

|N°2/2016|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Impacto de los procesos de autoevaluación en la
gestión de pregrado y postgrado en la Universidad
de Chile (2011-2014)

Cecilia Dooner, Leonor Armanet, Carolina Busco,
Andrés d'Alencon y Alicia Salomon e



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°2 Año 2016

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial Débora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís, Nicole Droguett Sarmiento,
Manuela Jiménez Quiñe-Arista y Claudia Celis González

Diseño y realización gráfica Carlos Ríos Hidalgo

Impresión

Matching Deals Ltda.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.



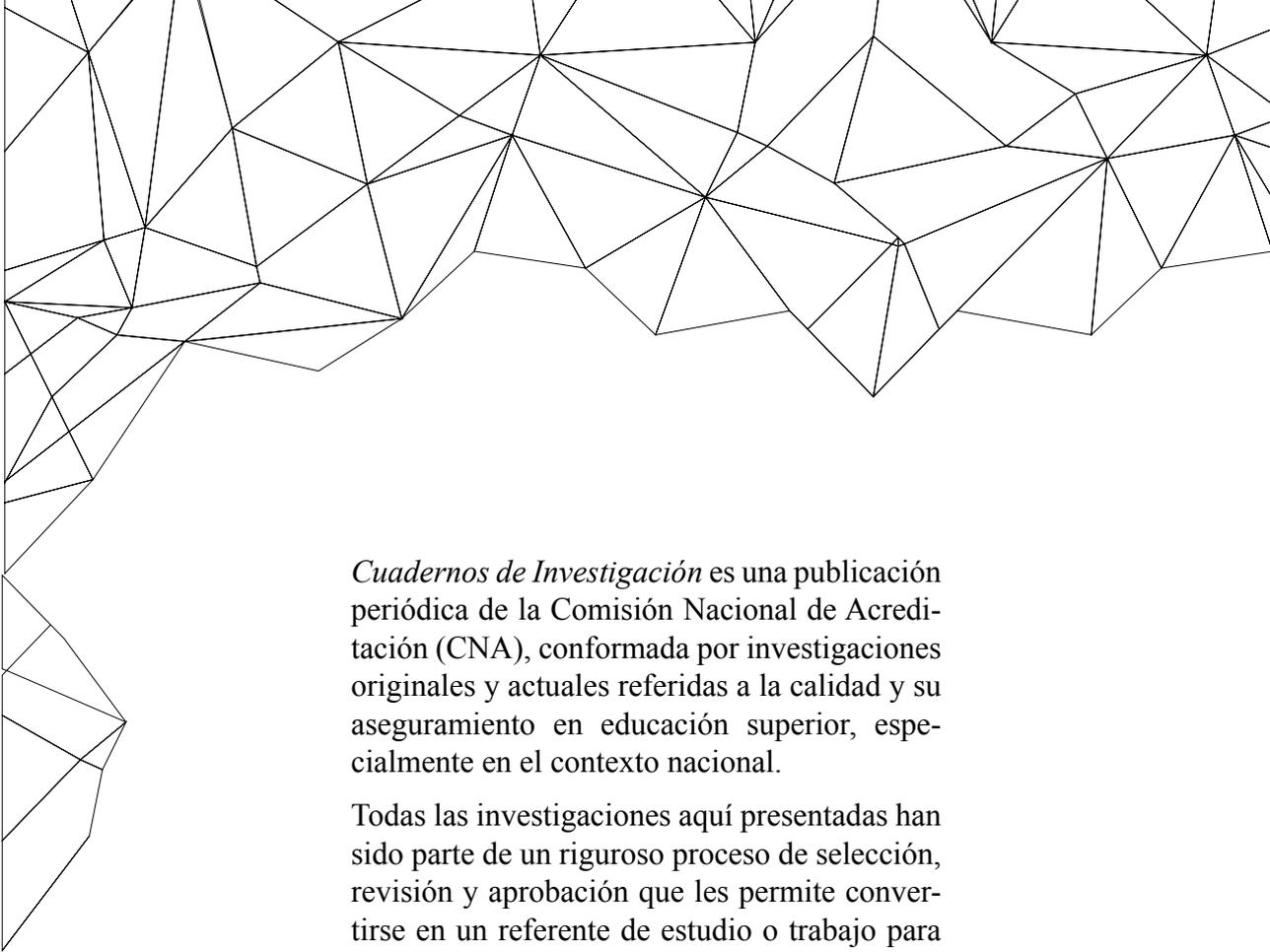
Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Dooner, C.; Busco, C.; d'Alencon, A.; Salomone, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). Cuadernos de Investigación N°2. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de la CNA pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

CONTENIDOS

Presentación	12
Alfonso Muga, Presidente de CNA	13
Prólogo	
Juan Antonio Rock Tarud, Universidad de Talca	14
Resumen/Abstract	16
Introducción	17
Capítulo I	
Antecedentes conceptuales	25
I.1. La ESUP en Chile: características del actual periodo	27
I.2. El aseguramiento de la calidad (AC) como factor de cambio en las universidades chilenas	28
I.3 El AC y su impacto en la gestión de instituciones universitarias	34
I.4. Aproximaciones al concepto de calidad en educación superior	39
I.5. Calidad en educación superior y conceptos asociados	41
I.6. Sobre impactos y efectos en la gestión	45
I.7. Conceptos clave del estudio	47
Capítulo II	51
Marco Metodológico	
II.1. Unidad de análisis del estudio	53

II.2. Operacionalización de variables	53
II.3. Etapas de recolección de información	56
II.3.1. Etapa 1. Revisión de programas de desarrollo institucional y planes de mejora	56
II.3.2. Etapa 2. Entrevistas cualitativas	59
II.3.3. Etapa 3. Realización de encuestas	62
Capítulo III	65
Resultados	
III.1. Resultados de la etapa de análisis de contenido	
III.1.1. Aspectos formales de los planes de mejora	67
III.1.2. Contenido de los planes de mejora y los planes de desarrollo	68
III.2. Resultados de la etapa de realización de entrevistas	73
III.2.1. Percepción de los entrevistados sobre el proceso de autoevaluación	75
III.2.2. Percepción sobre el impacto en la gestión de pregrado y postgrado	83
III.2.3. Otras variables incidentes en la gestión de pregrado y postgrado	87
III.3. Resultados de la aplicación de encuestas	88
III.3.1. Caracterización de la muestra	88
III.3.2. Percepción sobre las condiciones para la autoevaluación	92
III.3.3. Percepción sobre los impactos de la autoevaluación	93
III.3.4. Percepción global sobre la autoevaluación	99
III.4. Análisis factorial para una propuesta de cuestionario	101
III.5. Hacia un esbozo de cuestionario sobre la autoevaluación	108

Capítulo IV	111
Conclusiones	
IV.1. La cultura de autoevaluación	113
IV.1.1. Cultura de autoevaluación y cultura de calidad	114
IV.1.2. Sobre el concepto de autoevaluación permanente	115
IV.1.3. Sobre el lenguaje de autoevaluación	116
IV.1.4. Algunas condiciones para la autoevaluación devenida en cultura organizacional	117
IV.1.5. Tensiones de la cultura de la autoevaluación con la cultura institucional	119
IV.2. Autoevaluación incorporada a la gestión	120
IV.3. Impactos en la gestión de pregrado y postgrado	124
IV.3.1. Impactos	125
IV.3.2. Áreas sensibles a la autoevaluación	127
IV.3.3. Áreas prioritarias según estadios de desarrollo	128
IV.4 Reflexiones finales sobre el impacto de la autoevaluación	129

Referencias bibliográficas	133
Anexos	139
Anexo 1. Marco institucional del proyecto	141
Anexo 2. Pauta de análisis de contenido para PDI y Plan de Mejoramiento (PM) para la institución	180
Anexo 3. Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido De PDI y Plan de Mejoramiento (PM) institucional	183
Anexo 4. Pauta de análisis de contenido para programas de pregrado	186
Anexo 5. Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido de programas de pregrado	189
Anexo 6. Pauta de análisis de contenido para programas de postgrado	193
Anexo 7. Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido de programas de postgrado	197
Anexo 8. Listado de entrevistas por facultad	201
Sobre los autores	203
Contexto de los Cuadernos de Investigación	205

Índice de Tablas

Tabla 1. Definición operacional de innovaciones educativas	38
Tabla 2. Operacionalización de variables del estudio	54
Tabla 3. Unidades académicas con PDI o PDE revisados	57
Tabla 4. Programas de pregrado y postgrado cuyos planes fueron analizados	58
Tabla 5. Unidades académicas seleccionadas para aplicación de cuestionario	63
Tabla 6. Frecuencia del uso de elementos de planificación en planes de mejoramiento	67
Tabla 7. Objetivos de los PDI y PM de pregrado, según temas de planificación asociados	69
Tabla 8. Objetivos de los PDI y PM de postgrado, según temas de planificación asociados	71
Tabla 9. Grado de concordancia del PM con el PDI local	73
Tabla 10. Representación de las unidades académicas en la muestra	88
Tabla 11. Muestra total desagregada por tipo de carrera académica y jerarquía académica	90
Tabla 12. Test de KMO y de Bartlett	102
Tabla 13. Porcentajes de varianza explicada	103
Tabla 14. Porcentajes de varianza explicada	104
Tabla 15. Matriz de componentes rotada	105
Tabla 16. Resumen acreditación en pregrado	148
Tabla 17. Estado de acreditación de programas de pregrado	149
Tabla 18. Resumen acreditación en postgrado	159
Tabla 19. Estado de acreditación de programas de Magíster	160
Tabla 20. Estado de acreditación de programas de Doctorado	175

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas de recolección de información	56
--	----

Índice de Gráficos 233

Gráfico 1. Matrícula de pregrado en universidades chilenas acreditadas y no acreditadas (2005 – 2014)	30
---	----

Gráfico 2. Matrícula de postgrado en universidades chilenas acreditadas y no acreditadas	30
--	----

Gráfico 3. Matrícula de pregrado en universidades chilenas según años de acreditación (2005 – 2015)	31
---	----

Gráfico 4. Matrículas de postgrado en universidades chilenas acreditadas en el área electiva Docencia de Postgrado (2005-2014)	32
--	----

Gráfico 5. Matrícula de Doctorado y Magíster en universidades acreditadas en área electiva Docencia de Postgrado (2005 - 2014)	33
--	----

Gráfico 6. Muestra total desagregada por unidad académica	89
---	----

Gráfico 7. Participación en procesos de autoevaluación de programas de pregrado o postgrado	91
---	----

Gráfico 8. Realización del proceso de autoevaluación responde a situación contingente.	93
--	----

Gráfico 9. Impacto de la autoevaluación en la gestión de la información	93
---	----

Gráfico 10. Impacto de la autoevaluación en la estructura curricular.	94
---	----

Gráfico 11. Impacto de la autoevaluación en identificación de factores que inciden en permanencia de estudiantes.	95
---	----

Gráfico 12. Impacto de la autoevaluación en reducción de tiempos de permanencia de estudiantes.	96
---	----

Gráfico 13. Impacto de la autoevaluación en recopilación de información de egresados.	97
---	----

Gráfico 14. Impacto de la autoevaluación en definición de propósitos de los programas/carreras	98
Gráfico 15. La autoevaluación no resulta útil para el mejoramiento de los programas/carreras.	99
Gráfico 16. Impacto de la autoevaluación en la mejora de la calidad de la formación	100
Gráfico 17. Programas de pregrado acreditados en la Universidad de Chile 2001 – 2015	147

PRESENTACIÓN

En el marco de la promoción a la investigación, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta su segunda investigación de la serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. La investigación se titula “Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014”. El estudio fue conducido por la coordinadora ejecutiva de la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad de la Universidad de Chile, Cecilia Dooner.

La investigación se enmarca en una de las líneas prioritarias de CNA sobre el impacto de los modelos institucionales de aseguramiento de la calidad. El estudio ofrece al lector interesantes conclusiones sobre el proceso de construcción de una cultura autoevaluativa en las unidades académicas y su impacto en la gestión de pregrado y postgrado.

La Comisión espera que esta colección de cuadernos se

constituya en una herramienta que favorezca una mayor comprensión sobre la operación de los instrumentos de aseguramiento de la calidad y, especialmente, sobre los impactos, efectos y resultados que éstos han tenido y están teniendo en el ámbito de la educación superior del país y muy especialmente en las instituciones formadoras de este nivel.

Alfonso Muga

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

El estudio presentado a continuación —enmarcado en la experiencia de la Universidad de Chile— releva la importancia y efectividad del proceso de autoevaluación como ejercicio de reflexión colectiva y su articulación con los planes de mejoramiento institucionales.

En efecto, la investigación concluye que los conocimientos obtenidos en el proceso de evaluación interna quedan plasmados en los planes de desarrollo institucional de las unidades y cómo ello permite establecer acciones para abordar las falencias detectadas y mejorar la calidad de las unidades.

A partir de una adecuada revisión bibliográfica, el estudio elabora un completo marco teórico. La metodología consideró un análisis documental de contenido, entrevistas, encuestas y un análisis factorial para identificar factores significativos que afectan la gestión institucional.

Los resultados obtenidos aportan luces respecto del impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión estratégica universi-

taria en la Universidad de Chile, siendo los más relevantes los detallados a continuación.

En primer lugar, el estudio aborda la relación entre los procesos de autoevaluación y los planes de mejoramiento relevando la importancia y efectividad del proceso de reflexión colectivo en una unidad académica. En efecto, se concluye que los conocimientos obtenidos en el proceso de evaluación interno quedan plasmados finalmente en los planes de desarrollo institucional de las unidades, lo que genera acciones efectivas para superar las falencias detectadas e incrementar de calidad.

En segundo lugar, se constata que los procesos de autoevaluación han estado fuertemente centrados en la formación de los estudiantes. Los planes de desarrollo institucional (PDI), en cambio, en la potenciación académica y estratégica de las unidades, sin que excluyan lo relativo a la formación. Este antecedente propicia la adopción de acciones que estimulen un enfoque más integral y multifacético.

En tercer lugar, el estudio entrega antecedentes respecto de la incidencia de los factores culturales y de gobernanza en los procesos de autoevaluación, dado el gran esfuerzo y dedicación que requieren, lo que merece ser tomado en consideración para fortalecer los sistemas de aseguramiento de calidad.

En cuarto lugar, el informe contiene un conjunto de reflexiones acerca del desarrollo de la cultura de la autoevaluación en la Universidad de Chile. De este modo, se constata que se ha instalado un lenguaje de autoevaluación; una voluntad política permanente para los procesos, expresada en el apoyo brindado a los equipos de autoevaluación por las autoridades de las unidades académicas correspondientes; y una tendencia a un mayor reconocimiento de la función de autoevaluación.

En quinto lugar, las reflexiones respecto de las tensiones generadas por los procesos de autoevaluación con la cultura institucional, en lo relativo a la libertad de cátedra, la valoración de las funciones básicas de docencia e investigación y la valoración misma de la autoevaluación como actividad académica.

Los conocimientos que aporta este estudio acerca de la

relación entre los procesos de autoevaluación y la gestión institucional, son un valioso aporte para la instalación y fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad. Además, invitan a replicar investigaciones similares en otras instituciones con el propósito de obtener una generalización de estos hallazgos.

Juan Antonio Rock Tarud

Universidad de Talca

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la universidad de Chile en el período 2011-2014

RESUMEN

El presente estudio indaga en los efectos de la autoevaluación y evaluación interna en la gestión en pregrado y de postgrado de la Universidad de Chile, considerando el período desde la reacreditación institucional de 2011 hasta 2014. Los resultados muestran cómo los ejercicios de autoevaluación y evaluación interna provocan un efecto en la cultura organizacional, en generar creencias y prácticas atribuibles a una cultura de autoevaluación; también, cómo la autoevaluación y evaluación interna han impactado la gestión de la formación de pregrado y postgrado, tanto a nivel central como local. Lo primero tiene que ver con un fenómeno relativamente nuevo –cultura de autoevaluación– y lo segundo con su efecto en el quehacer de la institución y sus unidades académicas.

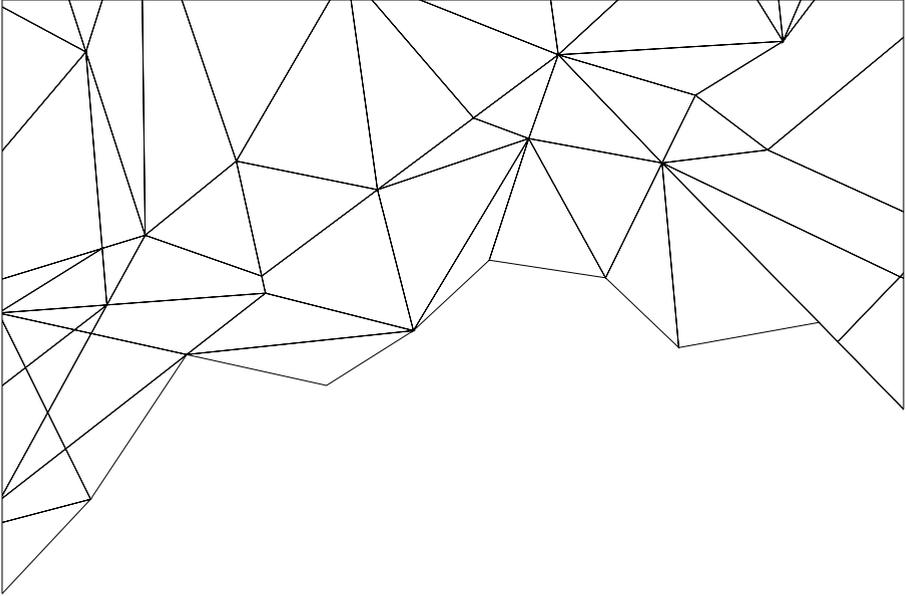
Palabras clave: autoevaluación, impacto, gestión, universidad, acreditación.

The impact of self-assessment on undergraduate and graduate schools' management at Universidad de Chile, from 2011 to 2014

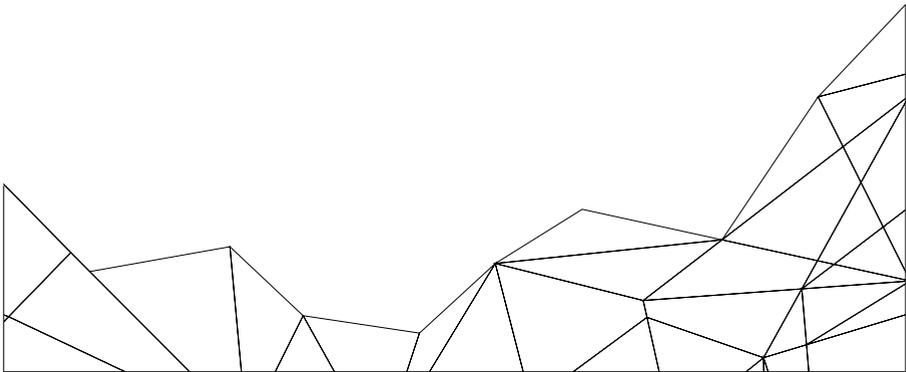
ABSTRACT

Present study addresses the effects of self-assessment and internal evaluation on undergraduate and graduate schools' management at Universidad de Chile, considering a period from 2011 institutional accreditation to 2014. Results show how the exercise of self-assessment and internal evaluation causes a number of effects on organizational culture, shaping beliefs and practices attributable to a self-assessment culture; also, how this kind of evaluations have an impact on management of undergraduate and graduate schools, centrally and locally. First exercise is linked to a relatively new phenomenon – self-assessment culture- and second one has more relation with effects in the institutional daily tasks.

Key words: *self-assessment, impact, management, university, accreditation*



INTRODUCCIÓN



La educación superior en Chile ha experimentado, en los últimos 20 años, uno más de sus ciclos de expansión, siendo el actual caracterizado por la diversificación de las instituciones de educación terciaria, la multiplicación de los programas académicos y la flexibilización de los requisitos de admisión. La experiencia chilena no fue ajena a las tendencias mundiales de auto-financiamiento, privatización y de la adopción de modelos foráneos de gestión en las universidades (Bernasconi, 2008), todo lo cual convivió con una deficiencia de procesos evaluativos regulares que permitieran monitorear el logro de los propósitos que las mismas instituciones declaraban. Durante este período se devela cada vez con mayor fuerza el carácter segmentado del sistema educacional, donde coexisten universidades consolidadas con otras que muestran un deficiente desarrollo institucional y cuyos niveles de formación no se condicen siempre con el principio de una búsqueda constante de la excelencia académica, dando sustento al cuestionamiento público sobre el real valor que algunas de estas casas de estudio aportan a las distintas esferas de la sociedad.

De esta manera, se fue haciendo evidente la necesidad de revertir la situación de desregulación educativa, que ha llevado a lo que se ha denominado una erosión en la confianza social sobre la educación terciaria (Geoffroy, 2014), particularmente en un país donde los estudios superiores se asumen como un motor de desarrollo, y sobre todo, un mecanismo de movilidad social para cientos de miles de jóvenes chilenos que se están formando como profesionales. Junto con debates, disensos y acuerdos, se va gestando un sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior en cuyas experiencias piloto participa de manera pionera la Universidad de Chile. En efecto, los procesos de autoevaluación se implementaron en esta institución de manera incipiente en la década de 1990 y los primeros ejercicios sistemáticos en este ámbito se dieron en forma previa al establecimiento en el país de los procesos de acreditación institucional y de programas de pregrado y postgrado. Por eso mismo, la Universidad de Chile fue una de las

primeras instituciones en postular a la acreditación en el marco de las experiencias piloto impulsadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y una de las pocas en obtenerla por el periodo máximo de 7 años. Esta historia dota a la institución de un bagaje importante de ejercicios de evaluación interna y autoevaluación, los que continúan implementándose hasta el día de hoy, tanto a nivel de la administración central como de las unidades académicas locales.

Desde aquellas experiencias iniciales de autoevaluación, estos procesos han ido intensificándose y formalizándose al interior de la universidad. La Universidad de Chile ha tenido un papel protagónico y pionero en el establecimiento de estructuras y procesos de autoevaluación en el contexto nacional y mantiene una disposición proactiva –explícita en la normativa institucional– en orden a sustentar y fortalecer un sistema de aseguramiento de la calidad y de autorregulación. En el marco de este compromiso, la Universidad de Chile ha acumulado ya casi 15 años de experiencia llevando adelante de manera sistemática procesos de evaluación interna, autoevaluación y acreditación, y enfrentará, durante el año 2018, un tercer proceso de acreditación institucional.

En efecto, la institucionalidad actual consagra distintas instancias destinadas a desarrollar funciones relativas a la autoevaluación¹: un Consejo de Evaluación que examina, pondera e informa sobre la calidad y cumplimiento de las tareas universitarias como los procesos de evaluación y calificación académica; un Comité de Autoevaluación Institucional que coordina y estimula actividades de autoevaluación con fines de mejoramiento a nivel institucional y de unidades académicas, el cual es respaldado técnicamente por la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad (UAAC); el Departamento de Postgrado y Postítulo (DPP), encargado de cautelar la idoneidad y calidad de los programas de este nivel que la universidad ofrece. En el nivel local, para las unidades académicas, el requerimiento de efectuar actividades de autoevaluación está estipulado en los reglamentos de la institución desde 2008 y actualmente todas ellas están trabajando en alguna fase del proceso autoevaluativo.

¹ Para mayor detalle sobre el marco institucional del proyecto de la Universidad de Chile, ver Anexo 1.

Como se desprende de esta compleja estructura, la implementación de los procesos de evaluación interna y autoevaluación ocurre en el contexto de una cultura de autorregulación preexistente en la Universidad de Chile. A lo largo del tiempo, la existencia de esta orgánica ha decantado en mecanismos que determinan altos niveles de exigencia en los distintos ámbitos en que la universidad actúa. Entre los más antiguos es posible destacar: la alta selectividad de sus académicos; el desarrollo de una carrera académica; la valoración de las publicaciones científicas y la creación artística y cultural; la presentación activa y permanente del trabajo académico a concursos externos; así como el establecimiento de procesos rigurosos para la entrega de reconocimientos y la asignación de incentivos. Así, la universidad ha tenido un papel protagónico y pionero en el establecimiento de estructuras y procesos de autoevaluación en el contexto nacional y mantiene una disposición proactiva –explícita en la normativa institucional– en orden a sustentar y fortalecer un sistema de aseguramiento de la calidad y de autorregulación.

En el marco de este compromiso aparece como relevante investigar, por un lado, los alcances de los procesos de autoevaluación de los que ha sido parte y, por otro, el efecto que han tenido en la gestión de pregrado y postgrado. Para ello, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo han afectado los procesos de autoevaluación que se han llevado a cabo en la Universidad de Chile en la gestión de pregrado y de postgrado en el período 2011-2014?

