universitaria, pertinentes con las demandas de la sociedad.	
	5.2. Modelo de colaboración, redes e internacionalización	5.2.1. Lista de acciones de internacionalización de la institución referenciadas en el plan estratégico de la institución.	<p><b>Acreditación inicial</b> No aplica un estándar sino los compromisos establecidos en los objetivos del plan estratégico de internacionalización de la institución.</p> <p><b>Reacreditación</b> Valor de número de convenios con instituciones internacionales asociados a proyectos, prácticas y estancias académicas, investigadoras o de extensión y relación del año en el que se ha llevado a cabo y el número de estudiantes, profesores, investigadores o personal de la institución implicado. Valor del número de estudiantes sujetos a convenios de intercambio con universidades nacionales e internacionales por anualidad.</p>

<b>Dimensión</b>	<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estándar</b>
		5.2.2. Número de convenios o acuerdos en vigor con universidades que hayan dado lugar a proyectos formativos, de investigación o de extensión en activo en los últimos tres años.	
		5.2.3 Número de estudiantes en procesos de movilidad dentro de la institución por periodo y nivel académico.	
		5.2.4. Número de estudiantes en procesos de movilidad al exterior de la institución por periodo y nivel académico.	
		5.2.5. Número de profesores visitantes extranjeros y relación con horas/créditos impartidos por periodo y nivel académico.	
		5.2.6 Número de programas conjuntos, dobles titulaciones o diplomas de carácter internacional en los que participa la institución.	
		5.2.7 Número de acreditaciones o procesos de evaluación realizados en el ámbito institucional o por carreras.	
		5.2.8 Número de iniciativas asociadas con la internacionalización de las prácticas de educación superior en la institución.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
	5.3. Articulación con políticas de desarrollo nacional y regional	5.3.1 Lista de actividades asociadas al plan estratégico institucional dirigidas a la articulación de políticas de educación superior nacionales.	<p><b>Acreditación inicial</b> No aplica un estándar sino los compromisos establecidos en los objetivos de planificación de las actividades de extensión académica.</p> <p><b>Reacreditación</b> Valor de número de becas de arancel primer año, becas de segundo año, becas complementarias recibidas por año académico y número de estudiantes en cada categoría.</p>
		5.3.2 Número de procedimientos de diseño de iniciativas de articulación institucional con el medio.	
		5.3.3 Número de documento del proceso de toma de decisiones para la implantación de actividades de extensión nacional o regional.	
		5.3.4 Número de documentos que demuestren el desarrollo de proyectos concretos de extensión académica o investigadora en el entorno de la institución.	

Dimensión	Criterio	Indicador	Estándar
		5.3.5 Número de informes asociados a las prácticas de extensión en los últimos tres años, de índole académica, social o investigativa, de servicios externos o articulación regional, etc.	
		5.3.6 Número de proyectos de consultoría o de transferencia de conocimiento realizados por los departamentos o profesorado de la institución en el marco de acuerdos o contratos.	
		5.3.7 Número de proyectos de iniciativa cultural o de creación artística desarrollados por la institución.	
		5.3.8 Número de empresas, instituciones y organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, con los que se han desarrollado proyectos de extensión en cualquiera de los ámbitos del conocimiento en los últimos tres años.	

**Tabla 13:** Propuesta de criterios asociados al análisis financiero de la institución previo al procedimiento de acreditación.

Criterio	Indicador	Tipo de institución	
		Privada	Pública
Plan de viabilidad económica	Liquidez (activo corriente/pasivo corriente)	X	
	Endeudamiento (pasivo exigible/patrimonio)	X	X
	Proporción de activos fijos (propiedades, plantas y equipos/activo total, para generar recursos).	X	X
	Fuentes de financiación	X	
Plan de viabilidad de política de recursos humanos	Política de reclutamiento de personal académico y de servicios para iniciar la actividad académica especificada en el plan de viabilidad y calendario de incorporación.	X	X
Plan de viabilidad de espacios asociados a los fines del proyecto académico	Títulos de propiedad de los predios o contratos de cesión o arrendamiento de duración prolongada y suficiente.  (Alineado con criterio y estándar 1.4 de la tabla 2).	X	X



	Proyecto arquitectónico	X	X
	Identificación de inmuebles y espacios asociados a las actividades definidas en el plan de viabilidad.		

### Anexo 3: Referencias a los estándares identificados en el informe para el modelo chileno

La tabla 14 incluye de forma sucinta las referencias internacionales en los distintos modelos de aseguramiento de la calidad internacionales manejados en el Informe (América Latina, Europa y Australia) de los criterios propuestos para el modelo chileno. El objeto de esta tabla es mostrar de una manera muy directa la comparabilidad, y por lo tanto, compatibilidad del modelo propuesto para Chile con los homólogos internacionales explicitados en el Informe.

La tabla atiende a los criterios en los que se subdividen las dimensiones permitiendo identificar referentes amplios que han de ser “leídos” a través de los indicadores y de los estándares de forma contextualizada para el caso chileno. Esto permite reconocer un primer elemento de comparabilidad del modelo de acreditación institucional en el entorno geográfico inmediato latinoamericano y de referencia europeo e incluso australiano, que permite destacar la internacionalización del sistema chileno defendiendo también la necesidad de realizar una evaluación de dichos criterios en el entorno académico nacional y su marco jurídico.