El objetivo general es, entonces, determinar los efectos de los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo en la Universidad de Chile en la gestión de pregrado y postgrado en el período 2011-2014. Los objetivos específicos que se definieron han sido los siguientes:

- Determinar si las acciones necesarias para llevar adelante procesos de autoevaluación en el ámbito de la docencia de pregrado y postgrado, en el período 2011-2014, estuvieron integradas al quehacer de la Universidad de Chile.
- Determinar cómo los procesos de autoevaluación impactaron en la gestión que se lleva a cabo en pregrado y postgrado.
- Analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las carreras y programas, desarrollados en el período 2011-2014.

- Identificar avances y brechas existentes del proceso de autoevaluación institucional, llevado a cabo en 2011, en el ámbito de la gestión de pregrado y postgrado.

El diseño metodológico general de la investigación fue multitépico, de carácter exploratorio, y transversal, analizando tanto información primaria como secundaria. La metodología fue fundamentalmente cualitativa, con apoyo de técnicas cuantitativas.

La etapa 1 corresponde a un análisis de contenido, donde se analizan y se comparan los Programas de Desarrollo Institucional (PDI) o los Programas de Desarrollo Estratégicos (PDE) de las unidades académicas, con los Planes de Mejora (PM) de los distintos programas seleccionados en la muestra, evaluando la coherencia entre ambos documentos, por medio de un instrumento de análisis de contenido que se elaboró y aplicó tanto a la institución como a una muestra de programas de pregrado y de postgrado elegida de manera estratégica.

En la etapa 2 se realizan entrevistas semi-estructuradas como instrumento de investigación cualitativo, aplicadas a una muestra de 12 directivos elegidos de manera estratégica y con método de selección de bola de nieve².

La etapa 3, de tipo cuantitativo, contempla la aplicación de un cuestionario a una muestra piloto de académicos, realizando un análisis factorial de los datos obtenidos, con el fin de entregar como resultado un cuestionario aplicable en el futuro.

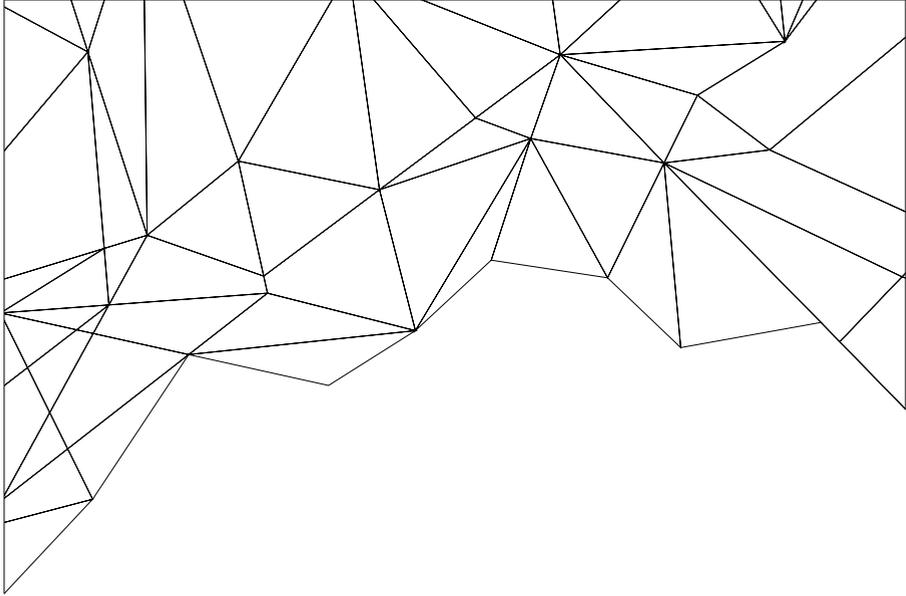
El estudio se inicia en junio de 2015 y culmina en enero de 2016. Ha sido conducido por la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, con la colaboración del Departamento de Pregrado y el Departamento de Postgrado y Postítulo de la misma Vicerrectoría.

² Muestreo no probabilístico propio de la investigación cualitativa en la cual se contactan sujetos a través de informantes u otros sujetos que ya han sido parte de la investigación.

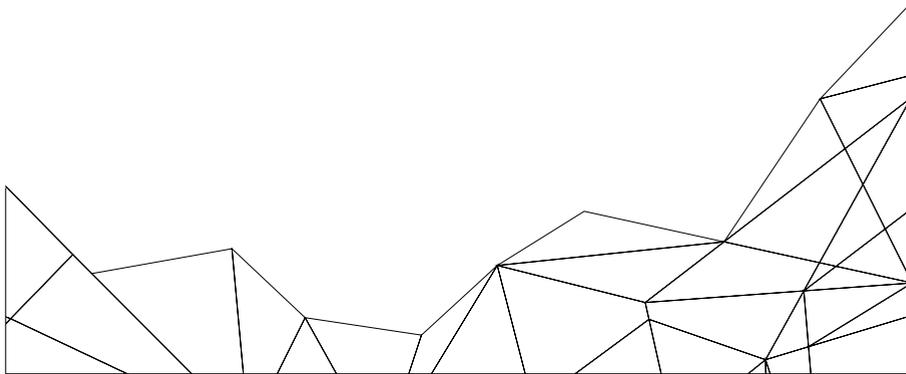
El equipo que ha llevado adelante esta investigación está compuesto por:

Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad	Departamento de Postgrado y Postítulo	Departamento de Pregrado
Cecilia Dooner (coordinadora)	Alicia Salomone (directora)	Elizabeth Lucas
Carolina Busco	Valentina Letelier	
Andrés d'Alençon	Soledad Santana	
Cecilia Sotomayor		
Paula Navarro		

Además de los profesores y profesionales mencionados, los investigadores agradecen la colaboración de todos los entrevistados y los encuestados que entregaron su tiempo, su opinión sincera y reflexión crítica para enriquecer el proyecto. También, queremos agradecer a todos los funcionarios que, con su buena disposición y diligente gestión, facilitaron las distintas etapas de la implementación del proyecto.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



El presente estudio realizó una revisión bibliográfica que permitiera caracterizar el sistema de educación superior (ESUP) en Chile y su posición en el escenario latinoamericano, en pos de abordar uno de sus componentes más novedosos: el aseguramiento de la calidad (AC). Su implementación en el país no tiene más de dos décadas, en comparación con un sistema de educación terciaria de casi dos siglos de historia. Junto con ello, se han revisado artículos sobre estudios de impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior chilenas. Asimismo, se entrega evidencia internacional sobre el comportamiento institucional frente a estos procesos, la que ofrece elementos a considerar para el abordaje metodológico del problema de investigación. Finalmente, se profundiza en los conceptos clave que se utilizarán en la investigación.

I.1. La ESUP en Chile: características del actual periodo

El escenario actual de la ESUP chilena se caracteriza principalmente por la modificación de la demanda educativa. Según lo informado por el Consejo Nacional de Educación (CNED), el año 2014 la matrícula total de pregrado alcanzó a 1.122.967 estudiantes en 10.668 programas de estudio. Dado que las tasas de crecimiento anual de la matrícula total durante el período 2010-2014 fueron decrecientes (10,4%, 9,6%, 4,6%, 4,4% y 3,9%) podemos deducir que se estaría produciendo una desaceleración en el crecimiento de la matrícula de pregrado. Por el contrario, los programas de postgrado han experimentado un crecimiento en su matrícula de doctorado y magíster de casi un 40%, pasando de 33.657 estudiantes en el año 2010 a 46.831 estudiantes en 2014.

Por otra parte, el estudiantado hoy es cualitativamente diferente del que componía la educación superior hace diez años. Ello ha llevado a algunos autores a hablar de un nuevo estudiante, grupo social compuesto mayoritariamente por personas provenientes de familias sin

antecedentes de ingreso a la educación superior, por lo que contarían con niveles de capital cultural inferiores a los del estudiante clásico (Jiménez y Lagos, 2011). Esta nueva composición se asocia a la diversificación de las instituciones de educación terciaria, la multiplicación de la oferta de programas y la flexibilización de los requisitos de admisión. Todo ello, sumado a la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE)³ en 2006 y al notable incremento de las ayudas financieras disponibles para los estudiantes, que posibilitó la expansión de las oportunidades de los jóvenes de menores ingresos económicos para acceder a la educación superior.

En ese sentido, es clara la relación que existe entre el CAE y los procesos de acreditación, pues el año 2005 se promulga la ley N° 20.027 que establece la acreditación institucional como requisito para el acceso al CAE. Se ha planteado que la vinculación entre la acreditación y el acceso a recursos financieros tuvo un efecto distorsionador al generar una fuerte presión sobre la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) por acreditar a instituciones que atendían a estudiantes de bajos recursos (Lemaitre, 2015). Esto presenta un desafío de equidad a las instituciones educativas, pues no se trata solo de generar condiciones de acceso más amplias a estudiantes vulnerables, sino de ofrecer posibilidades efectivas de avanzar en sus estudios y graduarse.

I.2. El aseguramiento de la calidad (AC) como factor de cambio en las universidades chilenas

Estudiar los procesos de AC en la ESUP implica necesariamente observar las tendencias que han imperado en las universidades y los cambios en su funcionamiento durante las últimas décadas. En ese sentido, Bernasconi (2008) plantea que las tendencias mundiales, como el creciente valor económico del conocimiento, el auto-financiamiento y la privatización, entre otras, alcanzan a las universidades chilenas y en distin

³ Crédito con Aval del Estado (CAE) es una ayuda orientada a alumnos de gran mérito académico que necesitan apoyo financiero para iniciar o continuar una carrera en alguna de las instituciones de Educación Superior que forman parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal. Es un crédito destinado al pago completo o parcial del arancel anual de la carrera. Para eso cuenta con dos avales: la institución de Educación Superior en la que estudia el alumno, y el Estado, que es garante hasta que el estudiante haya pagado todo el crédito (extraído de mifuturo.cl).

tos grados a las universidades latinoamericanas, las cuales empiezan a adoptar políticas basadas en modelos de universidad foráneos. Así, la generación y mantención de cuadros administrativos destinados a gestionar las funciones de docencia, se desarrolla en un contexto donde confluyen una serie de fenómenos:

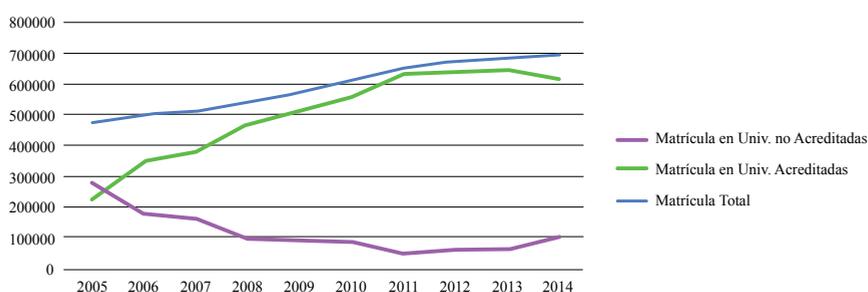
- Aumento de la exigencia a los docentes universitarios, en términos de su actividad académica y profesional.
- Crecimiento inorgánico de las sedes de instituciones de educación superior, cuya expresión más notable es el aumento sostenido de la matrícula de estudios superiores.
- Desregulación de la educación terciaria, lo que deriva en el establecimiento de universidades cuya autonomía institucional las blindaba frente a procesos evaluativos regulares, impidiendo monitorear el logro de propósitos que ellas mismas declaraban.

Lo anterior decantó en un sistema segmentado, donde convivían instituciones consolidadas e innovadoras con otras de dudosa calidad, erosionando la confianza social en la educación superior y en el valor relativo de los títulos otorgados (Geoffroy, 2014). Este contexto se hace especialmente importante cuando los procesos de acreditación —que empiezan a expandirse a mediados de la década del 2000— provocan una incorporación cada vez mayor de estudiantes. Si bien la participación en estos procesos es voluntaria, empieza a adquirir un carácter forzoso, no por ser obligatorios en rigor, sino por los costos asociados a no someterse a ellos. Así, la política de aseguramiento de la calidad como una forma de entregar señales públicas a la sociedad sobre las orientaciones y esfuerzos institucionales de las universidades por mejorar la calidad de sus funciones, convive con políticas públicas de financiamiento a la demanda por estudios superiores —como la ley N° 20.027 ya mencionada— condicionando la captación de gran parte de esta demanda a la obtención de la acreditación.

Los Gráficos 1 y 2 retratan la creciente tendencia hacia la incorporación total de la matrícula universitaria en espacios institucionales que se han sometido exitosamente a procesos de acreditación, observándose en el caso de postgrado que durante todo el periodo considerado ha existido una brecha de matrícula entre quienes estudian en instituciones acreditadas y no acreditadas. Al respecto, Lemaitre (2015) destaca que la acreditación de programas de postgrado en Chile está

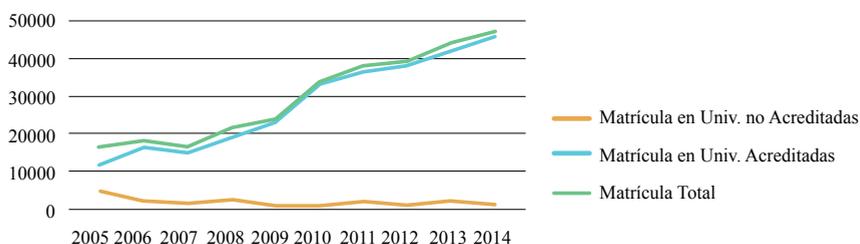
estrechamente asociada a la presión ejercida por la política de becas ofrecidas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Pues esta última había adoptado la certificación de sus programas a finales de la década de 1980, emulando lo realizado por la Fundación Andes, que en 1987 estableció el primer sistema de becas de doctorado en el país, y creó una comisión para acreditar aquellos programas a los cuales los becados dirigían su interés.

Gráfico 1. Matrícula de pregrado en universidades chilenas acreditadas y no acreditadas (2005 – 2014)



Fuente: CNED, base INDICES.

Gráfico 2. Matrícula de postgrado en universidades chilenas acreditadas y no acreditadas (2005 – 2014)*

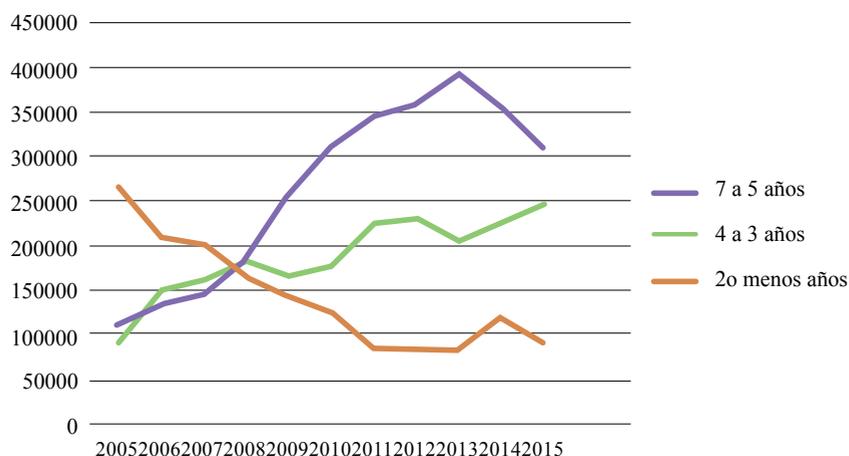


Fuente: CNED, base INDICES.

Nota: Doctorado y Magíster.

La Universidad de Chile es parte del grupo de instituciones que se encuentran en la cota alta de los niveles de acreditación, no solo en términos de años, sino también respecto de la cantidad de programas académicos y áreas acreditadas, según la información que CNA entrega públicamente en su sitio web. Sin embargo, a nivel nacional todavía se observa una concentración importante de la matrícula universitaria en instituciones cuyos procesos de acreditación han mostrado niveles insuficientes con relación a lo esperado en términos de calidad en la educación (Gráfico 3).

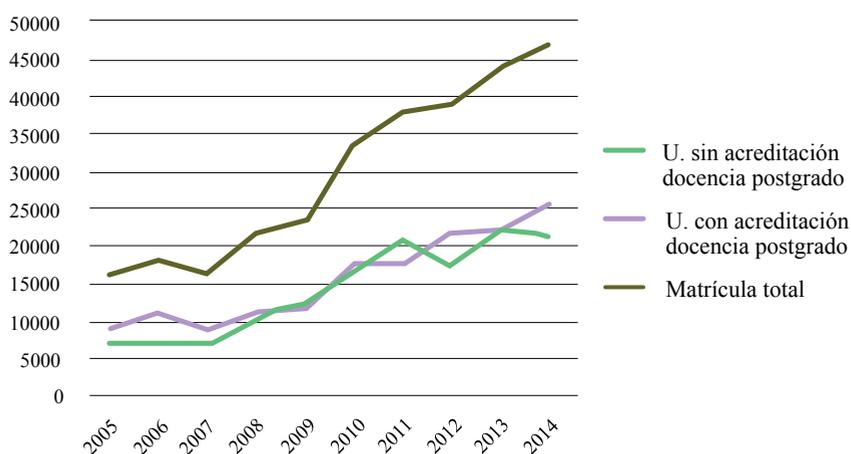
Gráfico 3. Matrícula de pregrado en universidades chilenas según años de acreditación (2005 – 2015)



Fuente: CNED, base INDICES e información proporcionada por CNA-Chile (junio, 2015).

Aquella diferencia también se constata a nivel de postgrado si se desagrega según acreditación institucional por áreas, considerando la Docencia de Postgrado. Es lo que expone el Gráfico 4, evidenciando que la matrícula en programas de postgrado acreditados no logra ser una tendencia predominante respecto del total de la matrícula nacional en estudios de este nivel.

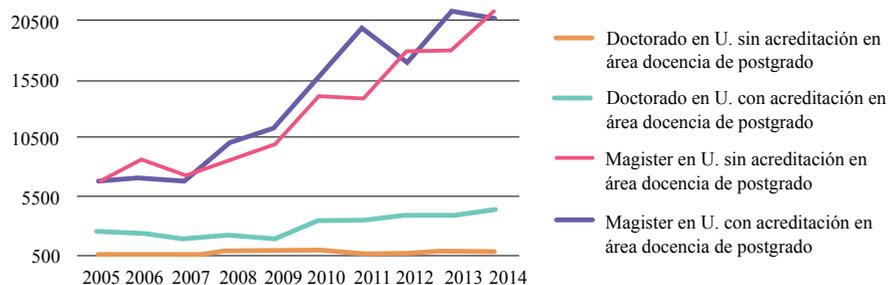
Gráfico 4. Matrículas de postgrado en universidades chilenas acreditadas en el área electiva Docencia de Postgrado (2005 - 2014)



Fuente: CNED, base INDICES.

Al desagregar la información por programas de Doctorado y Magíster (Gráfico 5), la distribución presenta mayor heterogeneidad, elevándose el número de estudiantes que cursan sus programas de magister en instituciones no acreditadas en docencia de postgrado. Sin embargo, esto no ocurre en el nivel de doctorado, donde a partir de 2009 se observa un crecimiento sostenido de la matrícula en universidades certificadas en el área docente de postgrado.

Gráfico 5. Matrícula de Doctorado y Magíster en universidades acreditadas en área electiva Docencia de Postgrado (2005 - 2014)



Fuente: CNED, base INDICES (Junio, 2015).

A propósito de las diferencias descritas entre ambos niveles, hay que considerar que en los programas de doctorado existen mayores incentivos para participar en el proceso de acreditación dados los requerimientos del fondo competitivo del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Terciaria (MECESUP) y por la mayor disponibilidad de becas (Devés y Marshall, 2008). Otro hecho a considerar es el menor crecimiento de la oferta de doctorado, dadas las altas exigencias de calidad que las universidades se autoimponen. En el caso de los programas de Magíster, en la década pasada se observó un incremento de la oferta debido a la incursión de las nuevas universidades privadas, que tienen un criterio más comercial, haciéndose por ello más heterogénea la calidad de los programas en ese nivel (González y Espinoza, 2008).

I.3. El AC y su impacto en la gestión de instituciones universitarias

Los distintos estudios disponibles sobre estos tópicos remiten a los orígenes de los procesos de AC como al impacto que éstos han tenido sobre la ESUP, tanto en Chile como en el extranjero. Los autores Zapata y Tejeda (2009) y posteriormente Geoffroy (2014), revisan las discusiones que originaron estos procesos en el ámbito educacional en Chile y la evidencia internacional sobre sus alcances, advirtiendo sobre los principales desafíos conceptuales y metodológicos a la hora de estudiar el impacto de esta política pública, como la dificultad de aislar los efectos del aseguramiento de la calidad, al ser ésta una política que corre paralela con otras instancias que apuntan también a mejorar la calidad de la educación impartida por las instituciones.

Los autores mencionados ponen la mirada en los procesos internos de AC, en los comportamientos institucionales y los distintos grados de resistencia que manifiestan las instituciones en pos de mantener la autonomía universitaria. Al respecto, se cita el estudio de Newton (2000) sobre las disposiciones reactivas y colaborativas de las distintas instituciones frente a un proceso de AC, planteando como desafío el abordaje más amplio y suave (Stensaker, 2007), además de poner el foco en los procesos.

Otro desafío que presentan los estudios sobre impacto de la AC y que motiva el debate internacional, refiere a la necesidad de disociar

el concepto de mejoramiento del de *accountability*, dos aspectos que son fundamentales en los procesos de AC en Chile. La falta de desarrollo de capacidades autorregulativas en algunas instituciones puede conducir a una falta de disociación entre ambos conceptos, pues rendir cuentas no implica mecánicamente un mejoramiento. Lo anterior, según Zapata y Tejeda (2009), dificulta el análisis del cumplimiento de propósitos.

Respecto de la evidencia que arroja la literatura, Stensaker (2008) sintetiza los resultados de distintos estudios realizados internacionalmente identificando 4 ámbitos de cambios recurrentes como resultado de los procesos de aseguramiento de la calidad:

- Distribución y ejercicio del poder al interior de las instituciones
- Gestión organizacional y su profesionalización
- Imagen que proyectan las instituciones hacia el exterior (relaciones públicas)
- Cierta permeabilidad y generación de más y mejor información para la toma de decisiones

Por su parte, Zapata y Tejeda (2009) destacan los estudios sobre los cambios organizacionales provocados por los procesos de AC, tales como aquellos vinculados a la profesionalización de la gestión docente. No se encuentran, sin embargo, estudios sobre eventuales impactos directos o transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje atribuibles a políticas de AC.

Sobre los impactos de los procesos de AC en la gestión de programas universitarios de pregrado y postgrado, se rescatan algunos estudios previos. El primero, de alcance internacional, es el realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2012), observando lo que ocurre en distintos sistemas de educación superior iberoamericanos que ya han implementado procesos de AC en educación superior. La investigación recoge percepciones de impacto en tres dimensiones: macro (sistema educacional), meso (gestión institucional) y micro (gestión de docencia). El estudio consideró 26 universidades iberoamericanas, de las cuales se eligieron distintos actores vinculados al proceso de AC (autoridades de gobierno y de la universidad, directores de planificación, decanos, profesores, estudiantes, entre otros), a quienes se les realizaron entrevistas semi-estructuradas.

Los principales resultados respecto de las dimensiones de Gestión institucional y de Docencia muestran que se le atribuyen al AC una mejor gestión de los recursos para la docencia, la implementación de mecanismos de evaluación y el monitoreo permanente de planes y programas de estudio, los servicios de atención a estudiantes, siendo los actores internos de la universidad los que más destacaban estos cambios. Para el caso chileno, el estudio atribuye más intensamente a los procesos de AC los cambios antes mencionados, destacando también efectos en la gestión del cuerpo académico, en términos de su número y calidad.

En la dimensión micro, los cambios percibidos, como el mejoramiento de la gestión curricular, no son atribuidos exclusivamente al AC y por lo general quienes detallan con mayor nitidez estas modificaciones son los actores directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los estudiantes y docentes. Las autoridades intermedias vinculan las actualizaciones curriculares a su gestión propia más que a procesos cíclicos como los de AC. Por otra parte, son los docentes quienes más vinculan los cambios curriculares con el desarrollo de procesos de autoevaluación.

Respecto de la información de progresiones y logros de los estudiantes, se le reconoce a los procesos de AC el mejoramiento de la calidad de la información pero no se los relaciona con soluciones relativas a temas de deserción o de titulación oportuna, ya que se trata de procesos altamente complejos que deben abordarse a través de varias acciones de mejoramiento. Tampoco se le reconoce una influencia directa a los procesos de AC sobre las acciones de mejoramiento en el ámbito del aprendizaje y su evaluación.

En el campo de las estrategias docentes, se reconoce la influencia de los procesos de AC en diversos ámbitos. Uno de ellos es la regularización de los recursos y materiales necesarios para la docencia. Otro, en el área de las innovaciones en docencia tales como la introducción de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza, pero no se logra obtener evidencia sobre estos resultados.

Un segundo estudio acerca de las repercusiones de la AC se desarrolla en el marco de un proyecto del Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) sobre el impacto de la acre-

ditación en el mejoramiento de la formación docente (Meckes, Aylwin y Bascopé, 2015). Esta investigación realizó entrevistas a directivos de carreras, seguida de un cuestionario para medir la percepción sobre la acreditación y las demás políticas existentes en educación superior, así como la responsabilidad que, según los entrevistados, le cabe a cada una en los cambios recientes a nivel de programa académico. El estudio presentó a las autoridades un conjunto de 16 posibles cambios introducidos en la carrera en los últimos cinco años, resultando ser nuevamente los estándares y la acreditación los más mencionados como fuente de dichos cambios. Específicamente, se atribuye a la acreditación algunas mejoras en la dotación docente, la infraestructura y el desarrollo de sistemas de monitoreo e información. En general, las autoridades de casi todas las instituciones reconocen una gran influencia de la acreditación en las iniciativas tomadas al interior de su propia carrera, sin que surjan diferencias relevantes según se trate de instituciones del CRUCH u otras universidades.

Otro estudio a considerar es el realizado por Canales, De Los Ríos y Letelier (2008), que aborda las innovaciones educativas derivadas de proyectos MECESUP y de procesos de acreditación en carreras de Ciencia y Tecnología. En esta investigación se realizaron cinco entrevistas en profundidad a directivos y académicos que habían participado en procesos de innovación educativa. Adicionalmente, se realizaron entrevistas grupales a estudiantes beneficiados con las mejoras implementadas. Para la validación de las conclusiones, se realizó una encuesta a 93 unidades académicas que habían llevado a cabo procesos de acreditación junto con iniciativas de innovación derivados de proyectos MECESUP. En el estudio se presenta una definición operacional que permite distinguir entre las dimensiones que corresponden a la gestión de los programas de pregrado y postgrado y otras actividades propias del quehacer universitario (Tabla 1).

Respecto de los principales resultados, se le atribuyen a la acreditación mejoras producidas en infraestructura (como en laboratorios), las cuales permiten trabajar de manera más individualizada e independiente. También se le reconoce influencia en el perfeccionamiento disciplinario y pedagógico, incluyendo la creación de nuevas asignaturas y la contratación de nuevos especialistas. En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se sostiene que la acreditación ha movilizad a académicos y estudiantes hacia nuevas formas de interacción, aunque no siempre bien comprendidas por todos los actores involucrados.

Tabla 1
Definición operacional de innovaciones educativas

Área de Innovación Educativa	Dimensiones de Innovación	Tipo de Innovaciones
Diseño curricular	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión/actualización curricular • Flexibilidad curricular • Rediseño curricular (bachillerato, competencias, etc.) • Definición de perfil de egreso • Adecuación perfiles de egreso a estándares externos
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Recursos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Renovación/Generación de material didáctico • Desarrollo de software educativo • Incorporación de tecnologías/sistemas de información • Implementación de laboratorios y equipos de apoyo • Generación, habilitación/remodelación de obras
	Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionamiento docente • Renovación docente • Contratación de nuevos docentes
Evaluación del proceso educativo	Seguimiento del proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de instrumentos de evaluación inicial • Evaluación competencias intermedias y terminales • Autoevaluación permanente de aprendizajes • Generación de remediales y procesos tutoriales
Aprendizajes y resultados educativos	Mejoramiento, eficiencia y resultados educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo (auto-aprendizaje) • Disminución tasas de repitencia y tiempos de titulación • Aumento tasas de titulación • Aumento motivación a aprender en el alumnado
Gestión de la innovación	A nivel institucional o de unidad académica	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de prioridades/políticas para la innovación • Reorganización de estructura y procedimientos académicos • Uso de incentivos y financiamiento institucional o externo que promueven innovaciones

Fuente: Canales et al. (2008).

La encuesta realizada en este estudio arroja que el 90% de los académicos encuestados está de acuerdo con que el proceso de acreditación permite consensuar un diagnóstico sobre los problemas de una carrera o unidad académica. Así, los resultados sugieren que el proceso autoevaluativo es reconocido como una instancia destinada a promover una evaluación sistemática y objetiva de su quehacer.

Por último, cabe mencionar el estudio de Venables y Van Gastel (2014) sobre los modos de organización de tres universidades chilenas en torno al proceso de acreditación. Aquí el foco está en la etapa de autoevaluación de la institución y/o programa, desde la perspectiva de Latour (1996) sobre la traducción que las instituciones, mediante sus unidades, hacen de los conceptos fundamentales de las políticas de AC, generando distintos significados en torno a una normativa común.

Si bien el estudio está más orientado a comprender la implementación y trabajo de las unidades especializadas de cada universidad –encargadas de apoyar las autoevaluaciones– entrega también ciertos elementos sobre los conceptos de cultura de calidad o de autoevaluación asumidas por las distintas unidades académicas. Esta cultura es vista como la internalización de una cierta actitud crítica –por parte de todos los miembros y unidades universitarias– que se caracteriza por ser autoevaluativa y autorreguladora (Venables y Van Gastel, 2014). Del análisis se desprende que las universidades participantes en el estudio comprenden preferentemente la calidad en su dimensión de consistencia interna, entendida como la adecuación a los propósitos declarados, pero se extraña una incorporación de la consistencia externa a la cultura de autoevaluación, esto es, políticas y acciones orientadas a mantener la vinculación con su medio.

I.4. Aproximaciones al concepto de calidad en educación superior

Bernasconi (2009) plantea la posibilidad de abordar la calidad en las universidades concibiéndolas como organizaciones que han adoptado modelos foráneos de universidad, poniendo énfasis en las dimensiones que considera pertinentes para un estudio sobre calidad en este ámbito. Dentro de estas dimensiones se encuentra:

- La estructura de las unidades académicas y su gestión profesional, en pos de los objetivos que la institución determina para sí misma.

- La importancia de los liderazgos presentes para alinear las principales funciones de estas organizaciones a los objetivos, mejorando las condiciones para las evaluaciones propias de los procesos de acreditación.

En lo relativo a la docencia universitaria, Ramírez y Silva (2009) se preguntan sobre las principales lecciones de una gestión que dote a la docencia universitaria de una efectividad asimilable a los procesos de aseguramiento de la calidad. En otras palabras, se busca articular políticas, criterios, procesos y estructuras organizacionales a nivel institucional, académico y estudiantil que permitan desarrollar procesos de toma de decisiones y cambios de mejoramiento continuo.

A partir de la identificación de los procesos más importantes en la formación de profesionales, las unidades organizacionales emergentes de estos procesos, así como la relación con las etapas de ingreso, progreso y seguimiento del estudiante una vez egresado, los autores proponen un esquema de gestión que sitúa a los principales actores del proceso educativo (estudiante, académico, institución) como impulsores de las etapas de planificación, ejecución y control. De aquí surgen insumos como los planes de trabajo (conducentes a los perfiles de egreso) los cuales representan un objeto a considerar en el estudio de la gestión docente.

A raíz de la dificultad que representa estudiar los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula, los autores identifican un conjunto de prácticas asociadas a la promoción de logros en el aprendizaje y que resultan pertinentes de observar, tales como: contacto entre estudiante y profesor; cooperación entre alumnos; concentración de la acción docente en términos de tiempo de dedicación; adopción de altas expectativas por parte del alumnado; capacidad del docente para elaborar medios para distintos estilos de aprendizaje.

También se plantea que, si bien los procesos de acreditación han facilitado la evolución de la gestión de programas universitarios, el desafío reside en la posibilidad de desarrollar una evaluación de lo docente que permita una toma de decisiones que ayude al mejoramiento continuo. Para aquello existen distintas actividades (procesos evaluativos, instrumentos y áreas de impacto), que pueden ser abordadas por unidades especializadas que sirvan como motores de apoyo, junto con

la adopción de modelos de gestión para la calidad educativa. Sobre lo último, se identifican elementos comunes a este tipo de modelos como el ejercicio de un liderazgo efectivo, la participación docente según su experticia, un currículo centrado en el estudiante, o la reflexión continua sobre resultados.

Una reflexión sobre la gestión de la calidad interna es realizada por Toro (2012) mediante la identificación de los principales elementos de la organización abordada, considerándolos como factores de calidad, como son los procesos de selección de estudiantes y profesores, las evaluaciones docentes, el trabajo dentro y fuera del aula, entre otros. Por otra parte, se identifican las relaciones que estos elementos establecen en términos de construcción de una función de calidad, entendido como un árbol de factores de calidad conectados por relaciones causales y lógicas, dado que no todos los recursos y procesos son cuantificables.

Toro (2012) plantea que las evaluaciones dentro de las instituciones refieren a estos factores de calidad de distinta manera, como evaluación de estado y evaluación explicativa. Ambos ámbitos de la evaluación están asociados a distintas gestiones: la gestión por los recursos y la gestión por los procesos en los cuales los actores se relacionan entre sí, o con los recursos. Finalmente, se plantea que la gestión de calidad debe convertirse en una actividad de investigación y desarrollo, cuya metodología debe ser capaz de combinar investigación cualitativa y cuantitativa de manera eficiente, por un lado, y de orientar acciones específicas de mejoramiento, por otro.

I.5. Calidad en educación superior y conceptos asociados

En cuanto al concepto de calidad en el ámbito de la educación superior, existe un amplio debate. La institucionalidad sobre el aseguramiento de la calidad la define como “la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos – definidos por las carreras e instituciones – y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano – objetivados en los criterios de evaluación externos. La calidad, así entendida, consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras o entidades terciarias, a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional” (CNAP, 2007: 64). Las carreras e instituciones deben responder a lo que públicamente ofrecen – lo que se considera como “consistencia interna” – y conciliar aquello con los

estándares que la comunidad académica determina propios de una formación profesional o un desarrollo institucional de calidad (lo que se considera “consistencia externa”).

Desde el estudio de CINDA elaborado en 2012 se concibe calidad como “el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene” (Lemaitre y Zenteno, 2012: 97). En el mismo estudio, se enfatiza en que el ajuste de los propósitos institucionales deben referir a “las exigencias del medio externo, lo que definen como “consistencia externa”, y debe implicar “la traducción de dichas en función de las propiedades y principios propios de la institución, lo cual es definido como la “consistencia interna” (Lemaitre y Zenteno, 2012: 191).

De este modo, la idea de ajuste a los propósitos declarados gira en torno a las definiciones sobre el concepto de calidad, así como a la idea de requerimientos sociales o expectativas externas. En resumen, la calidad es entendida como la capacidad de una institución o programa de educación superior de avanzar de manera sistemática hacia el logro de sus propósitos declarados, pero añadiendo, como requisito esencial, el que pueda demostrar la pertinencia de dichos propósitos. De esta manera, se entiende que la calidad remite a la responsabilidad de las instituciones (Foro Aequalis, 2011).

El aseguramiento de la calidad (AC) en el ámbito de la educación superior puede presentarse en dos formas: a) garantía o *accountability*, lo que consiste en dar cuenta de los procedimientos llevados a cabo en el pasado y b) acciones de mejoramiento, los que debieran dar pie al desarrollo de Planes de Mejoramiento Institucional. En el contexto de esta investigación, se entenderá por aseguramiento de la calidad el conjunto de acciones sistemáticas – basadas en procesos evaluativos – que permiten, por un lado, identificar los mecanismos de autorregulación existentes, así como las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos, y por otro lado, verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos tanto en su misión como en los fines institucionales (Geoffroy, 2014).

En ese marco, la evaluación es entendida como el análisis de

antecedentes pertinentes, en función de criterios previamente definidos, con el fin de tomar decisiones y emitir juicios evaluativos (Foro Aequalis, 2011).

En particular, la presente investigación utiliza el concepto de autoevaluación, el cual, según Villalta (1998), tiene cierta procedencia norteamericana y traduce a los profesionales de la educación superior ciertos contenidos procedentes del desarrollo organizacional. La autora define la autoevaluación institucional como un proceso de estudio global de la institución o de una de las áreas, de carácter esencialmente analítico, reflexivo y orientado al cambio, que es organizado y conducido de manera participativa por directivos y académicos a la luz del contexto institucional y criterios estándares.

Kells (1997) plantea que los beneficios de la autoevaluación son la participación significativa de los miembros, lo cual permite un mayor compromiso con la organización, así como un fomento a la apertura institucional, mediante el mejoramiento de los patrones de comunicación, y la revisión de políticas largamente descuidadas, de prácticas, procedimientos y archivos.

La autoevaluación, como se ha implementado en Chile, responde a las orientaciones que la institucionalidad pública a cargo de la acreditación, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), ha dictado. Dicha Comisión ha definido la autoevaluación como “un proceso de evaluación mediante el cual una unidad, programa o institución, reúne y analiza información sustantiva sobre la base de sus propósitos declarados y a la luz de un conjunto de estándares previamente definidos y aceptados” (CNA, 2008: 15). A pesar que la definición supone que es aplicable a unidades e instituciones, el método e instrumentos que la Comisión ha definido para su implementación la hace aplicable fundamentalmente a programas académicos.

La evaluación interna, por su parte, puede entenderse como un proceso que establece el cumplimiento de lo planificado y genera planes de mejoramiento no solo como una expresión de lo que se quiere lograr, sino como sugerencia de los modos de evaluación que le son apropiados a cada institución (Bernasconi, 2009). La evaluación interna también implica identificar los mecanismos de autorregulación existentes y las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos (Geoffroy, 2014).

El concepto de evaluación interna, si bien es similar y suele confundirse con el de autoevaluación, ha tenido en Chile una connotación y uso ligeramente diferente, lo que también ha sido inducido por las orientaciones de la CNA. Si bien no se encuentra una definición explícita en los documentos de la Comisión, de su Guía para la Evaluación Interna para Acreditación Institucional, se desprende que este tipo de evaluación está referido “al análisis de las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de la gestión institucional y la docencia conducente a título, así como de cualquier área adicional que la institución haya decidido incorporar. Igualmente debe contemplar el análisis de los resultados de la aplicación de dichas políticas y mecanismos” (CNA, 2008: 7).

Algunas definiciones sobre la gestión de pregrado y postgrado (Ramírez y Silva, 2009) la plantean como el manejo de los insumos, procesos y resultados asociados a las tareas esenciales del quehacer universitario. El ámbito de acción de este tipo de gestión abarca una serie de actividades como el desarrollo y revisión de los perfiles de egreso, la pertinencia de los planes de formación, las metodologías de enseñanza, los resultados de aprendizaje, las acciones tendientes a incrementar la retención y posibilitar la titulación oportuna, ayudantías y tutorías de apoyo para los estudiantes, entre otras. Un análisis de los criterios que operan en la acreditación conduce a que, en último término, lo que se certifica es la capacidad de gestión de una institución en distintas áreas de su accionar, siendo la docencia el proceso primario y central.

Pedraja y Rodríguez (2014) señalan como determinante la gestión en pregrado y postgrado a fin de dimensionar la calidad del desarrollo de las funciones propias de las instituciones universitarias tanto en el ámbito de la formación del estudiante durante el pregrado como en la reputación institucional adquirida a partir de las actividades propias de la reputación institucional adquirida a partir de las actividades propias de los programas de postgrado, como las investigaciones y la divulgación y discusión de sus resultados. Debido a ello es que la constitución de programas de postgrado se percibe como un foco de atracción, a nivel regional, para la formación de capital humano (Munita y Jordan, 2012: 138).

Así, la gestión para una oferta de postgrado de calidad es de vital importancia para una universidad compleja como la Universidad

de Chile. Tal como se ha señalado “el postgrado, es un segmento que tiende a crecer en la medida que el sistema de educación superior se masifica y diversifica” (CNED, 2015: 7). Como señalan Devés y Marshall (2008), los programas de postgrado, en especial los doctorados, entregan a las personas capacidad para generar conocimiento nuevo y con ello, la universidad logra reproducir sus condiciones para desarrollarse y proyectarse. Lo anterior reviste gran relevancia considerando que, según datos de la CNA (2015), el 39% de los programas de Magíster en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) cuentan actualmente con la acreditación correspondiente, y que la mayor proporción de los programas de doctorado y magíster se encuentran en las fases iniciales de la acreditación.

Se subraya que, si bien los programas de postgrado han desarrollado una configuración básica, aún falta dar el salto a la reflexión estratégica que permita disponer de indicadores que faciliten el estudio de la efectividad del proceso formativo, una de las variables consideradas en el análisis de la gestión de los programas de postgrado junto a la capacidad institucional para la creación de programas y el aseguramiento de su pertinencia en el tiempo. Sobre ello no existe una mayor profundización, siendo posible distinguir como variables relevantes: vigencia de la actividad académica; capacidad para adaptarse a cambios normativos; y disponibilidad de sistemas de información y monitoreo que permitan estudiar la efectividad en términos de la graduación de los estudiantes.

I.6. Sobre impactos y efectos en la gestión

Tal como se definen en el enfoque de análisis del Marco Lógico, los impactos y efectos se refieren a las consecuencias planeadas y/o no previstas de un proyecto; los efectos generalmente se relacionan con el propósito (en el ordenamiento del marco lógico refiere a los objetivos más específicos), mientras que los impactos se refieren a su fin (el cual alude al objetivo general o final).

Otras conceptualizaciones acercan la definición de impacto al concepto del cambio. En efecto, según la definición de Bobadilla (1998), corresponde a modificaciones o transformaciones que se espera lograr en la realidad en la cual se interviene. En esa línea, Gürtler, Bain y Shikiya (2010) al referirse al impacto (de proyectos/programas), aluden a cambios duraderos y significativos en la vida de las personas –in-

clusive cambios no pretendidos, sean estos positivos o negativos— para los cuales la organización contribuye directa o indirectamente. Esta definición incorpora la dimensión de tiempo —temporales y duraderos— y de relevancia —significativos y no significativos.

Para evaluar los impactos de un proyecto social o institucional, la definición que ha publicado la OCDE (2002) apunta a los efectos de largo plazo, positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente por una intervención para el desarrollo, intencionalmente o no. OCDE especifica lo anterior al definir impacto en el desarrollo institucional como “la medida en que una intervención mejora o debilita la capacidad de un país o región de hacer uso más eficiente, equitativo y sostenible de sus recursos humanos, financieros y naturales, por ejemplo, a través de: (a) mecanismos institucionales mejor definidos, más estables, transparentes y aplicados de manera eficaz y previsible y/o (b) mejor ajuste de la misión y la capacidad de una organización con su mandato, que se deriva de estos mecanismos institucionales” (OCDE, 2002: 25). Por lo tanto, además de los ejes de temporalidad y relevancia, aparece el de la previsibilidad del impacto, esto es, si ellos fueron previamente planificados o esperados, o no.

El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM⁴) considera que el impacto de un proyecto no se evidencia en los resultados obtenidos en un plazo inmediato. Fundamentalmente hace alusión a cambios importantes en los comportamientos de los actores e instituciones sociales. Estos cambios se observarán a largo plazo como resultado de haber ejecutado dicho proyecto y en sinergia con otras iniciativas similares. Esta formulación introduce una noción adicional al concepto de impacto, que es el reconocimiento de que éste puede ser resultado de la aplicación del proyecto en estudio junto con otras iniciativas con objetivos idénticos o similares que operaron paralelamente y contribuyeron al cumplimiento del objetivo.

⁴ Disponible en: <http://studylib.es/doc/501420/gosario-de-t%C3%A9rminos-y-ejemplos-para-ilustrar-conceptos-de>.

Lo anterior remite a uno de los desafíos metodológicos de este estudio, que fue mencionado en referencia a los autores Zapata y Tejada (2009) y Geoffrey (2014), quienes relevan la dificultad de aislar las variables relativas a las políticas de AC en tanto existen múltiples iniciativas que apuntan en la misma dirección, siendo imposible delimitar con exactitud dónde termina el efecto de una y empieza el de otra.

I.7. Conceptos clave del estudio

Considerando la interesante experiencia plasmada en la literatura disponible, y teniendo presente la formulación de los objetivos –general y específicos– de este estudio, se proponen algunas definiciones de conceptos que son clave para responder a la pregunta de investigación:

Evaluación interna y autoevaluación: las variables independientes.

Como ya se comentó, en el sistema chileno de acreditación la autoevaluación se ha empleado como un concepto y, en particular, como una metodología de evaluación típicamente aplicable a programas académicos. Esto reúne ciertas características apropiadas para unidades más pequeñas como facultades, departamento o escuelas, directamente responsables de impartir los programas de formación. La evaluación interna, en cambio, se ha aplicado a las instituciones de educación superior, vale decir, universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, como un método que se ajusta a una evaluación más global en el nivel organizacional. Los conceptos que se presentan a continuación recogen, en parte, la literatura disponible, y también el trabajo realizado por la CNA para fijar definiciones generales.

Autoevaluación.

Proceso de estudio, de carácter analítico, reflexivo y orientado al mejoramiento, mediante el cual una unidad académica o programa reúne y analiza de manera participativa información acerca de su desarrollo, sobre la base de sus propósitos declarados y de determinados criterios previamente definidos y aceptados.

Se trata de un proceso en tanto contempla etapas sucesivas consistentes en la recopilación y análisis de información pertinente al programa académico, la fijación de un diagnóstico basado en la identificación de fortalezas, debilidades y desafíos, y la formulación de un plan que permitirá abordar los componentes identificados como prioritarios.

El componente de la participación en la autoevaluación puede tomar formas ligeramente diferentes, pero en general supone que, aun cuando el proceso sea conducido y coordinado por un equipo acotado, los resultados relevantes del diagnóstico que se está construyendo son sometidos –en distintas etapas del proceso – a la discusión de toda la comunidad académica, incluyendo a los estamentos académico, estudiantil y personal de colaboración (profesionales de apoyo y administrativos). Se trata de instancias, no solo informativas, sino de reflexión, discusión y retroalimentación, con incidencia en la construcción del diagnóstico y de los consecuentes planes de mejoramiento.

Evaluación interna.

Proceso de estudio, de carácter analítico, reflexivo y orientado al mejoramiento, mediante el cual una institución reúne y analiza información, con foco en las políticas y mecanismos destinados a asegurar la calidad de su gestión, así como en los resultados de la aplicación de dichas políticas y mecanismos. Por ello, el proceso tiene un cariz más directivo y estratégico y si bien la participación de la comunidad académica es relevante, ésta se da de manera más acotada que en el método aplicado en la autoevaluación de programas.

Impacto.

La literatura relativa a educación superior supone una definición de impacto en las instituciones o programas académicos, pero no la explicita. En efecto, la mayoría de las definiciones asociadas a impacto provienen del ámbito de la evaluación de proyectos (OCDE, ONU, entre otros) y, en particular, suelen responder a los conceptos establecidos por el denominado Marco Lógico. De todos modos, estos conceptos entregan elementos útiles para proponer una definición que es aplicable a las instituciones de educación superior.

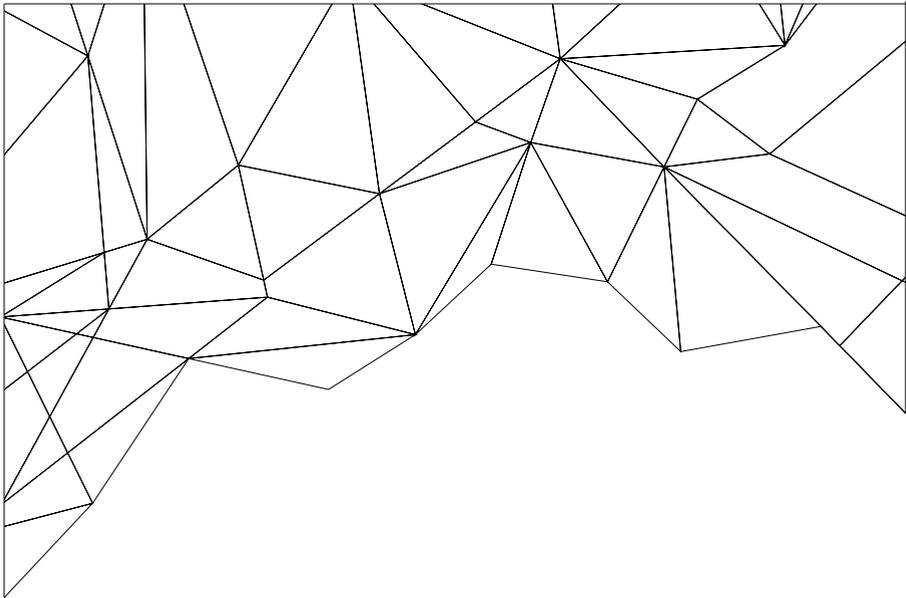
Se entenderá por impacto aquellas transformaciones observables en la institución o programas académicos, que son atribuibles a la implementación de la autoevaluación y que pueden ser planeadas o no previstas, positivas o negativas. En términos temporales, el impacto referirá a aquellas transformaciones que se observan como duraderas y, desde el punto de vista de su instalación, se asociará a aquello que pasa a formar parte de la organización, ya sea en términos de estructura, procedimientos o de la cultura interna.