Si en el caso europeo el documento de Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad ha de “aterrizarse” en cada sistema nacional sin forzar la interpretación sino contextualizando su cumplimiento a través de la lectura de los indicadores de cumplimiento, los criterios propuestos para el sistema chileno deben entenderse están referenciados en un modelo internacional como la tabla adjunta permite vislumbrar de una manera muy inmediata.

¿Qué ocurre con los indicadores y los estándares? ¿Cuál es el referente internacional de los identificados en la Tabla 14 Como el Informe pone de manifiesto, el nivel de indicadores de cumplimiento y los estándares frente a los que se contrastan tienen una lectura muy nacional. Si bien los indicadores pueden tener un alcance subregional o regional (podríamos hablar de indicadores andinos o del Mercosur, por ejemplo), los estándares de referencia de cumplimiento tienen un “valor de uso” mucho más restringido. En ocasiones pueden circunscribirse más a una disciplina o conjunto de disciplinas afines, otras veces a un límite geográfico concreto, pero normalmente deben establecerse y consensuarse en su aplicación con los colectivos académicos involucrados. Por esa misma razón, la definición del umbral que determina su cumplimiento, tiene también un carácter limitado en el tiempo y debe considerarse su desplazamiento como un signo de la evolución progresiva del sistema.

Por último reiteramos que la buena práctica sugiere que los indicadores y estándares se definan mediante procesos de consulta con agentes de interés y no se definan con rango de ley o similar para poder ser objeto de modificación y adaptación según las necesidades del sistema y para que realmente cumplan con su condición de instrumentos para la mejora.

En la tabla 14 se incluye en la cuarta columna junto con los países que hacen referencia al respectivo criterio, la referencia a la Parte 1ª de los *European Standards and Guidelines* (versión de 2005) que incluye los criterios que se refieren al “aseguramiento interno de la calidad dentro de las instituciones” y tienen un carácter muy general y han de adaptarse a su vez al marco jurídico y al sistema de educación superior y de aseguramiento de la calidad de cada país.

**Tabla 11:** Referencias a los estándares identificados en el informe para el modelo chileno.

Dimensión	Criterio	European Standards and Guidelines for QA	Referentes internacionales
1. Organización, estrategia y recursos de la institución	1.1 Estrategia institucional	X	European Standards and Guidelines for QA
	1.2 Organización institucional, participación y estrategia	X	European Standards and Guidelines for QA Austria Australia Colombia Ecuador
	1.3 Gestión financiera	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países (todos)

Dimensión	Criterio	European Standards and Guidelines for QA	Referentes internacionales
	1.4 Infraestructura y recursos	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países (todos)
	1.5 Académicos	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países (todos)
2. Sistema interno de aseguramiento de la Calidad	2.1 Definición de política y objetivos de calidad	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países europeos  Australia (sistema de auto-acreditación) Colombia
	2.2 Condiciones para garantizar la calidad de los programas	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países los países europeos Ecuador Australia (sistema de auto-acreditación) Colombia
	2.3 Condiciones para la garantía y promoción de académicos	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países

Dimensión	Criterio	European Standards and Guidelines for QA	Referentes internacionales
	2.4 Gestión y mejora de recursos materiales y servicios	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países
	2.5 Análisis y uso de resultados	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países europeos Colombia
	2.6 Obtención y difusión de información de carreras	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países europeos Australia Colombia
3. Formación de pregrado y postgrado	3.1 Incorporación de criterios de carreras de calidad vigentes.		España Colombia
	3.2 Plan formativo, y pertinencia con el marco nacional de cualificaciones (MNC)	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países europeos Australia Ecuador

Dimensión	Criterio	European Standards and Guidelines for QA	Referentes internacionales
	3.3 Diseño y metodologías de enseñanzas: enfoque a resultados	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países europeos Australia Ecuador: El modelo se orienta a evaluación de desempeño, no se menciona expresamente la evaluación de resultados.
	3.4 Admisión, permanencia, progresión e inserción laboral		España Australia Ecuador
	3.5 Nivelación y apoyo al estudiante		España Australia Colombia Ecuador
	3.6 Sistemas de evaluación de los aprendizajes del estudiante	X	European Standards and Guidelines for QA Todos los países

Dimensión	Criterio	European Standards and Guidelines for QA	Referentes internacionales
4. Investigación, creación e innovación	4.1 Investigación, creación, transferencia tecnológica e innovación		Austria, España Australia (tangencial) Colombia Ecuador
	4.2. Vinculación investigación con docencia	X	European Standards and Guidelines for QA Austria, Dinamarca, España Australia Colombia Ecuador
5. Vinculación con el entorno regional, nacional e internacional	5.1 Modelo de vinculación con el medio		Ecuador Colombia
	5.2. Modelo de colaboración, redes e internacionalización		España Colombia
	5.3. Articulación con políticas de desarrollo nacional y regional		Austria Ecuador