Para las finalidades de este estudio, se entenderá que impacto es equivalente a los efectos, puesto que el objetivo general de la investigación fue formulado utilizando este último concepto y no se observaron en la bibliografía distinciones relevantes entre una y otra.

Así, en los términos de este estudio, el impacto corresponderá a las transformaciones observables en la variable dependiente que se define a continuación.

Gestión: la variable dependiente.

La literatura relativa a la gestión en instituciones de educación superior es abundante y aunque utiliza con frecuencia los conceptos de gestión académica o gestión de la docencia –conceptos presentes inicialmente en los objetivos de este estudio– no se aprecia un consenso nítido sobre su definición, o al menos sobre los límites de su campo de acción. Por el contrario, podrían colegirse nociones diferentes de esos conceptos entre los distintos autores. No existiendo por ahora el sustento teórico para pre-delimitar las distintas categorías que puede tomar la gestión, este estudio emplea el concepto abierto de gestión, en el entendido que se da en instituciones de educación superior y, por tanto, se desarrolla directa o indirectamente en función de los programas de formación que imparte y, por ende, es siempre gestión académica. Referirnos para este estudio a gestión en términos genéricos evitará, además, excluir del análisis acciones emprendidas que pueden no ser consideradas comúnmente como parte de la gestión académica, pero sí pueden tener relación con los programas de formación. En consecuencia, siguiendo los objetivos de este estudio, se hablará de gestión de pregrado y postgrado.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



II.1. Unidad de análisis del estudio

Los objetivos de este estudio apuntan a indagar los efectos de la autoevaluación tanto a nivel central como en el nivel local de la universidad. Ello supone necesariamente mirar estos procesos evaluativos en dos niveles –la evaluación interna para la institución y la autoevaluación para los programas académicos– y a la vez observar sus efectos de manera integrada en tanto no es posible realizar una división absoluta entre la institución y sus unidades académicas cuando se habla de gestión de pregrado y postgrado. En efecto, es la gestión central la que ofrece el marco institucional, establece las reglamentaciones fundamentales, define prioridades amplias de desarrollo y dicta las políticas para orientar la gestión relativa a pregrado y postgrado. Y la gestión local, por otra parte, traduce desde su especificidad dichas políticas al establecer sus líneas de desarrollo y administrar sus programas académicos, retroalimentando a su vez con su experiencia al nivel central de la universidad.

De ese modo, es posible afirmar que este estudio contempla dos niveles: central y local. Ello se traduce en dos unidades de análisis:

- La institución y los efectos que en ella ha tenido el proceso de evaluación interna
- Los programas académicos de pregrado y postgrado, y los efectos que se observan producto de los procesos de autoevaluación.

II.2. Operacionalización de variables

Este estudio fue concebido como eminentemente cualitativo, con apoyo de técnicas cuantitativas. Es una indagación de carácter exploratorio y transversal para la institución. Su implementación implicó el análisis de información primaria y secundaria.

En función de los objetivos –general y específicos– y luego de la revisión de la literatura disponible sobre temas de aseguramiento de la calidad y de evaluaciones de impacto, se continuó con la operacionalización de las variables del estudio (Tabla 2).

Tabla 2
Operacionalización de variables del estudio

	Variable independiente	Variable dependiente	Impacto
	Autoevaluación (programas)	Gestión pregrado	Transformaciones o efectos
Dimensiones	Proceso: <ul style="list-style-type: none"> • Reunión de información • Reflexión sobre información • Propuestas de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la unidad o programa • Integridad institucional • Estructura organizacional, administrativa y financiera 	Según criterio de planificación: <ul style="list-style-type: none"> • Planeadas • No previstas
	Equipo: <ul style="list-style-type: none"> • Grupo que dirige el proceso • Equipo extendido • Proceso de retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura curricular • Recursos humanos • Efectividad proceso enseñanza aprendizaje • Resultados proceso de formación • Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza • Vinculación con el medio nacional • Vinculación internacional 	Según criterio de valoración: <ul style="list-style-type: none"> • Positivas • Negativas Según criterio temporal: <ul style="list-style-type: none"> • Corto Plazo • Largo plazo

continúa

Variable independiente	Variable dependiente	Impacto
Autoevaluación (programas)	Gestión pregrado	Transformaciones o efectos
Evaluación interna (institución)	Gestión de postgrado	
<p>Proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunión de información sobre políticas • Reflexión sobre políticas • Propuestas de mejora <p>Equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo que dirige el proceso • Equipo extendido • Proceso de retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno institucional • Sistema de organización interna • Carácter, objetivos y perfil de egreso • Requisitos de admisión y procesos de selección • Estructura del programa y plan de estudio • Progresión del estudiante y evaluación • Características cuerpo académico • Trayectoria, productividad, sustentabilidad • Definiciones reglamentarias • Apoyo institucional e infraestructura • Vinculación medio nacional • Vinculación medio internacional • Capacidad de autorregulación 	

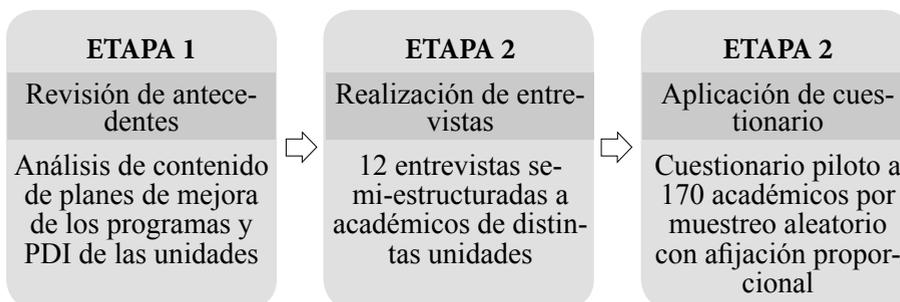
Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones a considerar en la variable de autoevaluación y evaluación interna refieren tanto al proceso evaluativo como al equipo responsable de su ejecución. En el caso de la variable de gestión de pregrado y postgrado, las dimensiones son las indicadas por CNA en sus manuales, más la vinculación internacional que apareció como relevante en la documentación revisada. Finalmente, las transformaciones o efectos que se perciben a partir de la autoevaluación y/o evaluación interna se abordan según un criterio de planificación (eventos planeados o no planeados), un criterio de valoración (si son positivos o negativos), y según un criterio temporal (si son efectos de corto o largo alcance).

II.3. Etapas de recolección de información

Sobre la base de las definiciones presentadas en el apartado anterior, se establecieron tres etapas de recolección de información que se definen a continuación.

Figura 1. Etapas de recolección de información



Fuente: Elaboración propia.

II.3.1. Etapa 1. Revisión de programas de desarrollo institucional y planes de mejora

Durante esta etapa se analizaron y compararon los Programas de Desarrollo Institucional (PDI) o Programas de Desarrollo Estratégicos (PDE) de las unidades académicas, con los Planes de Mejora (PM) de los distintos programas seleccionados en la muestra. Con esto, se buscó dar respuesta al objetivo específico N°3: analizar la coherencia entre

los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las carreras y programas, desarrollados en el período 2011-2014.

Las unidades académicas de la Universidad de Chile cuyos PDI o PDE se analizaron se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Unidades académicas con PDI o PDE revisados

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Facultad de Artes

Facultad de Ciencias

Facultad de Ciencias Agronómicas

Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

Facultad de Ciencias Forestales y de Conservación de la Naturaleza

Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas

Facultad de Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias

Facultad de Derecho

Facultad de Economía y Negocios

Facultad de Filosofía y Humanidades

Facultad de Medicina

Facultad de Odontología

Instituto de Asuntos Públicos

Instituto de la Comunicación e Imagen

Instituto de Estudios Internacionales

Instituto de Tecnología de los Alimentos.

Fuente: Elaboración propia.

Para cada una de las unidades académicas se evaluó la coherencia entre ambos documentos por medio de un instrumento de análisis de contenido que se elaboró y aplicó tanto a la institución como a una muestra de programas de pregrado y de postgrado elegida de manera estratégica. Se elaboraron pautas diferentes para pregrado y postgrado a fin de levantar información específica respecto de cada realidad. Siguiendo la misma lógica, se elaboró una pauta de análisis de contenido especial para la dimensión institucional.

Tabla 4
Programas de pregrado y postgrado cuyos planes fueron analizados

	Universo	Muestra
Programas de pregrado	69	12
Programa de magíster	116	15
Programa de doctorado	38	7
Institucional	1	1
Total	224	35

Fuente: Elaboración propia.

La muestra fue seleccionada entre programas acreditados en el período 2011 - 2014 de manera estratégica, siguiendo algunos criterios de diversidad, tales como: programas que se desarrollan en los distintos campus de la universidad; programas pertenecientes a distintas áreas del conocimiento; y programas que hubiesen pasado por su primer proceso de acreditación y otros que ya llevaran varios procesos en su trayectoria. Como resultado, se obtuvo una muestra compuesta por el PDI/PDE y su PM respectivo de alrededor del 25% de los programas de pregrado y 25% de programas de magíster y doctorado.

Adicionalmente, se analizaron los documentos institucionales, aportando con la experiencia de la evaluación interna de la universidad como un todo. Cabe señalar que éstos fueron revisados comparativamente mediante una pauta de análisis de contenido. Esta herramienta permite investigar sobre la naturaleza del discurso, mediante el análisis y la cuantificación de los materiales de la comunicación humana (Hols-ti, 1968).

Se elaboraron pautas diferentes para pregrado y postgrado a fin de levantar información específica respecto de cada realidad. Siguiendo la misma lógica, se elaboró una pauta de análisis de contenido especial para el análisis institucional.

Todas las pautas de análisis constaron de dos secciones:

- La observación de los aspectos formales de los planes de mejora de los programas, según cómo se organiza la planificación.
- El análisis de los contenidos de los documentos, en términos de las áreas de planificación más comúnmente mencionadas y de la concordancia observada entre el plan de mejora del programa y el plan de desarrollo respectivo.

Para asegurar homogeneidad en la aplicación de las pautas se prepararon instructivos, uno para cada tipo de pauta, que contienen las definiciones de cada uno de los indicadores presentes. Esto fue necesario para realizar la inducción requerida al personal que colaboró en el levantamiento de información. Los temas de planificación evaluados –principal diferencia entre las pautas de pregrado, de postgrado e institucional– se obtuvieron a partir de los criterios de evaluación de la CNA, que al estar ya internalizados en las distintas unidades organizacionales, permitió levantar información consistente con las expectativas de acreditación. De ese modo, para llevar a cabo el levantamiento de información se elaboraron los siguientes instrumentos:

- Pauta de análisis de contenido institucional (Anexo 2).
- Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido institucional (Anexo 3).
- Pauta de análisis de contenido para programas de pregrado (Anexo 4).
- Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido de programas de pregrado (Anexo 5).
- Pauta de análisis de contenido para programas de postgrado (Anexo 6).
- Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido de programas de postgrado (Anexo 7).

II.3.2. Etapa 2. Entrevistas cualitativas

Con el fin de analizar el impacto de la autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado, en esta etapa se levantó información referida a los objetivos específicos 1, 2 y 3:

- Determinar si las acciones necesarias para llevar adelante procesos de autoevaluación en el ámbito de la docencia de pregrado y postgrado, en el período 2011-2014, estuvieron integradas al quehacer de la Universidad de Chile.
- Determinar cómo impactaron en la gestión de la docencia los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo en pregrado y postgrado.
- Identificar avances y brechas existentes del proceso de autoevaluación institucional, llevado a cabo en 2011, en el ámbito de la gestión de pregrado y postgrado.

La característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de tratar los acontecimientos, acciones, normas, valores, entre otros, desde la perspectiva del sujeto que está siendo estudiado. El desafío de esta perspectiva consiste en pasar del análisis de las tendencias, niveles y asociaciones entre las variables incorporadas en los procesos sociales al entendimiento más completo de las causas más profundas y las consecuencias más directas de dichos procesos (Vela, 2013).

El criterio de selección de la muestra fue estratégico (según los criterios relevantes para la investigación y accesibilidad a los sujetos) y utilizó el sistema de bola de nieve, entendiendo que de los entrevistados surgen recomendaciones para entrevistar a otros sujetos que pueden incorporarse a la muestra. Los criterios establecidos para seleccionar la muestra fueron:

- Que los entrevistados tuvieran experiencia relevante en procesos de autoevaluación y de acreditación institucional, de pregrado o postgrado en el período 2011-2014.
- Que a través de los entrevistados estuviesen representados los dos niveles de formación estudiados, pregrado y postgrado.
- Que a través de los entrevistados estuviesen representados todos los campus de la Universidad.

La muestra estuvo compuesta por 12 directores de área, directores académicos, directores de pregrado y postgrado de las facultades que participaron durante el período 2011-2014 en procesos de autoevaluación. Las entrevistas por facultad, con fecha y lugar donde se realizaron, se detallan en el Anexo 8.

En esta etapa se utilizó una pauta de entrevista semi-estructurada. La entrevista cualitativa es una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras (Kahn y Cannell, 1977, en Vela, 2013). En este sentido, la entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un intercambio simbólico que retroalimenta este proceso (Vela, 2013).

El instrumento elaborado para este estudio se basó en las variables independientes y dependientes definidas en el proyecto, siendo la pauta final de entrevista la siguiente:

- Dimensión Proceso (variable independiente)
 - ¿Cómo caracterizaría los procesos de autoevaluación/evaluación interna que usted ha conducido/coordinado? ¿Cómo fue la forma de trabajo?
 - ¿Cómo se desarrolla el proceso de reflexión en torno a la información recogida?
 - ¿Cómo se concreta el seguimiento del Plan de Mejora comprometido?
- Dimensión Equipo (variable independiente)
 - ¿Cómo se conforman los equipos que realizan las autoevaluaciones?
 - En cuanto a la labor de los equipos dedicados a la autoevaluación ¿Tienen continuidad una vez cerrado el ciclo autoevaluativo?
- Variables dependientes
 - ¿Qué transformaciones ha observado usted en los programas/universidad a partir de la autoevaluación/evaluación interna? ¿Cómo las describiría?
 - ¿Qué ámbitos de los programas/universidad ve usted, que han sido más sensibles a la autoevaluación/evaluación interna?
 - ¿Han surgido a partir de la autoevaluación nuevos temas o ámbitos de preocupación que antes no estuvieran presentes en la unidad/universidad?
 - ¿Diría usted que los temas relevados en los procesos de autoevaluación son conocidos más allá de la comisión de autoevaluación? ¿Percibe que la comunidad académica se ha apropiado del diagnóstico y propuesta de mejora construida durante la autoevaluación?
 - ¿Se ha internalizado la costumbre o importancia de llevar a cabo este proceso? ¿En qué se evidencia ello?
- Preguntas de control
 - ¿Qué otras iniciativas o proyectos podría distinguir, que han influido en el mejoramiento de los programas/universidad?

- ¿Es posible identificar la influencia propia de la autoevaluación/ evaluación interna en los programas/universidad?
- ¿Existe algo que no hayamos conversado que crea importante considerar?

II.3.3. Etapa 3. Realización de encuestas

La tercera etapa, de tipo cuantitativo, contempló la aplicación de un cuestionario a una muestra piloto de académicos. El instrumento elaborado buscaba determinar:

- Si las acciones necesarias para llevar adelante procesos de autoevaluación en el ámbito de la docencia de pregrado y postgrado, en el período 2011-2014, estuvieron integradas al quehacer de la Universidad de Chile
- Cómo los procesos de autoevaluación impactaron en la gestión que se lleva a cabo en pregrado y postgrado
- Avances y brechas existente del proceso de autoevaluación institucional, llevado a cabo en 2011, en el ámbito de la docencia de pregrado y postgrado.

Como se trataba de una aplicación piloto del instrumento, se estableció una muestra de académicos de todas las unidades académicas de la universidad. Dicha muestra fue definida en función de la cantidad de preguntas del cuestionario para posibilitar el análisis factorial comprometido, de acuerdo a las recomendaciones (Velicer y Fava, 1998) de considerar 10 casos por cada ítem a utilizar. Así, al considerarse 21 ítems para el análisis factorial, se conformó una muestra total de 210 casos.

La muestra fue seleccionada con el método de selección aleatoria estratificada con afijación proporcional. En concreto, se determinó una cantidad de académicos proporcional al tamaño total de la planta académica de la facultad o instituto respectivo. Las unidades académicas (estrato) fueron seleccionadas con un solo criterio de acuerdo a los objetivos de investigación, esto es, todas las unidades académicas que hubieran desarrollado procesos de autoevaluación y acreditación en pregrado y postgrado en el período 2011-2014. Esto dio como resultado doce facultades y dos institutos (Tabla 5).

Tabla 5

Unidades académicas seleccionadas para aplicación de cuestionario

Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU)

Facultad de Ciencias

Facultad de Ciencias Agronómicas

Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM)

Facultad de Ciencias Forestales

Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas

Facultad de Ciencias Sociales (FACSO)

Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET)

Facultad de Economía y Negocios (FEN)

Facultad de Filosofía y Humanidades

Facultad de Medicina

Facultad de Odontología

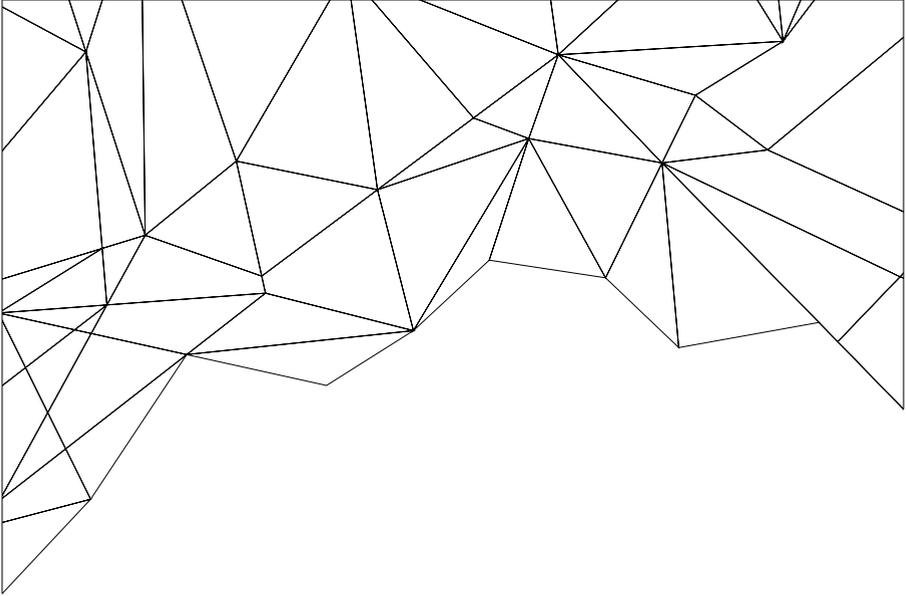
Instituto de Asuntos Públicos (INAP)

Instituto de Comunicación e Imagen (ICEI)

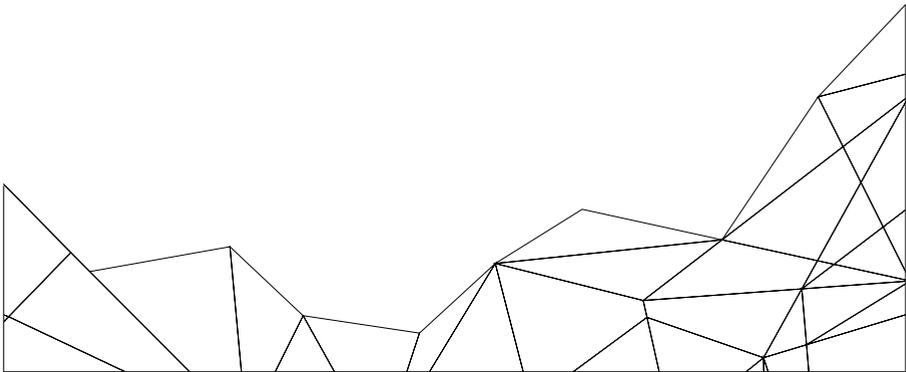
Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que el instrumento elaborado fue un cuestionario autoaplicado que constaba de algunas preguntas iniciales de caracterización general del encuestado, y de 21 preguntas cerradas de percepción del encuestado, más una pregunta final abierta para formular comentarios. El diseño de las preguntas del cuestionario responde a dos consideraciones:

- Las variables definidas y operacionalizadas durante el estudio.
- Los resultados de las entrevistas como elemento orientador para precisar o enfocar algunas de las preguntas.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



III.1. Resultados de la etapa de análisis de contenido

III.1.1. Aspectos formales de los planes de mejora

La pregunta N°1 de la pauta de análisis aborda si el Plan de Mejora está operacionalizado en una tabla. La revisión arrojó que en 26 de los 34 casos, aproximadamente un 76%, se utiliza una tabla como instrumento para ordenar la planificación.

En la pregunta siguiente, se aborda la presencia de ciertos elementos de planificación, tales como objetivos, actividades, indicadores, entre otros. Los planes analizados mostraron lo que se observa en la Tabla 6.

Tabla 6

Frecuencia del uso de elementos de planificación en planes de mejoramiento

Elementos de planificación	Siempre	A veces	Nunca
Debilidades o desafíos	31	1	2
Objetivos	29	1	4
Indicadores	23	2	8
Actividades	32	1	1
Evidencias	17	6	10
Plazos	27	2	4
Responsables	29	2	3

Fuente: Elaboración propia.

En general, los programas académicos revisados contienen en su planificación los elementos principales, más allá que en algunos casos no se hayan encontrado los indicadores y las evidencias o éstas hayan sido expresadas bajo distintos rótulos o de manera errónea, como ocurre en dos de las carreras revisadas. En otros casos, se utilizan otros conceptos para diferenciar debilidades de objetivos, o actividades de objetivos.

Así, es posible constatar que en los aspectos formales existe un grado de estandarización importante entre los programas académicos de la universidad respecto a la elaboración de sus planes de mejoramiento, siendo perfectibles en casos puntuales. Esto refleja que en la mayoría de los casos las unidades académicas han adoptado las herramientas necesarias para condensar de manera ordenada los resultados de los procesos de autoevaluación.

III.1.2. Contenido de los planes de mejora y los planes de desarrollo

La pauta de análisis de contenido contempló preguntas que buscaban detectar las similitudes y las diferencias entre los PDI y los PM de los programas. Una de ellas era la pregunta N°3, la cual consultaba si surgían en el plan de mejoramiento actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI correspondiente. De las 30 respuestas obtenidas, 26 son afirmativas, es decir, se presentan actividades nuevas en los planes de mejora en la mayoría de los casos. La siguiente pregunta, sobre si estas actividades nuevas detectadas concuerdan con el Plan de Desarrollo de la unidad académica respectiva, muestra que en 19 de los 26 casos la respuesta también es afirmativa.

Lo anterior sugiere que las políticas institucionales de mayor alcance definidas en las facultades e institutos en las cuales se imparten los programas académicos orientan en un grado importante los procesos de autoevaluación impulsados por la acreditación y sus resultados concretándose en una planificación congruente con su plan de desarrollo general.

En la pregunta N°5, que refiere a cuántos de los objetivos estratégicos y acciones establecidas en los documentos observados se relacionan con los temas de planificación que se predefinieron, los siguientes son los resultados desagregados según el nivel al cual pertenecen los programas académicos analizados (Tabla 7).

Tabla 7**Objetivos de los PDI y PM de pregrado, según temas de planificación asociados**

Temas de planificación	Objetivos PDI/PDE (%)	Objetivos PM (%)
Propósitos de la unidad o programa	4,7	3,2
Integridad institucional	10	11,8
Estructura organizacional, administrativa y financiera	15,3	9,4
Estructura curricular	8,2	23,6
Recursos humanos	16,4	10,2
Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje	6,5	8,8
Resultados del proceso de formación	3,5	11
Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza	7,7	10,2
Vinculación con el medio nacional	21,1	10,2
Vinculación con el medio internacional	6,5	1,6
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se observa que los objetivos de los PDI/PDE de programas de pregrado con mayor cantidad de menciones se relacionan con los siguientes temas:

- Vinculación con el medio nacional (21,1%)
- Recursos humanos (16,4%)
- Estructura organizacional, administrativa y financiera (15,3%)

En relación a los objetivos de los PM de pregrado, los principales temas asociados son:

- Estructura curricular (23,6%)
- Integridad institucional (11,8%)
- Resultados del proceso de formación (11%)

Los ámbitos de la planificación del quehacer universitario difieren entre los PDI y los PM de pregrado, observándose en el caso de los planes de mejoramiento un enfoque sobre temas que atañen de manera más directa a los estudiantes. En cambio, en los PDI el foco está colocado en el desarrollo de capacidades institucionales en pos de una interacción con otras instituciones.

Estos resultados reflejan en cierto grado los objetivos generales que presentan las distintas unidades académicas de nuestra universidad, tales como el liderazgo a nivel nacional en las distintas áreas de estudio, el mejoramiento de su recurso académico en todas sus instancias y el mejoramiento de su gestión organizacional.

Respecto de la preminencia de objetivos que apuntan al *currículum* de las carreras observado en los planes de mejora de pregrado, es importante tener presente un factor distinto a la autoevaluación que pudo haber contribuido a que este fuera un tema predominante. Esto se relaciona con la iniciativa de innovación curricular que emprendió la universidad durante la última década y que ha impactado a todas las facultades e institutos. Un estudio del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile (2010) sobre el estado de la innovación curricular en sus carreras y programas, muestra que el 91% de las carreras han iniciado este proceso y que el 83% de las unidades académicas tenían una Comisión Local de Innovación Curricular constituida para conducirlo.

En cuanto al postgrado, en la Tabla 8 se abordan los resultados de la misma pregunta en los niveles formativos de magíster y doctorado.

Tabla 8
Objetivos de los PDI y PM de postgrado, según temas de planificación asociados

Temas de planificación	Objetivos PDI/ PDE (%)	Objetivos PM (%)
Entorno institucional	7,7	4,1
Sistema de organización interna	8,9	5,3
Carácter, objetivos y perfil de egreso	1,2	4,1
Requisitos de admisión y proceso de selección	6,6	5,9
Estructura del programa y plan de estudios	4,2	12,9
Progresión de estudiantes y evaluación de resultados	4,2	16,5
Características generales del cuerpo académico	7,1	8,8
Trayectoria, productividad y sustentabilidad del cuerpo académico	10,1	8,8
Definiciones reglamentarias del cuerpo académico	1,8	1,8
Apoyo institucional e infraestructura	9,5	8,8
Vinculación con el medio nacional	17,8	5,3
Vinculación con el medio internacional	14,3	7,1
Capacidad de autorregulación	6,6	10,6
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los objetivos de los PDI/PDE de programas de postgrado con mayor cantidad de menciones se relacionan con los siguientes temas:

- Vinculación con el medio nacional (17,8%)
- Vinculación con el medio internacional (14,3%)
- Trayectoria, productividad y sustentabilidad del cuerpo académico (10,1%)

En el caso de los objetivos de los PM de postgrado, los principales temas asociados son:

- Progresión de estudiantes y evaluación de resultados (16,5%)
- Estructura del programa y plan de estudios (12,9%)
- Capacidad de autorregulación (10,6%)

Al igual que en los casos correspondientes al pregrado, existe una diferencia entre el tipo de objetivos que predomina en los PDI, más enfocados a la institución en sí, y los objetivos que predominan en los PM, enfocados al apoyo de los estudiantes.

Por lo observado, la variación de enfoques de los objetivos respecto a ámbitos de la planificación del quehacer universitario no se sustenta en la diferencia de niveles de estudios (pregrado-postgrado), sino más bien entre los PDI y los PM. Los PDI locales colocan el énfasis en un mejor posicionamiento institucional: en los casos de pregrado y postgrado, la vinculación con el medio nacional y el fortalecimiento del cuerpo académico resaltan como principales objetivos. En los PM, si bien las categorías de temas de planificación son distintas, refieren principalmente al apoyo y seguimiento de los estudiantes durante y después de su paso por la universidad, así como a la necesidad de los programas académicos por desarrollar capacidades para la autorregulación. En consecuencia, las diferencias en los objetivos se asocian a que se trata de herramientas de planificación de diferente escala, una institucional y otra de programas, pero no se apreciaron contenidos discordantes ni contradictorios entre ambos.

Lo anterior se confirma con la última pregunta de la pauta, la pregunta N°6, que consulta si el PM se enmarca en el PDI. En ésta se obtienen 27 respuestas completas, quedando 7 respuestas en blanco que corresponden a casos donde no hubo un PDI local que permitiera realizar la comparación con el PM (ya sea por encontrarse desactualizado, o porque su formato se alejaba de los PDI habituales). Del total de los 27 casos con respuesta, se obtuvo lo que aparece en la Tabla 9.

Tabla 9
Grado de concordancia del PM con el PDI local

Siempre	16
Generalmente	7
A veces	4
Nunca	0

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, los Planes de Mejora revisados, en su gran mayoría, están alineados con los Proyectos de Desarrollo Institucional, lo cual concuerda con los resultados obtenidos en la pregunta N°4 (sobre si las actividades nuevas del PM concuerdan con el PDI), donde en un 77% de los casos existe una respuesta afirmativa.

En consecuencia, un primer hallazgo relevante es que se constata coherencia entre los planes de las carreras y programas y los planes de desarrollo de las facultades e institutos.

III.2. Resultados de la etapa de realización de entrevistas

Las entrevistas semi-estructuradas se aplicaron a un total de doce personas y se llevaron a cabo entre los días 19 de octubre y 12 de noviembre. Las transcripciones se desarrollaron manteniendo el anonimato de los entrevistados y eliminando referencias a otras personas según sus nombres, dejando por escrito el cargo o la función del sujeto a quien se hacía referencia.

La duración de la conversación fue de aproximadamente 75 minutos y los entrevistados mostraron siempre una disposición abierta a relatar los acontecimientos vividos durante el período de autoevaluación en estudio (2011-2014), como también su percepción de los mismos. Los entrevistados reflexionaron críticamente sobre los distintos temas, dando a conocer debilidades, diferencias de opinión y procesos de aprendizaje.

Esta etapa proporcionó información respecto de los procesos de evaluación interna – aportando la mirada institucional– y de autoevaluación de algunas experiencias locales, tanto de pregrado como de postgrado. Más allá de estas diferencias, el análisis que se presenta continuación intenta identificar elementos más detallados sobre la pregunta de investigación: ¿Cómo los procesos de autoevaluación que se

han llevado a cabo en la Universidad de Chile han afectado la gestión de pregrado y postgrado en el período 2011-2014?

Es importante destacar que una aproximación metodológica de esta naturaleza no permite establecer generalizaciones, sino solo levantar temas con el fin de generar categorías lo suficientemente abstractas que permitan precisar el análisis de los procesos en cuestión y sus consecuencias. Luego de este ejercicio, fue posible desarrollar un cuestionario para medir estos hallazgos cuantitativamente y respecto de una muestra mayor, en la cual se pudieron incorporar experiencias de todas las facultades e institutos que han pasado por procesos de autoevaluación.

El análisis de la información recopilada se ordena en función de las variables del estudio y su relación. En este sentido, primero se trabaja la variable independiente, correspondiente a la evaluación interna (institucional) y la autoevaluación (de programas), cuyas dimensiones han sido identificadas como:

- Proceso, donde se abordan los temas referidos a la recolección de información, la reflexión en torno a esa información y el seguimiento de un plan de mejora.
- Equipo, en referencia a las personas que llevan a cabo el proceso de autoevaluación, así como sus instancias de socialización y retroalimentación.

La variable dependiente referida a la gestión de pregrado y postgrado, en cambio, si bien ha sido operacionalizada en función de todas las dimensiones que forman parte de la gestión de las unidades que desarrollan la autoevaluación, será analizada solo en relación a aquellos ámbitos que han sido impactados por el proceso de autoevaluación. En otras palabras, todos los temas que no fueron mencionados por los entrevistados pero que forman parte de las dimensiones de la gestión, son áreas que hasta el momento no han sido consideradas como sensibles a la autoevaluación, según la percepción de los entrevistados.

Es importante considerar que un informe de esta naturaleza no puede compartimentar la información separando tajantemente entre una y otra variable en el análisis. Con esto se intenta explicar que a medida que se describe el proceso de autoevaluación, se van adelantando algunos impactos, transformaciones o aprendizajes, como parte de la

descripción, los que se abordan nuevamente, pero en mayor profundidad, al momento de presentar el impacto en la gestión.

III.2.1. Percepción de los entrevistados sobre el proceso de autoevaluación

A grandes rasgos, el proceso de autoevaluación es relatado como un momento complejo, no por su dificultad, sino porque trae consigo sentimientos encontrados. En este sentido es posible separar el proceso de ejecución de la autoevaluación, de los resultados que esta experiencia significa para la organización.

La autoevaluación es siempre asociada por los actores a una gran carga de trabajo, la que se suma al trabajo propio de cada uno de quienes participan. Frecuentemente fue calificada como un proceso difícil, y en algunos casos como una labor que no era percibida como natural ni voluntaria.

“Cómo calificaría yo en general un proceso como este. Forzado. Nadie va alegremente a reunirse a unas comisiones, va forzado (...) Pero finalmente la gente iba porque (...) el tiempo va presionando, entonces a medida que pasa más el tiempo y la urgencia (...) empieza a aumentar el nivel de asistencia a la reunión” (Entrevistado 6).

Sin embargo, también nos encontramos con unidades donde se rescata una percepción positiva, caracterizada por la colaboración y el trabajo en equipo.

“Fue un trabajo muy bueno, permitió muchos vínculos, creamos muchos lazos con los compañeros, con algunos que no conocía, el funcionamiento de la facultad, conocimos más de fondo cómo funciona la universidad y cómo funcionan las unidades, pero a la vez, es súper duro, porque al final en mi equipo nos exigíamos mucho” (Entrevistada 8).

En general, independiente del esfuerzo, los resultados de la autoevaluación son vistos como positivos y producen en quienes participan la sensación de que es un ejercicio útil y necesario para mirarse a sí mismos críticamente y definir orientaciones de futuro. El impacto

de esta auto-observación –como se verá en detalle más adelante– es distinto según cada unidad. En algunas se relaciona con afinar el conocimiento sobre detalles que no se habían observado en profundidad, pero para otras puede llegar a ser una instancia fundante, desde donde se redefinen incluso las reglas del juego a partir de las cuales se eligen autoridades y se reglamentan los procesos de toma de decisiones del programa.

“Entre las reformas que hicimos, una fue que el Comité Académico tenía que ser elegido por el claustro, etc. Entonces eligieron en gran parte a los que habíamos sido miembros de esa Comisión (...) A partir de este proceso de autoevaluación y acreditación se hizo este reglamento de cómo votar, cómo elegir al Comité y eso quedó ahí estipulado y de hecho ya tenemos dos elecciones” (Entrevistada 11).

Respecto del proceso de recolección de información, se observan diferencias cruciales entre las primeras autoevaluaciones y las siguientes, demostrando un aprendizaje organizacional interesante. Las primeras experiencias se describen como más artesanales, mencionándose el uso del papel, donde se van anotando y sumando a mano los distintos datos. Esto responde a varios aspectos de la realidad organizacional previa a la acreditación. Por un lado, coexistían más de una base de datos con información solicitada en el proceso, pero que al estar construida con fines distintos, no siempre coincidían los números. Además, estas bases de datos tomaban tiempo en ser actualizadas, por lo tanto, aun cuando los números calzaran, éstos debían nutrirse de otras fuentes.

“El recopilar datos, fue gran parte de la primera etapa del trabajo del proceso de autoevaluación, porque los datos no estaban. (...) Entonces, se ponían datos en la mesa y tú te dabas cuenta que no correspondía, por una parte, muchas veces la realidad que uno intuía a otros informes que uno había leído o acciones parciales que se habían dado, y no habían ciertos criterios que nos permitieran afinar datos del sistema” (Entrevistada 7).

“En términos generales, mejorar los sistemas de información y que las unidades académicas tengan acceso a esos sistemas de información para que tengan información más fidedigna, más delineadas, porque antes Secretaría de Estudios tenía un número, la Torre uno, Casa Central otro, entonces ha mejorado sustancialmente” (Entrevistada 2).

Por otra parte, existían temas respecto de los cuales nunca se tuvo registro, por lo tanto, ese primer ejercicio significó construir una historia que en algún momento deviene en estadística, a través de la revisión de actas, carpetas e informes archivados. Un ejemplo frecuente de ello dice relación con los egresados y sus vínculos con empleadores.

Una vez realizadas las primeras experiencias (luego del primero y a veces del segundo proceso de autoevaluación) comienzan a formarse las bases de datos y mantenerse actualizadas. Esto implica un cambio organizacional importante, ya que habla de adaptar la estructura a una nueva situación mediante la creación de unidades a cargo de profesionales dedicados a la tarea de actualizar información. De este modo, las experiencias de autoevaluación posteriores ya no requieren ese largo período de búsqueda de información estadística, lo que implica comenzar con mayor agilidad la reflexión acerca de los datos y luego la obtención de información adicional que los explique.

“Al término del proceso dejé toda la documentación perfectamente ordenada, documentada en una caja (...) y los archivos, los CD, los pendrive, de modo que el siguiente tome eso va a ser mucho más fácil de todas maneras, porque ha habido una huella” (Entrevistado 6).

“La gestión académica es la gestión de todos los procesos que tienen que ver con el estudiante (...) Una persona de matrícula, una persona que tiene que ver con el seguimiento curricular, y una persona de egresados. Esos grupos se han ido ampliando un poquitito, no mucho, pero lo suficiente como para cada uno de esos temas sea bien tratado. De personal, que era fundamentalmente personal administrativo el que estaban en esas funciones originalmente, hemos migrado a gente más joven que tiene formación profesional, tenemos ingenieros industriales, gente que tiene master y que además encuentra en estos temas sociólogos, hay temas que quedan para investigación” (Entrevistada 7).

Otro aprendizaje importante ha ocurrido a nivel de facultades e institutos, donde las distintas escuelas comprenden que hay datos transversales, que competen a todas las que son parte de una misma unidad. Lo que trae como consecuencia que sea la facultad la encargada de proveer esa información, sin que cada una, por su lado, duplique el esfuerzo de construirlos. Es decir, se produce una suerte de división de funciones.

“Entonces, las que eran propia de cada carrera lo armaba de acuerdo a su comisión de autoevaluación, era la que elaboraba un documento, pero aquellos aspectos que eran transversales a la Facultad los elaborábamos nosotros. Ya era un trabajo que a las carreras les significaba un gran alivio. Por ejemplo, la historia de la facultad, proyecto de desarrollo de la facultad, la biblioteca, todo lo que al final era transversal, las salas, los criterios de admisión, de egreso, todo eso era transversal, que era igual para todas las carreras. Nosotros teníamos una especie de central de datos. Cuando ellos [las carreras] querían acceder a un documento o a un reglamento lo teníamos, los apoyábamos. Ese fue el sistema de trabajo. Pero siempre nos reuníamos por lo menos cada 15 días donde compartíamos un poco la experiencia, los temores, las que venían transmitían los que les había pasado, transmitían a la otra cuál había sido la experiencia las cuestiones que había que fijarse” (Entrevistada 10).

En cuanto al proceso de reflexión acerca de los datos, se observa que las experiencias son variadas y probablemente responden a la cultura organizacional de cada unidad. Lo que tienen en común los distintos procesos, es que los datos generan en el equipo una impresión que implica repensar lo que se ha hecho hasta el momento. Una característica que llama la atención de la Universidad de Chile como un todo es que si bien muchos actores consideraron en un primer momento que la acreditación no tiene sentido en el contexto chileno, enfrentarse a los datos duros genera un proceso de autocrítica intenso. La primera reacción de muchas unidades es “lo estamos haciendo todo mal”, lo que lleva a plantear objetivos de mejora que necesariamente provocarán un salto en la calidad, si esos objetivos son cumplidos.

Destaca también el enfoque racional que se desarrolla posteriormente al momento de formular el plan de mejoras, en relación a plantearse objetivos alcanzables. En este sentido, se toma la decisión

racional de plantear como objetivo de largo plazo solo aquellos aspectos de la gestión que pueden ser resueltos en un plazo prudente (5 a 7 años). Lo interesante es que, aun cuando pueden haber algunos temas que no se plasman en un documento como objetivo, igualmente forman parte de la reflexión en la unidad y comienzan a madurar en la organización desde el momento en que son tematizados.

Otro aspecto que ha llamado la atención son las instancias de socialización con alumnos y profesores, los que si bien son grupos muy críticos, tanto de la universidad como de la acreditación en términos ideológicos, una vez incorporados en el proceso de reflexión aportan de manera importante para luego ser parte de las reuniones para la acreditación con una actitud de respaldo profundo respecto de su casa de estudios.

“Son muy críticos del sistema y cuesta hacerlos participar, pero llegado el momento de la visita de pares, por ejemplo, se ponen la camiseta rápidamente, y eso los pares nos han dicho, son críticos pero al mismo tiempo están orgullosos de su institución, pero eso es bueno. Son críticos porque no visualizan rápidamente cosas, ahí hay una diferencia entre RIBA⁵ y el sistema nacional. En el sistema nacional la reunión con los estudiantes es como al segundo día, tercer día; en el sistema RIBA la primera reunión siempre es con los estudiantes, ellos priorizan la visión de los estudiantes por sobre otras, la visita a las instalaciones es guiada por los estudiantes, que el director no le muestre solo lo bueno” (Entrevistado 5).

Una vez formulados los planes de mejora (PM), la pregunta levantada se orienta a conocer si han existido instancias formales de seguimiento que permitan implementar los cambios propuestos por la autoevaluación. En este ámbito, la respuesta nuevamente suele ser bastante crítica, aun cuando existen unidades con una capacidad de gestión excepcional, haciendo de la autoevaluación e intervención un proceso de mejoramiento continuo. Los ejemplos más destacables en este sentido son las unidades académicas vinculadas a las disciplinas de la administración y la gestión.

⁵ Royal Institute of British Architects.

En estas unidades se atribuye la claridad de sus procesos de mejoramiento continuo a las competencias propias de la profesión que enseñan. En este sentido, es importante destacar que el lenguaje y la metodología utilizada para la autoevaluación y las propuestas de mejora que de ahí surgen, suelen ser más familiares para las disciplinas con enfoque en gestión. Es relevante subrayar esto, ya que el proceso de diferenciación social, que ha desencadenado un alto nivel de especialización funcional, se expresa claramente –como fenómeno de la sociedad de hoy– en la existencia de nomenclaturas que hacen que los requisitos de la autoevaluación puedan no ser comprendidos a cabalidad desde la especialidad de algunas disciplinas.

“Pero yo me imagino una facultad con, no sé, químicos, sacar al gallo del laboratorio, para ir a decirle quiero que vea si el perfil de egreso (...) el pobre así como “¿de qué me estai hablando?” (...) y además que esos temas también requieren de cierta capacitación, o sea, hay un lenguaje, un vocabulario, entonces nosotros cuando trabajamos en la Comisión de Innovación, por ejemplo, (...) revisamos perfil de egreso y todo, recuerdo que tuvimos que mandarle glosario a los profes” (Entrevistada 12).

“Me pregunté: ¿dónde están los puntos de relevancia? ¿Qué criterios de relevancia habría que establecer para hacer aquí una autoevaluación que tuviera sentido? Aparte de familiarizarnos con todos estos conceptos tan raros que se manejan, fue todo un nuevo lenguaje que había que aprender” (Entrevistada 9).

En otras palabras, entender la gestión como una manera de tomar decisiones que mejoren el desempeño de la organización –luego de un diagnóstico (autoevaluación)– es también un aprendizaje. Mantener la continuidad de este proceso no es evidente para todos y menos lo es la noción de institucionalizarlo. Por esta razón, lo que se observa es una diferencia respecto de los niveles de gestión, según la capacidad que las distintas unidades han tenido para implementar su respectivo plan de mejora. Y esta implementación está estrechamente relacionada con la institucionalización de los procesos, es decir, con definir un reglamento que estipule su cumplimiento, una estructura formal y los actores responsables de aquello. Una vez que está claro quiénes se encargarán de

que el plan avance, la cultura de aseguramiento de la calidad comienza a asentarse.

“Nosotros tenemos una oficina de aseguramiento de la calidad dentro de la escuela de pregrado, que da cuenta de estar permanentemente haciendo esto. Y (...) en el caso del proceso de acreditación que estamos viviendo ahora, digamos, la lista de cosas así como tareas post acreditación, o sea como de perfeccionar, de amarrar cosas, de *linkear* cosas, como *linkear* presupuesto con indicadores de gestión de estas áreas, cosas que, de alguna manera, yo creo que la autoevaluación bien hecha, te genera esta mirada como más macro. Yo esa es la virtud que le veo a la autoevaluación” (Entrevistada 12).

Otro tema importante para el cumplimiento del PM es la voluntad política. En las entrevistas se menciona que existe un riesgo frente a la ausencia del respaldo de la autoridad de turno. Por esta razón, en las unidades académicas en general se ha establecido que, si bien el proceso de autoevaluación se desarrolla de manera independiente a las autoridades – directores y decano con el fin de mantener distancia y neutralidad– el plan de mejora es firmado por el Decano, como una manera de certificar el respaldo institucional para su cumplimiento. Solo de esta manera es posible asegurar los recursos, así como las instancias de toma de decisiones, para que las medidas propuestas puedan ser cumplidas, pasando a ser un mandato. De este modo, la voluntad política también se institucionaliza, volcándose en un documento escrito que tiene la facultad de obligar.

“Hay otro asunto importante: que estos procesos tienen que tener un apoyo político absolutamente necesario. Si la comisión o el coordinador no está totalmente empoderado por las autoridades de turno, el proceso queda ahí *stand by* y no tiene mayor respuesta. Aquí se trata de que participe la mayor cantidad de gente posible, tanto estudiantes como académicos, y las autoridades cuando corresponda” (Entrevistado 5).

A juicio de algunos entrevistados, establecer un equipo a cargo del seguimiento del PM es entonces la manera concreta de implementar

los cambios. Algunas de las unidades que no han logrado este nivel de institucionalización se plantean como preocupación la posibilidad de llegar al siguiente período de acreditación y empezar recién ahí a preocuparse por el desempeño de la unidad.

“Nosotros partimos de la base, cuando se generó este grupo de trabajo, en que este proceso de autoevaluación tenía que ver con el aseguramiento de la calidad y que no iba a depender de la acreditación. Lo íbamos a hacer independientemente de que nos acreditaran (...) O sea, que teníamos que hacerlo igual de manera continua. Y por eso que generamos esta estructura y esta forma de operar que no se terminaba cuando te acreditaste, sino que era mantener siempre activo el proceso” (Entrevistada 10).

Ahora bien, obtener un período extenso de acreditación es interpretado por las unidades como un honor y un triunfo, pero también como una eventual amenaza, especialmente al asociarlo con el proceso de autoevaluación y la urgencia que se le imprime a los planes de mejoramiento. El proceso que lleva a la acreditación implica un trabajo tan intenso, que al finalizar el proceso, las personas tienden a buscar desconectarse de estos temas, que no siempre son habituales en sus respectivas disciplinas –a excepción de aquellas vinculadas con gestión organizacional. Esta sensación es entonces el primer motivo por el cual la experiencia diaria de cada unidad puede desconectarse de los procedimientos que pudieran hacer un seguimiento e implementación del PM.

“Ese es otro problema. Yo cometí ese error. Tú obtienes la acreditación y después durante uno o dos años ya no quieres saber nada. Y un año antes de la siguiente se empieza a trabajar. Uno tiene que instalar. Antes no lo veía así como coordinador. Se tiene que hacer constantemente para que no se junte pega. Tiene que ser como rutina, como lavarse los dientes en la mañana. No es trabajo, se hace. Ni siquiera es una pregunta, así debiese ser en la autoevaluación” (Entrevistado 4).

“Ha habido una ganancia de experiencia en mi caso y también de otros profesores de las carreras. Eso tiende a que algunas personas vayan dando continuidad al proceso, pero como es tan desgastante,

también algunos tienden a restarse y dicen “no participo nunca más”. (Entrevistado 5).

Por esta razón, si durante la autoevaluación no se redefinieron las reglas del juego en la línea de establecer un organismo encargado del seguimiento de los objetivos planteados, es probable que la responsabilidad se diluya en el tiempo.

III.2.2. Percepción sobre el impacto en la gestión de pregrado y postgrado

En términos generales, se puede establecer que las transformaciones ocurridas pueden ser planeadas o no previstas. Si bien la mayoría destaca que los temas relevados de la autoevaluación son relativamente conocidos, y son pocos los hallazgos que sorprendan a una unidad, las transformaciones que este proceso genera muchas veces escapan a la capacidad de la organización de prever el futuro.

Respecto de si estas transformaciones son positivas o negativas, más allá de la evaluación que se puede hacer de cada una de ellas, la percepción global no manifiesta ningún efecto negativo. Lo único que se evalúa negativamente es el intenso trabajo durante cada proceso, pero los efectos de ese trabajo suelen ser interpretados como algo favorable y necesario, sobre todo en una organización donde está incorporado el propósito de ser líder a nivel nacional.

Se genera en la unidad un proceso de aprendizaje importante, en distintos niveles. Las principales iniciativas desarrolladas que han provocado cambios en la gestión son las plataformas U Cursos y U Campus.

“Yo diría que el portafolio académico, U-cursos y U-campus son tres intervenciones que se hicieron al nivel de toda la universidad y que realmente muestran cómo de un peldaño salto a un peldaño en lo que es gestión y conocimiento interno (...) y eso yo lo vinculo con el proceso de autoevaluación que demostró en muchos casos que no había capacidad de responder, porque todo se hacía en papel, se iba guardando en escritorios” (Entrevistado 6).

A nivel institucional, se relata cómo en pregrado se redefine el proceso de ingreso y egreso desde la perspectiva del estudiante. Esto implicó intervenir las distintas etapas por las cuales pasa el alumno (postulación, matrícula, trayectoria académica, egreso), donde se estudiaron las dificultades que enfrentaba el estudiante, así como la generación de bases de datos apropiadas para tener información útil y en tiempo real. De esta intervención se generan estructuras organizacionales nuevas, en un principio unidades compuestas por una sola persona, que con el tiempo comienzan a crecer. Así, se relata un proceso de re-ingeniería que trae como consecuencia un aumento notable en la eficiencia al momento de proveer servicios al estudiante, lo que se explica a su vez por una profesionalización de la gestión de cada uno de esos puntos críticos. En otras palabras, lo que antes era administrado por la universidad, hoy es gestionado por profesionales expertos, con el fin de entregar al alumno una experiencia de pertenencia más grata.

“Ciertamente en eso se ha avanzado, la universidad puede diagnosticarse mucho más fácilmente que antes, antes era una gran “¿Cómo estaremos, cómo estarán las tasas?”, no sabíamos, era puro olfato no más. Por supuesto que en eso se ha mejorado” (Entrevistado 6).

“Seguimiento de egresados ha sido históricamente en la Universidad de Chile una cuestión muy débil, tanto en la localía como centralmente. Centralmente para qué decir, porque hay algunas unidades que hacen un buen seguimiento a egresados. Nosotros en esa oportunidad hicimos un recorrido grande para conocer qué buenas experiencias había. Y quedó instalado eso como una unidad, con una unidad de una persona, pero que ha logrado darle continuidad a estos temas y hoy día hay una encuesta de egresados que es súper buena, hay una base de datos muy nutrida con egresados, hay una vinculación de esa unidad con las unidades académicas” (Entrevistada 7).

Otro ejemplo de transformación a nivel institucional surge del reconocimiento de avances insuficientes en el ámbito de la internacionalización, lo que se enfrenta a través de múltiples aristas. Por un lado, la vinculación de la universidad con otras casas de estudio y por otro lado, el cultivo de una relación con sus egresados.

“Una de las debilidades de la Universidad de Chile, es que no había, y tanto para investigación como para postgrado, una internacionaliza-

ción institucional. (...) Y ese era uno de los desafíos. Entonces, ¿cómo avanzar hacia procesos de internacionalización? Por ejemplo, no bastaba solo el trabajo que tiene el Departamento de Postgrado, que tenía yo con la Dirección de Relaciones Internacionales, sino plantearse metas de internacionalización en convenios activos (...) con instituciones” (Entrevistado 1).

En el ámbito local, uno de los temas más destacados es la preocupación que surge del proceso de autoevaluación por los tiempos de egreso. Al observar los datos que muestran las permanencias de los alumnos en la universidad se han ido detectando una serie de elementos que contribuyen a ello y que posteriormente apoyan la toma de decisiones que agilicen los procesos. Esto se enfrentó con protocolizaciones de procedimientos, donde por ejemplo, se establecen tiempos máximos para el desarrollo de tesis; se desarrollan iniciativas que permiten conectar la licenciatura con el magister, de tal manera de que ese trabajo y aprendizaje sea reconocido formalmente, lo que a su vez incrementa la inscripción en los magister, entre otras medidas.

“Tiene que ver con las permanencias y las reprobaciones, que no te puedo decir que haya ocurrido un cambio sustancial en bajar los números, pero si hay una mayor sensibilidad de los estudiantes, de los profesores y del comité. Yo podría decir que hace cinco años atrás un alumno no recibía un correo donde el profesor le decía “se le está acabando su tiempo”, ahora si lo recibe y lo hace directamente el coordinador, o sea no necesita que salga de la escuela, sino que dice “a todas estas personas que están atrasados se le entrega”. Ese tipo de acción puede que no mejore el número en el corto plazo pero en el largo plazo sí porque instala la política” (Entrevistada 3).

“Ha transformado en distintos aspectos como por ejemplo la necesidad de cumplir realmente con los plazos, por ejemplo, de permanencia de los estudiantes porque eso antes era nefasto, es algo que ahora realmente se cumple, el que el alumno alcance a entregar su tesis y graduarse en seis años (...) ahora está muy claramente normado todo, se vigila desde la escuela de postgrado y desde los comités y coordinadores que buscan mecanismos para poder llevar a la práctica estos procesos” (Entrevistada 9).

“Todo lo que se ha hecho con los estudiantes de tutorías, de asesorías, de apoyo académico, también tiene que ver con esto producto de esto.

Yo me acuerdo, el primer proceso de autoevaluación cuando mirábamos qué apoyo tienen los estudiantes. Claro, les dábamos apoyo, pero no estaba institucionalizado. No tenía una normativa, era como de buena onda que uno recibía al alumno, lo guiaba y le hacía tutorías, pero no era un cosa que tuviese sistematicidad, que nos preocupara, que averiguáramos qué estudiante lo necesitaba” (Entrevistada 10).

La relación con los empleadores era uno de los puntos ciegos de la organización, que solo aparece en función de los requerimientos de la acreditación. Esto trae como consecuencia estrechar los lazos de la organización con su entorno, de un modo que beneficie a sus egresados. Más allá de indicadores de empleabilidad, la Facultad de Economía y Negocios (FEN) nuevamente ofrece una relación especialmente interesante, destacando que cada vez que sus alumnos desarrollan una de sus tres prácticas, solicitan al empleador un informe detallado de desempeño, con el fin de apoyar al alumno de manera personalizada en la adquisición de esas competencias o habilidades deficientes. En las entrevistas, se detalla la realización de focus groups con distintas empresas de manera semestral, con el fin de ir actualizando aquellos conocimientos o competencias que el mercado requiere de sus egresados, con el fin de proveer a los alumnos de los contenidos académicos necesarios para satisfacer esas demandas.

En términos generales, la generación de unidades de autoevaluación, comités de autoevaluación o la misma Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad (UAAC) parecen ser una manera efectiva de generar aprendizaje institucional y seguimiento. En este sentido, la UAAC es frecuentemente nombrada, tanto por los actores vinculados a la acreditación institucional, como por los actores locales de pregrado, como un elemento fundamental para los procesos de autoevaluación. Esta estructura organizacional tiene la capacidad de ofrecer a las unidades tranquilidad, experiencia, orientación y visión interna/externa. Dado que con el tiempo ya se han apoyado una serie de procesos, esa experiencia se transmite a las unidades, ofreciendo una perspectiva amplia. Por otra parte, este rol especializado también provee de metodología, así como de manejo de lenguajes, que –como ya se mencionó– son muchas veces ajenos a las distintas unidades, cuya cultura organizacional se sustenta en una disciplina distinta de la gestión.

Se rescata también la importancia fundamental de contar con procesos de toma de decisiones que se traduzcan en la formalización de las iniciativas planteadas por un PM. La Universidad de Chile es descrita como una organización muy legalista, apegada a las normas. En este sentido, la norma cumple una función que no se le atribuye siempre a la autoridad -que cambia periódicamente, junto con los objetivos políticos que se establecen como relevantes- permitiendo anclar iniciativas para que estas tengan permanencia en el tiempo. En este sentido, la redacción de documentos reglamentarios, protocolos, definición de funciones de comités, o simplemente pasar el Plan de Mejora al PDI/PDE son iniciativas que permiten asegurar el cumplimiento de los objetivos y, en el mejor de los casos, establecer responsabilidades permanentes en relación a esas iniciativas.

IV.2.3. Otras variables incidentes en la gestión de pregrado y postgrado

Ahora bien, a fin de aislar el efecto que la autoevaluación tiene en la gestión respecto de otras iniciativas, la tarea se complejiza. Hay múltiples instancias señaladas como influyentes:

- Proyectos MECESUP.
- Proyecto Bicentenario de la Universidad de Chile.
- Política de innovación curricular impulsada desde el nivel central de la universidad.
- Iniciativas asociadas a programas de equidad e inclusión; entre otros.

Es destacable que estas iniciativas tienden a converger en objetivos similares, lo que se traduce en una especie de sinergia que potencia las distintas transformaciones. Relacionado con ello, otro fenómeno que se observó es que, una vez identificado el objetivo de mejora, la unidad o institución postula a otros proyectos, con el fin de obtener los fondos necesarios para llevar a cabo los nuevos objetivos de mejora.

III.3. Resultados de la aplicación de encuestas

III.3.1. Caracterización de la muestra

La muestra se conformó de profesores de las unidades académicas de la Universidad de Chile, en las cuales hubo experiencia en procesos de autoevaluación en programas de pregrado y postgrado entre 2011 y 2014, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente. Respecto del tamaño muestral, se determinó un número total de 210 encuestados, la cual es una cifra adecuada para estimar de manera precisa los coeficientes de los factores que se pretenden encontrar en la realización de un análisis factorial exploratorio (AFE) considerando las preguntas realizadas (MacCallum et al., 1999; Preacher y MacCallum, 2003). Otro criterio considerado en la definición del tamaño muestral es aquel que sugiere una proporción entre la cantidad de ítems en la encuesta y la cantidad de sujetos participantes en el estudio (Velicer y Fava, 1998; Gorsuch, 1983), pudiendo ser entre 5 a 10 casos por ítem considerado. Es necesario precisar que esta técnica de reducción de la información permitió dirimir entre los ítems con mayor capacidad explicativa, resultado relevante para una futura encuesta de mayor envergadura.

Si bien la muestra no es representativa del universo de académicos de la universidad, el número de encuestados se fijó de manera proporcional según el tamaño de las plantas académicas que conforman la muestra, quedando de la siguiente manera:

Tabla 10
Representación de las unidades académicas en la muestra

Unidad académica	Encuestas
Arquitectura y Urbanismo	13
Ciencias	9
Ciencias Agronómicas	14
Ciencias Físicas y Matemáticas	41
Ciencias Forestales	7
Ciencias Químicas y Farmacéuticas	7
Ciencias Sociales	14
Ciencias Veterinarias y Pecuarias	6
Economía y Negocios	23
Filosofía y Humanidades	15

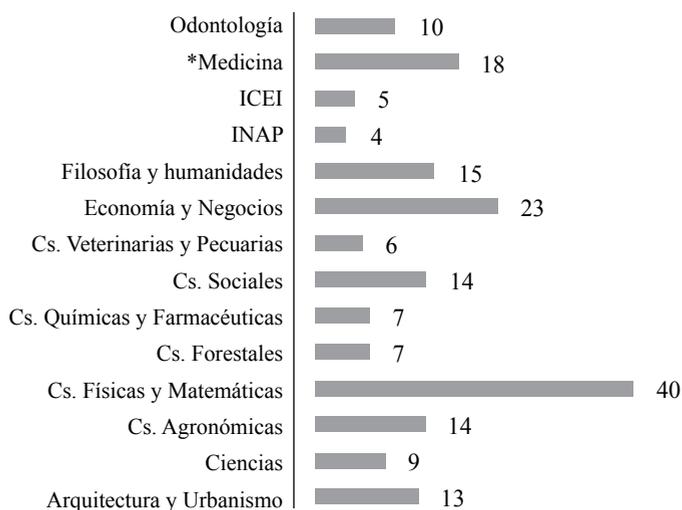
continúa

Unidad académica	Encuestas
Instituto de Asuntos Públicos	4
Instituto de la Comunicación e Imagen	5
Medicina	41
Odontología	11
TOTAL	210

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de campo se realizó en el mes de diciembre, mediante encuestas auto-aplicadas en los lugares de trabajo de los académicos, principalmente en oficinas y laboratorios. Al respecto, es necesario considerar que el periodo de trabajo coincidió con el cierre del semestre académico en la mayoría de los programas y con una paralización de actividades en la Facultad de Medicina, lo que influyó en la tasa de respuesta que se obtuvo en esta etapa de la investigación. El número de encuestas efectivamente contestadas por unidad académica es la que se observa en el Gráfico 6.

Gráfico 6. Muestra total desagregada por unidad académica



Fuente: Elaboración propia.

Nota: La Facultad de Medicina de la U. de Chile mantuvo una paralización de sus actividades durante la realización del trabajo de campo, siendo aquella unidad académica la que presenta una mayor brecha respecto a la cuota inicial de encuestas a realizar.

El número total de casos válidos fue de 185, lo que implica una tasa de respuesta de un 88%. Las unidades académicas en las cuales no se pudo completar la cuota son Medicina (23 encuestas faltantes), Odontología y Ciencias Físicas y Matemáticas (ambas con 1 encuesta faltante).

De los 185 casos, 104 son hombres (56%) y 76 son mujeres (43%), lo que implica una brecha menor a la existente respecto del total de los académicos de la Universidad de Chile, en la cual la proporción de académicas es de un 34% frente a un 66% de profesores hombres. Respecto a la carga laboral de los profesores participantes en el estudio, 125 encuestados (67%) trabaja 44 horas semanales en la universidad y solo en 23 casos (12%) se trabaja entre 22 y 33 horas semanales. Similar proporción mayoritaria se observa respecto de los niveles de programas académicos en los cuales los profesores realizan docencia: 144 encuestados (77%) la imparte tanto en programas de pregrado y postgrado, mientras que en 35 casos (18%) solo se trabaja en pregrado. Finalmente, de los 185 encuestados, son 125 los que no ocupan actualmente un cargo directivo en sus unidades académicas, representando un 68% del total.

En la Tabla 11 se observa la composición de la muestra respecto al tipo de carrera y jerarquía académica. Se evidencia que la participación de los académicos inscritos en la carrera Ordinaria (realizan docencia e investigación) es mayor que la de los restantes académicos. Puede deducirse que al permanecer la mayor parte de su tiempo de trabajo en la universidad, para los académicos participantes en el estudio no son ajenos los procesos de acreditación, más allá del grado de involucramiento directo con estos procesos.

Tabla 11
Muestra total desagregada por tipo de carrera académica y jerarquía académica

Tipo de carrera académica	N° de casos	N° casos desagregados por jerarquía académica
Ordinaria	111 (60%)	Profesor Titular (25) Profesor Asociado (33) Profesor Asistente (47)

Tipo de carrera académica	N° de casos	N° casos desagregados por jerarquía académica
Docente	43 (23%)	Profesor Titular (4) Profesor Asociado (14) Profesor Asistente (25)
Adjunta	21 (17%)	Profesor Adjunto (18) Instructor Adjunto (3)

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a la pregunta sobre la participación en procesos de autoevaluación, ilustradas en el Gráfico 7, sostienen de manera importante la deducción realizada: el 84% de los encuestados sostiene haber participado, de manera directa o secundaria, en algún proceso de autoevaluación curricular.

Gráfico 7. Participación en procesos de autoevaluación de programas de pregrado o postgrado.



Fuente: Elaboración propia.

La precaución que debe tenerse con este dato es que, siendo así, la percepción recogida a través de las encuestas no responde a la experiencia del total de académicos de la universidad, sino mayoritariamente a la de aquellos con mayor dedicación horaria. La sobrerrepresentación de estos últimos no fue buscada en el diseño de investigación, sino que responde a un sesgo no previsto de la aplicación de las encuestas puesto que los académicos con menor dedicación horaria fueron más difíciles de contactar para los encuestadores.

La desventaja de este sesgo es que no recoge la percepción de un grupo significativo de académicos que forma parte de la universidad, aunque no tenga una dedicación horaria elevada. La ventaja del sesgo es que una parte importante de los académicos que respondieron la encuesta tiene o ha tenido cargos de gestión –por su jerarquía académica– y ha participado directa o indirectamente en procesos de autoevaluación, por lo tanto, puede opinar con propiedad sobre lo consultado en el cuestionario.

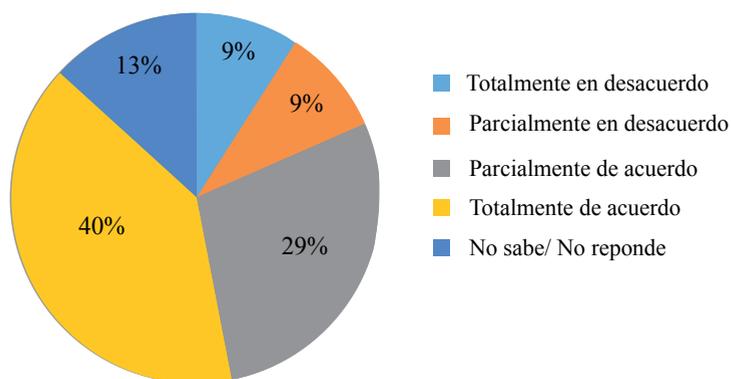
III.3.2. Percepción sobre las condiciones para la autoevaluación

Al observar las afirmaciones realizadas por académicos de la universidad en las entrevistas que antecedieron a la presente etapa de investigación, se preguntó a los encuestados sobre los procesos de autoevaluación y su impacto en distintos aspectos de la gestión de programas de pregrado y postgrado en los cuales se ha colocado la principal atención por parte de los actores involucrados en estos procesos.

El 69% de los académicos encuestados considera que los equipos encargados de la última autoevaluación en los programas se han formado de manera contingente a la acreditación (Gráfico 8). Hay que precisar que, tal como se afirmara en la etapa cualitativa de la investigación, así como la autoevaluación no siempre es un ejercicio tan sistemático, el carácter contingente de la formación de equipos de autoevaluación no implica una traba en la transmisión de conocimientos sobre procesos anteriores de autoevaluación, pues la experiencia vivida se transfiere a través de diversos mecanismos, formales o informales (como por ejemplo, mantener en las comisiones integrantes con experiencias anteriores en los programas).

Otro aspecto a considerar, que se ha manifestado en la pregunta abierta del cuestionario, es que la participación en estos procesos no ha sido necesariamente reconocida de manera formal dentro de las carreras académicas, por ende, pareciera que se apela a la voluntad de los académicos para participar de estos procesos por la importancia que revisten para el mejoramiento de la unidad a la que pertenecen.

Gráfico 8. Realización del proceso de autoevaluación responde a situación contingente.

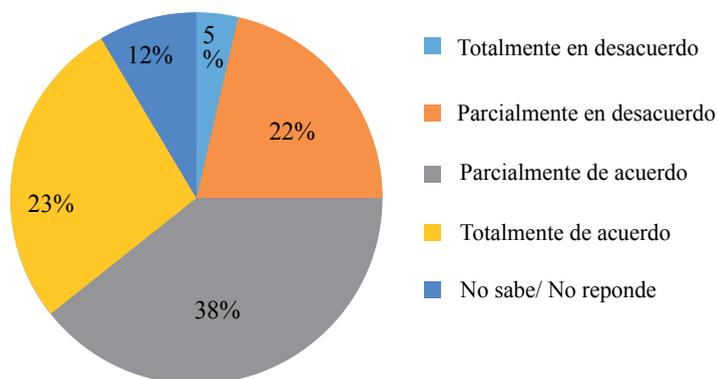


Fuente: Elaboración propia.

III.3.3. Percepción sobre los impactos de la autoevaluación

Respecto del impacto que la autoevaluación ha tenido en la gestión de la información, el 61% de los académicos afirman estar de acuerdo con esta sentencia. Esto concuerda con lo que se ha expresado en el análisis de las entrevistas realizadas. No obstante este alto porcentaje, existe un 27% de los encuestados señala estar en desacuerdo con dicho impacto en la gestión de la información a nivel de unidad (Gráfico 9).

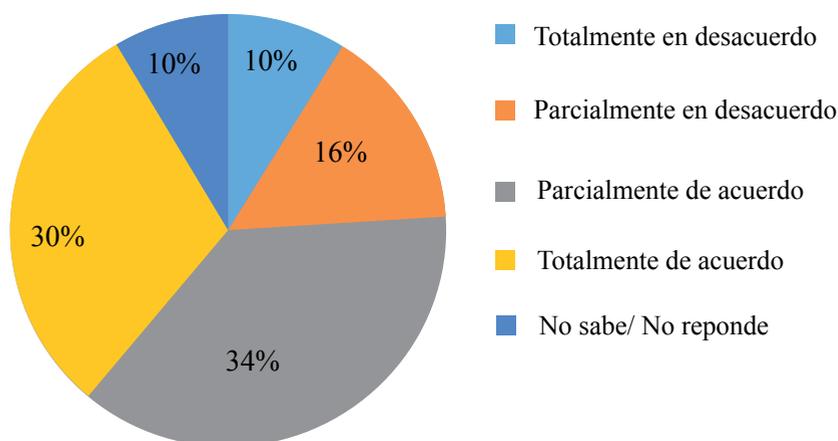
Gráfico 9. Impacto de la autoevaluación en la gestión de la información



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los ámbitos de la gestión de pregrado y postgrado más reconocidos en las entrevistas como un área sensible a las autoevaluaciones es el referente a las innovaciones curriculares, pues implica una serie de cambios en la estructura de las unidades que suele venir acompañada de tensiones con académicos reticentes a tales cambios, los cuales se han traducido en reducciones de plantas académicas y nuevas priorizaciones en contenidos impartidos. Del total de encuestados, el 64% está de acuerdo con atribuirle a la autoevaluación un impacto en la estructura curricular y un 26% está en desacuerdo en algún grado (Gráfico 10).

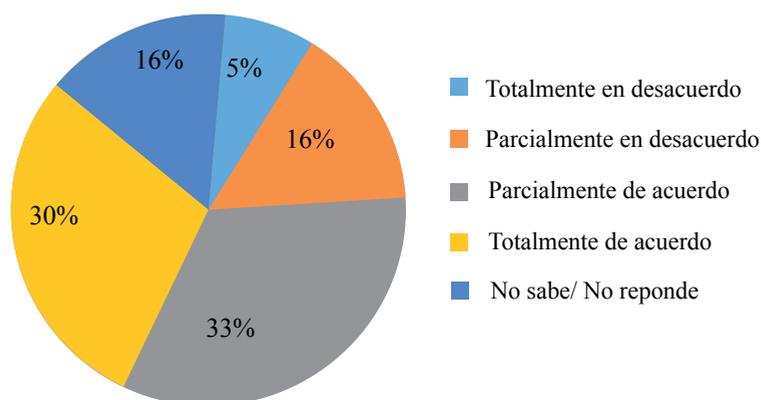
Gráfico 10. Impacto de la autoevaluación en la estructura curricular.



Fuente: Elaboración propia.

La capacidad de las unidades académicas de detectar ciertos problemas que no se abordaban de manera sistemática, como el tiempo de permanencia de los estudiantes tanto en pregrado como en postgrado, ha sido reconocida en la presente investigación como uno de los efectos de llevar a cabo las autoevaluaciones. Esto convive con la realidad de que no todas las unidades pueden aun desarrollar respuestas para aquellos problemas detectados. En el Gráfico 11, se aprecia que en la mayoría de los casos (63%), se está de acuerdo con que la permanencia de los estudiantes ha empezado a ser abordada de manera sistemática por las unidades académicas y las mejoras en los sistemas de información así lo han permitido.

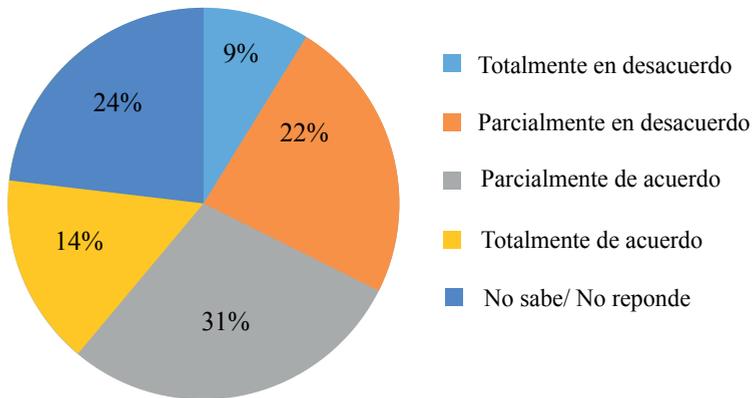
Gráfico 11. Impacto de la autoevaluación en identificación de factores que inciden en permanencia de estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior no implica que las unidades académicas tengan las mismas capacidades para desarrollar una respuesta satisfactoria al problema de los tiempos de permanencia: cuando se les pregunta a los académicos respecto del impacto de la autoevaluación en reducir tales tiempos, las respuestas son más equilibradas en proporción. Como se aprecia en el Gráfico 12, cerca de un tercio de los encuestados (31%) está en desacuerdo con la sentencia, así como hay un 24% que no sabe o no responde a la pregunta.

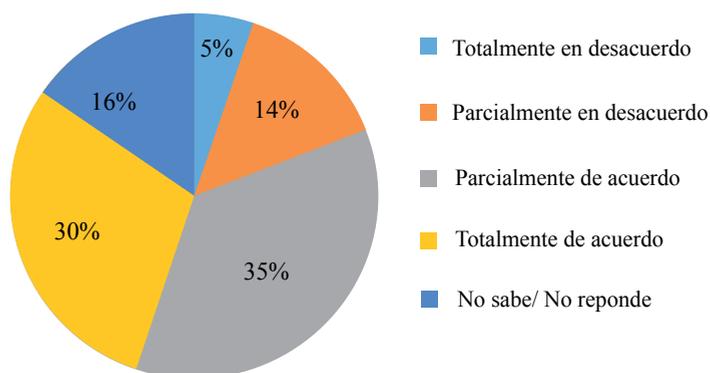
Gráfico 12. Impacto de la autoevaluación en reducción de tiempos de permanencia de estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Un desafío relativamente nuevo para las universidades chilenas es aquel que versa sobre el conocimiento que se tiene respecto de sus egresados. En un sistema de educación superior que cada día crece más en matrícula, el debate nacional señala que n componente importante es la empleabilidad de los estudiantes una vez culminados sus estudios. Así, se torna fundamental para las instituciones mantener información al respecto, y así se ha entendido en la Universidad de Chile. Al consultar a los académicos sobre este tópico, un 65% está de acuerdo en algún grado en atribuirle a la autoevaluación un cambio respecto a cómo la institución maneja la información sobre sus egresados (Gráfico 13). En efecto, el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la universidad ha llevado a cabo durante el año 2015 una encuesta a más de 4.500 egresados y titulados entre 2011 y 2014. Esta medida ha sido identificada por los actores como una iniciativa que responde, en buena medida, a los hallazgos de la evaluación interna de la universidad realizada en 2011 y que ha sido persistentemente confirmada por las autoevaluaciones efectuadas a nivel local.

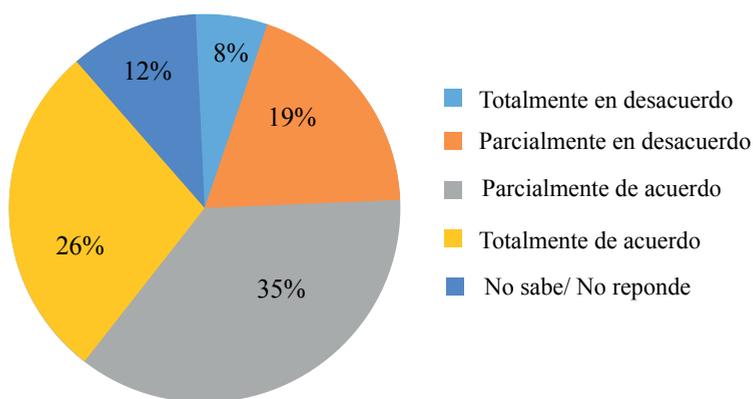
Gráfico 13. Impacto de la autoevaluación en recopilación de información de egresados.



Fuente: Elaboración propia.

La revisión de los programas de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile, bajo las autoevaluaciones, han implicado una serie de cambios a nivel curricular que también se traducen en una discusión respecto a los propósitos de los programas. La autoevaluación implica no solo señalar las carencias, sino los horizontes que persiguen los programas de pregrado y postgrado, que justifiquen mantener su existencia y darles una orientación definida a nivel institucional. La encuesta realizada muestra que el 61% identifica a la autoevaluación como una instancia que significó repensar y a veces redefinir los propósitos bajo los cuales los programas de pregrado y postgrado se rigen (Gráfico 14).

Gráfico 14. Impacto de la autoevaluación en definición de propósitos de los programas/carreras



Fuente: Elaboración propia.

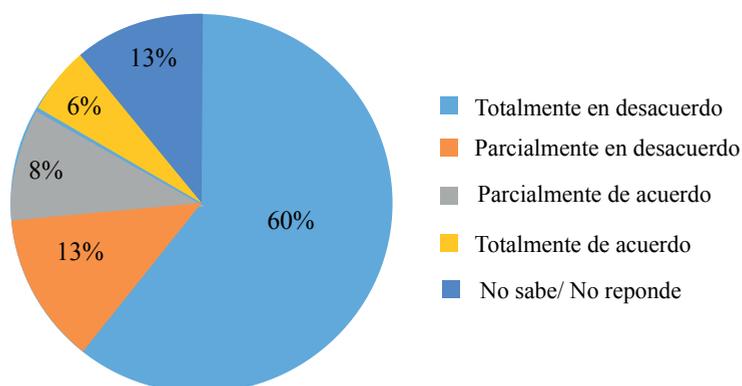
En suma, si bien hay una parte de los académicos (entre 20 y 30 %) que estima que la autoevaluación no ha tenido impactos en esos ámbitos de los programas, un sector mayoritario de ellos percibe que sí hay impactos identificables.

Sin perjuicio de ello, estos resultados sugieren que los impactos pueden tener sus limitaciones, puesto que se reconoce la capacidad de la autoevaluación de identificar una falencia o un desafío pero no es tan claro que la autoevaluación tenga un efecto directo o inmediato en superarlo. La percepción acerca de los tiempos de permanencia de los estudiantes es un ejemplo de ello: el 63% de los académicos está de acuerdo con que la autoevaluación ha impactado directamente en identificar los factores que inciden en los tiempos de permanencia de los estudiantes en sus programas, pero solo el 45% concuerda con que ella ha impactado en reducirlos efectivamente.

III.3.4. Percepción global sobre la autoevaluación

A pesar de lo anterior, al consultar a los académicos si estiman que la autoevaluación es inútil para el mejoramiento de los programas, los académicos expresan su desacuerdo en un 73%. (Gráfico 15).

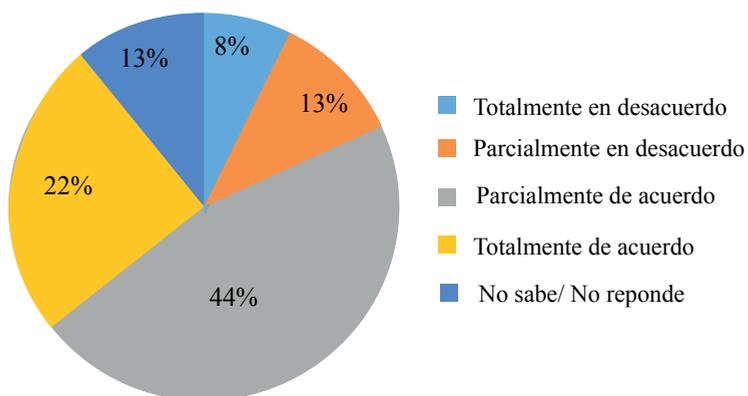
Gráfico 15. La autoevaluación no resulta útil para el mejoramiento de los programas/carreras.



Fuente: Elaboración propia.

Consistentemente, al preguntarles si la autoevaluación ha tenido impactos en el mejoramiento de la calidad de la formación, un 66% de los académicos concuerda (Gráfico 16). Estas últimas dos preguntas del cuestionario confirman lo declarado por los entrevistados respecto de la valoración que crecientemente se le está entregando a la autoevaluación como una herramienta útil para el mejoramiento.

Gráfico 16. Impacto de la autoevaluación en la mejora de la calidad de la formación



Fuente: Elaboración propia.

III.4. Análisis factorial para una propuesta de cuestionario

En base a los resultados de la encuesta piloto, se realizó un análisis factorial para abordar la posible relación mutua entre una selección de variables independientes. Se buscó en los datos una estructura de relaciones subyacente que permitiera extraer factores o componentes, que son el resultado de la combinación lineal de un conjunto de variables. Así, se puede explicar la mayor proporción de varianza⁶ total de variables observadas, con la menor cantidad posible de factores o componentes (Hair, 2007). Por eso se le considera una técnica de reducción de la información. Esto resulta importante en miras de la realización futura de una encuesta en la Universidad de Chile referida a la autoevaluación, al aportar con la búsqueda de los principales factores latentes que ayuden a construir un instrumento de medición más agudo respecto de estos procesos.

El análisis factorial se realizó con el programa estadístico SPSS en su versión 17. Los ítems considerados de la encuesta fueron elaborados a partir de distintas sentencias afirmadas en la etapa de entrevistas. Las variables son discretas y ordinales, las cuales contienen las siguientes categorías de respuesta:

- Totalmente en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

La varianza de una variable en el modelo se compone de la varianza común con el resto de las variables y de la varianza específica de la variable, es decir, por sí sola. El estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permite medir la proporción de la varianza de las variables que es común, lo que dependiendo del resultado, implicaría la existencia de una estructura de relaciones entre variables. Así, un resultado superior a 0,5 y cercano a 1 permite afirmar que tal estructura existe y que es pertinente realizar un análisis factorial con los datos de la muestra. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett permite contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad,

⁶ La varianza es el cuadrado de la desviación estándar de una variable respecto a su valor medio.

pues si fuese el caso, las correlaciones entre las variables no serían significativas, es decir, una absoluta independencia entre variables. Un valor de significancia menor a 0,05 permite contrastar tal hipótesis.

Tanto el valor que arrojó el test de KMO (0,845) como el test de Bartlett (Chi-cuadrado de 912 con un nivel de significación de 0,000) implican que se rechaza la hipótesis nula de la matriz identidad y que existe una estructura de relaciones subyacente, por ende, que es pertinente realizar un análisis factorial (Tabla 12).

Tabla 12
Test de KMO y de Bartlett

Medida de Adecuación Kaiser-Meyer-Olkin	,845
Test de Esfericidad de Bartlett	912,134
Chi-Cuadrado	
	GL 210
	Sig. ,000

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado lo anterior, se revisaron los porcentajes de varianza explicada, en los cuales se detallan los autovalores de la matriz de varianza. Los autovalores indican la cantidad de la varianza total explicada por cada factor, y resulta de la suma de los cuadrados de los pesos de cada variable. El criterio utilizado para determinar el número de factores es considerar parte del modelo a aquellos factores cuyo autovalor sea mayor a 1. Si el autovalor de un factor es menor a 1, está explicando menos que una variable. Se utiliza este criterio para descubrir los factores subyacentes y no imponer un número específico.

Observando los autovalores (Tabla 13), se identifican 5 componentes o factores de la matriz que, en conjunto, explican el 65% de varianza acumulada. Esto significa que si bien es pertinente realizar un análisis factorial, sus factores en conjunto no son suficientes para explicar gran parte de los datos. Es preciso recordar que mientras mayor sea la varianza extraída, más información es mantenida en las nuevas variables y, en consecuencia, mejor es la solución (Vivanco, 1999). El primer factor explica un 37% de la varianza total y entre los 4 factores restantes se llega al 65%, lo que indica que los ítems agrupados con mayores autovalores se concentran en el primer factor.

Tabla 13
Porcentajes de varianza explicada

Com- ponen- te	Autovalo- res inicia- les	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción				
	Total	% de varianza	% acu- mulado	Total	% de varianza	% acumu- lativo
1	7,771	37,005	37,005	7,771	37,005	37,005
2	1,866	8,886	45,891	1,866	8,886	45,891
3	1,479	7,045	52,935	1,479	7,045	52,935
4	1,329	6,327	59,263	1,329	6,327	59,263
5	1,179	5,613	64,876	1,179	5,613	64,876
6	,969	4,615	69,491			
7	,872	4,154	73,645			
8	,751	3,577	77,221			
9	,727	3,462	80,683			
10	,597	2,843	83,526			
11	,536	2,553	86,079			
12	,469	2,232	88,311			
13	,420	1,998	90,309			
14	,367	1,745	92,055			
15	,344	1,636	93,691			
16	,315	1,501	95,191			
17	,271	1,289	96,480			
18	,239	1,137	97,618			
19	,186	,887	98,505			
20	,168	,800	99,305			
21	,146	,695	100,000			

Fuente: Elaboración propia.

La solución original respecto a la composición de los factores se dispone en una matriz (Tabla 14), en la cual los valores que se encuentran en cada una de las columnas asociadas a un factor representan la saturación de cada variable en aquel factor y se interpretan como correlación de Pearson.

Tabla 14
Porcentajes de varianza explicada

	Componente				
	1	2	3	4	5
p12	,432	,114	-,162	-,101	-,431
p13	-,290	-,184	,110	,516	,603
p14	,311	,621	,055	,285	,213
p15	,533	,477	-,137	,331	-,243
p16	,618	,355	,398	-,071	,152
p17	,553	,461	,125	-,191	-,171
p18	,475	,485	-,177	,404	-,085
p19	,734	,038	-,038	-,340	,374
p20	,699	,118	-,058	-,299	,315
p21	,691	-,082	-,074	-,079	,293
p22	,629	-,255	-,473	,272	,028
p23	,733	-,212	-,201	,012	-,020
p24	,721	-,336	-,078	,099	-,105
p25	,654	-,278	,388	-,070	-,172
p26	,663	-,190	,576	,051	-,115
p27	,673	-,108	,442	,069	-,030
p28	,752	-,032	-,016	,264	-,052
p29	,696	-,303	-,343	,104	,005
p30	-,455	,051	-,141	-,161	-,173
p31	-,378	-,279	,328	,489	-,206
p32	,728	-,297	-,100	-,062	-,100

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación sobre los factores resulta más simple luego de la rotación de los factores, que consiste en un giro de los ejes de los factores, manteniendo las propiedades matemáticas de la solución inicial. El tipo de rotación Varimax es una rotación ortogonal que permite minimizar el número de variables que tienen una alta saturación con los factores, optimizando los valores por columna, lo cual permite una simplicidad y facilidad de interpretación. Debe considerarse que una variable pertenece a solo 1 de los factores, con el cual tenga una mayor correlación y que sea superior a 0,5 (Tabla 15).

Tabla 15
Matriz de componentes rotada

	Componente				
	1	2	3	4	5
p12	,284	,104	,044	,198	,538
p13	-,023	-,056	-,156	,015	-,856
p14	-,079	,088	,226	,729	-,122
p15	,265	,109	,014	,738	,269
p16	-,039	,578	,425	,417	,063
p17	-,006	,318	,350	,437	,430
p18	,261	,035	,044	,762	,101
p19	,339	,322	,754	,088	,037
p20	,303	,277	,703	,163	,077
p21	,470	,306	,498	,124	-,054
p22	,844	,006	,111	,185	-,005
p23	,669	,272	,262	,100	,154
p24	,686	,399	,102	,040	,134
p25	,321	,732	,088	-,054	,202
p26	,214	,873	,044	,070	,090
p27	,252	,748	,128	,152	,051
p28	,564	,409	,111	,369	,072
p29	,793	,154	,200	,073	,082
p30	-,269	-,363	-,155	-,186	,150

Fuente: Elaboración propia.

*Nota: Los valores destacados corresponden a correlaciones mayores a 0,5 lo que implica la pertenencia de la variable (fila) al factor (columna)

Considerando los factores extraídos y sus composiciones, se pueden establecer ciertas relaciones, siempre tomando en cuenta la relevancia del primer factor respecto de los demás.

- Factor 1: Impacto en la estructura curricular. Abarca en 4 de sus 6 ítems sentencias relativas al impacto de la autoevaluación a los programas (estructura y propósitos) y su nivel de asimilación por parte del estudiantado: los tiempos de permanencia implican los tiempos en los cuales los estudiantes cumplen con

los requerimientos del programa para obtener un grado y/o título. Este factor conjuga la información referida a procesos internos de la universidad.

- (p22) La autoevaluación ha impactado directamente en la estructura curricular de los programas/carreras.
 - (p23) La autoevaluación ha impactado directamente en identificar los factores que inciden en los tiempos de permanencia de los estudiantes en sus programas/carreras.
 - (p24) La autoevaluación ha impactado directamente en reducir los tiempos de permanencia de los estudiantes en sus programas/carreras.
 - (p28) La autoevaluación ha impactado directamente en la gestión que realiza la unidad respecto de la vinculación internacional.
 - (p29) La autoevaluación ha impactado directamente en la definición de los propósitos de los programas/carreras.
 - (p32) La autoevaluación de programas/carreras ha tenido impactos concretos en el mejoramiento de la calidad de la formación.
- Factor 2: Impacto en el vínculo con egresados. Reúne los ítems referidos a la vinculación institucional con sus egresados y con el medio. Este factor refiere más bien a relaciones con actores externos y no a procesos internos como el primer factor.
- (p16) El equipo que lleva a cabo la autoevaluación cuenta con apoyo de las autoridades de la unidad.

- (p25) La autoevaluación ha impactado directamente en la información recopilada respecto de los egresados/graduados.
- (p26) La autoevaluación ha impactado directamente en el vínculo entre la unidad y sus egresados/graduados.
- (p27) La autoevaluación ha impactado directamente en la gestión que realiza la unidad respecto de la vinculación con el medio nacional.

- Factor 3: Asimilación de los académicos de mejoras comprometidas
 - (p19) Las acciones comprometidas en los planes de mejora son consideradas en la gestión de la unidad, luego de la acreditación.
 - (p20) Los resultados de la autoevaluación de programas/carreas son conocidos por gran parte de los miembros de la unidad académica.

- Factor 4: Cultura de la autoevaluación. Se refiere a la reglamentación de los compromisos adquiridos y, en el fondo, responden a sentencias que guardan relación con la instalación de una cultura autoevaluativa.
 - (p14) En el último proceso de autoevaluación fue fácil recopilar la información requerida.
 - (p15) La responsabilidad de llevar a cabo la autoevaluación de programas está claramente definida a través de un reglamento, u otra instancia oficial.
 - (p18) La responsabilidad de velar por el cumplimiento de los planes de mejora comprometidos en la autoevaluación, está claramente definida a través de un reglamento, u otra instancia oficial

- Factor 5: Experiencia del equipo de autoevaluación. El quinto factor es el que aporta una menor porción explicativa del modelo factorial respecto a la información.
- (p12) El equipo que llevó a cabo el último proceso de autoevaluación de programas/carreras tenía experiencia previa en ello.

III.5. Hacia un esbozo de cuestionario sobre la autoevaluación

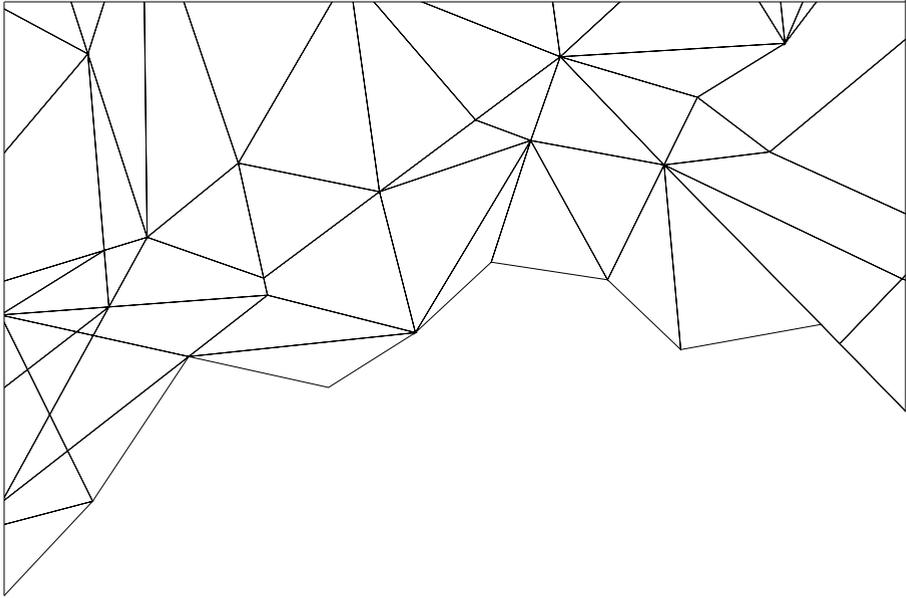
A partir de lo observado en el análisis factorial, se aprecia que si bien el modelo no explica a cabalidad la información derivada de los resultados de la encuesta, permite distinguir un factor que combina variables referidas al impacto de la autoevaluación y a los programas académicos, así como otro factor que reúne ítems referidos a la adopción de una cultura de la autoevaluación.

De ese modo, resulta pertinente indagar en mayor profundidad sobre estos aspectos en un próximo instrumento de medición, en vistas a esbozar un indicador o medida que permita dimensionar grados o niveles de impacto de la autoevaluación en la gestión, que vaya más allá de constatar una serie de cambios atribuibles a estos procesos, y que considere las diferencias entre las unidades académicas en términos de la implementación de medidas que signifiquen un mejoramiento en la gestión de pregrado y postgrado derivadas de la autoevaluación, diferencias que se han expresado en distintas etapas de la presente investigación.

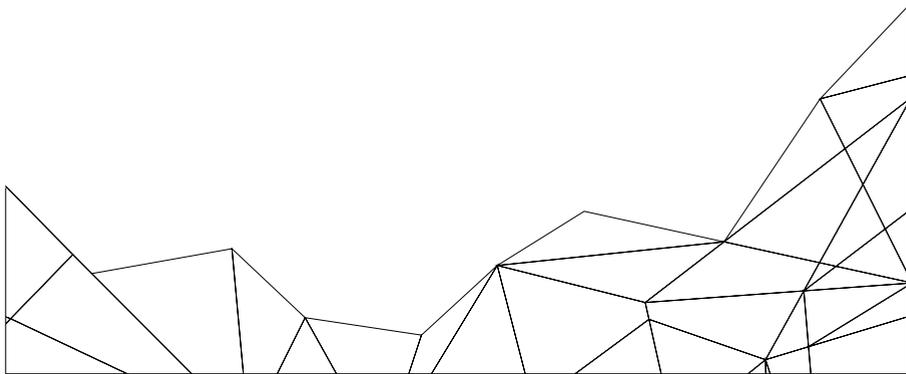
Se sugiere considerar, de las dimensiones latentes sobre la autoevaluación, los siguientes aspectos como posibles de ser operacionalizados en variables para un futuro instrumento:

- Impacto de la autoevaluación: es necesario distinguir los distintos niveles de implementación de políticas de mejoramiento en las unidades académicas, así como el estado de coordinación que las distintas unidades académicas tienen con las instancias centrales de la universidad en la implementación de políticas de mejoramiento.

- Cultura de autoevaluación: en un estudio donde los principales informantes son los académicos, sería un desafío observar los grados de acceso a la información generada durante el proceso de autoevaluación, no solo por parte de la comunidad académica sino del resto de los estamentos, cuyos miembros no necesariamente participan de manera directa en la fase de autoevaluación. La mirada podría abarcar también a las autoridades, estudiantes y eventualmente funcionarios y profesionales de apoyo, indagando así en el nivel de apropiación del proceso en toda la comunidad institucional. De igual modo, un estudio futuro podría enfocarse en los directivos y abordar en qué medida la autoevaluación forma parte de los principales lineamientos que las autoridades de las unidades académicas plantean a la comunidad académica y permea concretamente la toma de decisiones y la planificación.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



Este estudio, realizado en el contexto de la Universidad de Chile, buscó indagar en el proceso de autoevaluación y sus impactos en la gestión. La investigación es un estudio de caso desde el punto de vista del sistema de educación superior. Por lo tanto, debe tenerse presente que sus conclusiones y reflexiones se basan en la experiencia de esta casa de estudio y pueden no ser aplicables a otras instituciones. Sin perjuicio de ello, se busca que los siguientes planteamientos puedan ser un aporte al sistema en su totalidad al momento de abordar temáticas relacionadas con el aseguramiento de la calidad, o incluso es posible que algunos de ellos sean extrapolables a universidades con características en común.

IV.1. La cultura de autoevaluación

Dos de los objetivos específicos del estudio –N°1 y N°4- buscaron indagar directamente en la instalación de una cultura de autoevaluación en la universidad. En efecto, si se analiza su formulación, el primero consultó si se observa que la autoevaluación ha estado incorporada a la gestión de pregrado y postgrado en el período estudiado, o dicho de otro modo, si la autoevaluación ha sido asumida como una labor cotidiana al interior de la institución en sus distintos niveles. El objetivo 4 buscó información que permitiese identificar los principales avances y brechas en la gestión desde la evaluación interna del año 2011, esto es, si los resultados de la autoevaluación, condensados en los compromisos institucionales de mejora, han sido considerados en la gestión de los últimos años como para poder demostrar avances concretos.

Ambos objetivos, con distintas estrategias, buscaron entregar luces acerca del desarrollo de la cultura autoevaluativa en la Universidad de Chile. Para responder a ello de manera clara, pareció pertinente plantear algunas reflexiones sobre el concepto de cultura de autoevaluación y su implementación en organizaciones universitarias y particularmente en la Universidad de Chile.

IV.1.1. Cultura de autoevaluación y cultura de calidad

La autoevaluación de programas –así como la evaluación interna en el nivel institucional– es un método específico para la recolección y análisis de información y la construcción de un diagnóstico y su plan de mejora. No es el único mecanismo de aseguramiento de la calidad. En la Universidad de Chile, a los procesos de autoevaluación le preceden variados mecanismos que la propia institución se ha ido dando para asegurar la calidad de sus procesos y resultados. Como se mencionó anteriormente en este estudio, instancias como el Consejo de Evaluación, las Comisiones de Evaluación Académica, las de Calificación Académica, entre otras, han permitido mantener un ambiente universitario de elevada exigencia a lo largo de los años, dentro de una cultura organizacional caracterizada por la mirada crítica y autocrítica que se imprime en el quehacer. Esto se hizo visible particularmente en las entrevistas, donde se escucharon testimonios en que primó una actitud, si bien comprometida con la universidad, crítica respecto de aquello que a juicio del entrevistado puede mejorarse o no se ha hecho de manera óptima.

En este sentido, hay que iniciar esta reflexión teniendo presente que autoevaluación o evaluación interna –como las conocemos en el país– no son sinónimo de capacidad de autorregulación en las organizaciones ni de aseguramiento de la calidad educativa, aun cuando la implementación sistemática de estos métodos puede contribuir a ellos. En efecto, puede ocurrir que una institución muestre niveles disímiles de avance en sus capacidades de autoevaluación, sin que ello necesariamente amenace la calidad de la oferta educativa, ya que este desarrollo se da en un contexto de cultura de calidad preexistente.

Por cierto, esto no quiere decir que la autoevaluación no tenga impactos. Por el contrario, como se ha mostrado en este informe y se argumentará más adelante, sí los tiene y en algunos casos los impactos pueden ser muy relevantes para la institución o las unidades académicas. Más bien, se quiere decir que la autoevaluación es un engranaje en un sistema más amplio y completo de aseguramiento de la calidad.

IV.1.2. Sobre el concepto de autoevaluación permanente

Una primera constatación general de este estudio, a partir de la recolección de información, es que se confirma que en la Universidad de Chile se hacen ejercicios de autoevaluación a nivel institucional y de programas, los cuales han ido crecientemente difundiendo y profesionalizándose. En efecto, la masificación de estos procesos es tal, que hoy todas las unidades académicas tienen alguna experiencia en autoevaluación y acreditación: todas las facultades tienen experiencia en pregrado, excepto una, y todas las unidades la tienen en postgrado. Concordantemente, el 71% de los encuestados en este estudio afirma que los equipos que llevaron a cabo las últimas autoevaluaciones tenían experiencia previa en ello.

Las autoevaluaciones son valoradas positivamente como una instancia de reflexión y participación, que permite definir colectivamente un diagnóstico validado sobre la institución o los programas. En el cuestionario aplicado a los académicos, ante la afirmación “El proceso de autoevaluación no resulta útil para el mejoramiento de los programas/carreras”, el 73% se manifestó en desacuerdo. En las entrevistas, fueron comunes declaraciones como la siguiente:

“Más allá de que a todo el mundo le abrumba porque significa trabajo extra, yo creo que todo el mundo tiene claro que es útil, por lo menos entre todas las personas que han participado, no te puedo decir que en toda la comunidad, siempre la comunidad dice “bueno saquemos más años para que nos den más tiempo de respiro” porque es una cosa más o menos lógica y humana, pero como proceso es interesante cuando uno entra en la dinámica” (Entrevistada 3).

En este punto, es rescatable la referencia frecuente que se hace a su carácter reflexivo, que permite abstraer a los participantes de lo cotidiano y de la urgencia. Así, la realización de esta actividad reflexiva provoca que la organización se complejice y hace consciente la contingencia. Una vez lograda la toma de conciencia acerca del diagnóstico alcanzado, viene entonces la voluntad de actuar. Esto último, si bien le da sentido a lo primero, no es lo mismo y exige realizar acciones y activar instancias diferentes a las del momento de la reflexión.

Esto lleva a una segunda distinción acerca de la autoevaluación. La percepción de los actores entrevistados y encuestados es que es un proceso extenuante y que ello parece generar la reticencia de los académicos para volver a participar del proceso. Esta percepción se acentúa cuando los participantes asumen que, dado que la autoevaluación y la acreditación forman parte de una política institucional, debe ser realizada permanentemente.

La experiencia muestra transversalmente que la autoevaluación no es, en rigor, permanente, sino cíclica, o bien puede considerarse como periódica. La fase de reflexión que supone la autoevaluación debe dar lugar a una fase de acción, la cual no es autoevaluativa sino de gestión. Esta última puede ser acompañada de una labor de seguimiento del logro de las acciones comprometidas, u otro método similar, pero claramente no es una nueva autoevaluación. La expresión de autoevaluación permanente, presente en documentos relativos a la calidad en educación superior, puede generar confusión en las unidades académicas sobre la naturaleza de cada fase. Lo que sí es permanente es el aseguramiento de la calidad, como práctica continua de revisión, que puede adoptar diversas formas organizacionales y realizarse a través de distintos métodos.

IV.1.3. Sobre el lenguaje de autoevaluación

Esta distinción nos conduce a otro tema interesante que afloró durante las entrevistas y que tiene que ver con el lenguaje de la autoevaluación y de la evaluación interna. Efectivamente, la realización de estas actividades conlleva un determinado lenguaje que puede resultar ajeno para los académicos en algunas disciplinas. Los conceptos asociados a la autoevaluación, los criterios de evaluación, los formularios, entre otros ejemplos, son resultado de convenciones entre los expertos-académicos que se han especializado en estos tópicos. Pero no todos son obvios ni se infieren del sentido común. En los hechos, muchas veces termina constituyendo un lenguaje específico, con sus respectivos conceptos e instrumentos, y es esperable que no sea conocido o comprendido transversalmente en la academia.

Así definido, el lenguaje puede llegar a constituir una barrera y mientras más complejo en su particularidad, más elevada es la barrera para lograr que estos procesos sean asumidos por la institución

con mayor naturalidad y fluidez. Si bien se espera que estos procesos con sus particularidades vayan generando aprendizaje institucional al respecto y algún grado de profesionalización de estas labores, no es deseable que su nivel de complejidad se convierta, en la práctica, en un obstáculo para la implementación de los procesos que busca estimular.

IV.1.4. Algunas condiciones para la autoevaluación devenida en cultura organizacional

En términos generales, a juzgar por el contenido de las entrevistas y los resultados de las encuestas, los académicos reconocen contar con las condiciones necesarias para llevar adelante los procesos de autoevaluación, a pesar de manifestar a la vez que dichos procesos no fueron fáciles de realizar. Entre los factores institucionales que facilitan la autoevaluación, se detectaron: apoyo político al momento de implementar la autoevaluación; equipos con experiencia en ello; sistemas de información más completos y eficientes; académicos comprometidos con la universidad y con el programa en evaluación.

Con todo, también se hicieron presentes algunas condiciones, sin las cuales resulta difícil avanzar decididamente en la instalación de una autoevaluación más continua. Los dos factores que más se mencionaron fueron los tratados a continuación.

Continuidad de la voluntad política.

Es un hecho que el éxito de los procesos de autoevaluación requiere del apoyo decidido y explícito de las autoridades de la institución o de la unidad académica. Para instalar un proceso de autoevaluación y luego propiciar su continuidad, hay muchas decisiones que involucran recursos, personal, reorganización del trabajo, entre otros, y que se adoptan en los niveles directivos. En el caso de la Universidad de Chile, los resultados de las encuestas mostraron que el 84% de los encuestados reconoce que las autoridades de las unidades académicas le han entregado el soporte necesario al equipo de autoevaluación.

Una vez alcanzado el diagnóstico y la propuesta de mejoras, el apoyo político es crítico para avanzar en la implementación de los compromisos. Tal como se pudo conocer a través de las entrevistas, aun cuando haya vasta experiencia en autoevaluación y aun existiendo a veces estructuras organizacionales específicamente creadas para ello,

la continuidad de estos procesos puede truncarse si no se aprecia un apoyo político que sea constante respecto de estos temas. Esto pone en evidencia que los procesos de autoevaluación no son espontáneos en la organización, sino que requieren ser intencionados desde el nivel de las políticas, de modo que la práctica sistemática se integre a la organización como aprendizaje institucional y devenga finalmente en cultura.

Reconocimiento formal de la función de autoevaluación.

La mayoría de los académicos de la Universidad de Chile, de acuerdo a su jerarquización académica, tiene a lo menos funciones de docencia e investigación. Esto significa que, además de hacer sus clases y prepararlas, corregir pruebas y atender estudiantes, debe cumplir con exigencias de productividad en términos de proyectos adjudicados o *papers* publicados en revistas reconocidas. Si además el académico tiene un cargo directivo o de coordinación, hay que sumar a ello, las actividades administrativas y de gestión asociadas. Cuando a ello se agregan las labores vinculadas a un proceso de autoevaluación, la sobrecarga laboral que a veces enfrentan los académicos es excesiva y es una de las explicaciones de la mencionada reticencia a repetir estos procesos.

La respuesta institucional a lo anterior es variada. En la mayoría de las unidades académicas se ha establecido un equipo o al menos un profesional, que apoya ciertas labores operativas durante el proceso de autoevaluación. En algunas unidades, se decide liberar a un grupo de académicos de algunas funciones habituales para enfocarse en implementar la autoevaluación, habitualmente por el tiempo que ésta dure. En una menor cantidad de casos, se asignan horas a un grupo de académicos para que dediquen a las actividades de autoevaluación de manera más sistemática.

Sin perjuicio de las diferentes realidades, las entrevistas y la encuestas evidencian la necesidad de dar un mayor reconocimiento a la función de autoevaluación (o en general, todas las funciones similares que apunten al análisis para el mejoramiento). De algún modo, a pesar de lo mucho que ha avanzado la autoevaluación en la universidad, aún es percibida por algunos sectores como una función relativamente invisible en comparación con las funciones tradicionales.

IV.1.5. Tensiones de la cultura de la autoevaluación con la cultura institucional

Si bien la autoevaluación ha ido paulatinamente instalándose al interior de la universidad -aunque con avances disímiles entre unidades académicas- los discursos emergentes en las entrevistas y algunos resultados de las encuestas nos permiten sugerir que existen características de la cultura institucional que han tendido a tensionarse con la cultura de la autoevaluación.

Libertad de cátedra.

La libertad de cátedra de los académicos para realizar docencia es un principio muy presente en la Universidad de Chile, con larga trayectoria en comparación con el medio nacional, y apegada a la tradición. Es un principio que resguarda la libertad de pensamiento y expresión de sus académicos y a la vez supone una autonomía del docente frente a sus estudiantes en los cursos que dicta. La incorporación de procesos como la autoevaluación, que tienden a regular ciertas prácticas, estandarizar contenidos y metodologías, a hacer seguimiento de indicadores, entre otras exigencias, pueden ser fácilmente interpretadas como mecanismos de control que chocan con las prácticas históricamente instaladas y en concreto, limitan la libertad de cátedra, al menos entendida en un sentido tradicional.

Investigación y docencia.

En las unidades académicas en que la investigación es robusta, es frecuente percibir en los discursos de los grupos académicos una valoración dada a la investigación que es superior a la entregada a la docencia. De algún modo, la función de investigación parece gozar de más estatus que la función docente. En la medida que los procesos de autoevaluación se enfocan en los programas académicos y, por tanto, ponen atención en la docencia más que en la investigación, son vistos a veces como procesos de menor importancia o que atraen menos interés de los académicos-investigadores.

Academia y gestión.

De modo similar a lo anterior, quienes se desempeñan en el ámbito académico a tiempo completo, a veces evitan asumir cargos directivos o de coordinación que consideran administrativos o de gestión. Así, la autoevaluación tiende a ser vista como una actividad de

carácter administrativo, más que como trabajo académico, lo que sumado a las limitaciones de tiempo, contribuye a desincentivar la participación en este tipo de actividades.

“Personalmente creo que las acreditaciones son en sí un estrés y un trabajo administrativo estadístico. Uno preferiría estar en sus investigaciones que estar haciendo ese trabajo, porque es de mucha exigencia, de mucho tiempo, de bastantes malos ratos también, pero de que es útil, académicamente hablando es útil sin duda” (Entrevistada 9).

IV.2. Autoevaluación incorporada a la gestión

Dicho lo anterior, y retomando nuestros objetivos de investigación, es posible afirmar que la evaluación interna y la autoevaluación se han ido incorporando gradualmente a la gestión de la institución como práctica y claramente eso ha significado un aprendizaje institucional importante. Varios de los entrevistados expresaron que eran notorias las diferencias entre los primeros procesos autoevaluativos y los últimos, puesto que había un aprendizaje que les permitía enfrentar estos retos mucho más preparados y experimentarlos ahora con menor dificultad.

Sin embargo, las formas en que la autoevaluación y sus resultados se organizan varían bastante entre unas facultades y otras. Un dato elocuente extraído de las encuestas es que al consultar a los académicos por la instancia donde está radicada la conducción de los procesos autoevaluativos en su unidad académica, los resultados fueron variados: Escuela 22%; Facultad 21%; Departamento 19%; Programa 11%; Dirección Académica 9%; y un significativo 17% no sabe o no responde. Ello muestra la variabilidad de respuestas institucionales a estas actividades, y también es posible que revele algún grado de desconocimiento sobre la instancia responsable de conducir las.

De igual modo, la sistematicidad de estos procesos es variable según las distintas realidades de las unidades académicas. Particularmente, la continuidad de este trabajo posteriormente a la resolución de acreditación, no se observa de manera nítida en todas las unidades. Las encuestas mostraron que un 68% de los académicos encuestados está de acuerdo con que el equipo a cargo de la última autoevaluación respondió a una solución contingente a la acreditación.

Revisadas las encuestas y las entrevistas, pareciera que hay distintas formas en que la autoevaluación permea en la gestión, a veces de manera parcial, otras de manera más global; a veces de modo evidente, en otros casos más invisibilizado; en ocasiones de modo formal, en otras de modos informales. A continuación se exploran algunas de esas situaciones.

La continuidad del proceso queda radicada en un equipo o en una persona especializada.

Una estrategia ideada por algunas unidades académicas para dar continuidad a la autoevaluación y lograr que se asiente en la gestión cotidiana, es la generación de una nueva estructura o un nuevo cargo, con personas reconocidas como expertas en aseguramiento de la calidad, para que estimulen, orienten y coordinen los procesos de autoevaluación. Esto implica dar formalidad a la función autoevaluativa, asignando horas-hombre y recursos a ello, pero a la vez presenta el riesgo de que, sin una adecuada coordinación, pueda alejarse de la gestión habitual de la unidad y termine corriendo de manera paralela a las instancias que toman decisiones y planifican.

Estas funciones radican en unidades regulares de carácter resolutivo.

En algunos casos, la continuidad de la autoevaluación queda radicada en instancias directivas o resolutorias que ya se encuentran formalizadas y validadas y que tienen un funcionamiento regular. Típicamente pueden ser asumidas por un Consejo de Departamento, Consejo de Escuela, por una Dirección Académica, o similar. Esta opción permite una mayor integración de la función de autoevaluación a la gestión habitual de la unidad, no obstante también presenta el riesgo de que lo autoevaluativo se pierda entre los variados temas –entre ellos muchas urgencias – que estas instancias deben abordar y resolver.

Estas funciones las realizan directivos y académicos a partir del diagnóstico colectivo.

Las características propias del proceso de autoevaluación hacen que en la mayoría de los casos, el diagnóstico final acerca de la institución o el programa se haga visible, sea conocido y legitimado por la comunidad. En la encuesta, un 69% de los académicos percibe que los resultados de la autoevaluación son conocidos por gran parte de los

miembros de la unidad académica. La fuerza de este diagnóstico público, reflexionado, discutido y acordado participativamente vuelve a la comunidad consciente de las fortalezas y debilidades de la unidad y asimismo de las prioridades de mejora. De ese modo, aunque no se observe una labor sistemática de seguimiento, los directivos y académicos direccionan su gestión en línea con los resultados de la autoevaluación, porque el diagnóstico alcanzado ha pasado a formar parte de la cultura interna.

Los resultados de la autoevaluación se incorporan al plan de desarrollo de la unidad

Una manera más explícita que permite formalizar lo anterior es lo que ha ocurrido en algunas unidades, en la medida que incorporan los componentes de los planes de mejora que resultaron de la autoevaluación de los programas a los Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) de las unidades. Esto garantiza que el monitoreo del plan de mejora se realice cada vez que la unidad haga seguimiento de su PDI.

“Tratamos que ese plan de mejoras, como ya no es una carrera sino que son varias, que eso vaya directamente al plan de desarrollo (...) que si tiene un seguimiento, que si tiene financiamiento, que si tiene más posibilidades de concretarse que un plan de mejora solo de la docencia de una carrera determinada” (Entrevistado 5).

Estas diversas maneras como la institución asume los procesos de autoevaluación son probablemente las que explican la coherencia transversal que se observó entre los planes de mejora de los programas y los Planes de Desarrollo de las unidades, que fueron revisados sistemáticamente en la fase de análisis de contenido de este estudio. Siendo el PDI un documento que orienta la gestión en pregrado y en postgrado, es destacable que el 70% de los encuestados percibe en algún grado que las acciones comprometidas en el plan de mejora se incorporan a la gestión de la unidad.

En consecuencia, hay aquí un hallazgo interesante. Aun cuando falte avanzar en la sistematicidad del seguimiento a los resultados de la evaluación interna o autoevaluación, el ejercicio de reflexión, debate y socialización que supone el proceso, deja una huella en la comunidad e

instala los temas prioritarios, de un modo que ello incide en la gestión cotidiana, aun cuando los actores no siempre se lo planteen conscientemente.

Algunos resultados de la evaluación interna institucional materializados en gestión.

De igual modo, a nivel institucional los avances observados desde el inicio del período estudiado (2011) hasta ahora reflejan cómo los resultados de la evaluación interna han sido asumidos en la gestión. Como ejemplos indicados por los entrevistados, es posible mencionar algunas áreas que, a partir de la evaluación interna realizada en 2010 y 2011, la institución ha desarrollado con prioridad en los últimos años:

Uno de los objetivos de la universidad, declarados en el informe de evaluación interna, apuntaba a mejorar la equidad en términos de la composición del alumnado, ante algunas cifras que mostraban que el cuerpo estudiantil se estaba elitizando. Esto significó llevar adelante varias iniciativas condensadas en el Proyecto de Equidad de la Universidad de Chile, el que entre otras cosas estableció cupos de equidad en las distintas facultades e institutos a fin de ir gradualmente ampliando el acceso a jóvenes talentosos que provenían de sectores vulnerables. En esta línea, la universidad, a través del Departamento de Pregrado, realizó un esfuerzo significativo para reformar su sistema de administración del pregrado integrando todas las etapas de la formación (ingreso, progresión, egreso y titulación), a fin de cautelar la integridad del proceso del estudiante durante todo el trayecto educativo.

“Es un sistema de ingreso que privilegia factores socioeconómicos por sobre los otros, por sobre los académicos. El factor selecciona por factor socioeconómico a todos aquellos que hayan superado la barrera de los 600 puntos o 650 para algunas carreras. Y nos dimos cuenta que para garantizar permanencia teníamos que hacer un reforzamiento importante en los primeros años y que, por otra parte, si no queríamos hacer discriminación, teníamos que ofrecer esos programas para todos los primeros años (...) lo que hicimos fue armar una unidad de aprendizaje que apoyara, a partir de múltiples estrategias, desde psicopedagogo, que apoyan de su punto de vista los aprendizajes, a tutores... nosotros tenemos una red de tutores de alumnos de las mismas facultades” (Entrevistada 7).

Otro avance destacado en las entrevistas ha sido la decisión, desde el nivel central, de fortalecer la vinculación de la universidad con sus egresados y graduados. Durante el año 2015, la institución implementó una encuesta de egresados de toda la universidad. Esto significó el reconocimiento de la universidad de que, si bien el vínculo más cercano con los egresados es el que se da desde las facultades e institutos, no era suficiente delegar dicha vinculación a lo local, sino que la universidad como un todo debía asumir este desafío. Producto de este trabajo, se elaboraron informes a nivel institucional y por facultad describiendo los principales resultados, los cuales han sido difundidos a todas las unidades académicas.

IV.3. Impactos en la gestión de pregrado y postgrado

Los impactos que la autoevaluación tiene en la gestión de pregrado y postgrado varían mucho en función de las experiencias particulares de las unidades académicas. En cuanto a su magnitud, hay algunos casos, aunque la minoría, en que se reconoce que la autoevaluación fue un hito fundante en tanto significó redefinir cuestiones de relevancia como los propósitos de la unidad, la forma de gobierno y representación o la reestructuración de los equipos. Sin perjuicio de ello, en la mayoría de los casos, los actores reconocen la autoevaluación como un proceso de revisión que resulta útil para efectuar determinados ajustes de mejora a los programas, pero que en general no les ha traído hallazgos inesperados o tan preocupantes que requieran medidas de cambio drástico.

Ello sugiere que directivos y académicos suelen tener una noción bastante acertada del estado de desarrollo de las unidades y sus programas, lo que supone que, de manera más o menos informal, existen mecanismos periódicos de evaluación de ello y en definitiva, de autorregulación. Sin embargo, uno de los hallazgos de las entrevistas es que ese conocimiento se profundiza cuando se realizan autoevaluaciones.

“Fue un proceso muy arduo de mucho trabajo, pero que a la vez nos permitió un levantamiento de información extraordinario, conocer desde adentro cómo funcionan los distintos ámbitos en la unidad, no solo en lo referido a la parte académica sino que toda la institucionalidad administrativa que tiene muchas falencias y muchos vicios que uno debe abordar” (Entrevistada 8).

IV.3.1. Impactos

Hay impactos de la autoevaluación que pueden suponerse como pre-visibles, especialmente aquellos que dicen relación directa con el programa académico evaluado y que quedan sistematizados en los planes de mejora, por lo tanto se hacen explícitos para la comunidad. Pero también se han observado efectos no previstos y que habitualmente son aquellos que trascienden a los programas, son los que ocurren a las unidades académicas y a sus equipos. Algunos de estos efectos se mencionan a continuación:

Se crean y fortalecen los mecanismos de registro e información.

Debido a la necesidad de recoger gran cantidad de información de distinto tipo para dar lugar a la etapa de análisis y reflexión, la autoevaluación supone indirectamente una evaluación de los sistemas de registro y de información disponible en las unidades académicas y en la universidad. Esta es una fase típicamente observada en los primeros procesos autoevaluativos, donde en la mayoría de los casos se recuerda la etapa de recolección de información como muy difícil y caracterizada por un trabajo más bien artesanal. Ocurren dos fenómenos destacables en este sentido. Primero, se fortalecen los sistemas de información, a través de medidas como: complementar con mayor información; disponer de actualizaciones más frecuentes; integrar sistemas que estaban separados. Segundo, se toma conciencia de la importancia del registro. En varias unidades, mucho de la historia se preservaba en el nivel de la oralidad y estos procesos fuerzan a llevar la historia al registro escrito. De ese modo, se produce un hito para la unidad o el programa pues se formaliza su historia en un documento oficial, a la vez que se instalan prácticas relacionadas con reorganizar la información documental, modernizar los mecanismos de registro, empezar a llevar actas de las actividades de la unidad, entre otras.

Sin embargo, la disparidad de realidades constatada entre las facultades de la universidad, se refleja en la percepción sobre los avances en el ámbito del manejo de la información reflejada en las encuestas: si bien un 60% de los encuestados está parcial o totalmente de acuerdo en que la autoevaluación significó un impacto directo en la gestión de

la información al interior de sus unidades, el porcentaje de académicos que percibe que la información fue fácil de recopilar en el último proceso de autoevaluación desciende a un 43%.

Mejora el conocimiento sobre el funcionamiento cotidiano y la distribución de roles.

En instituciones grandes y descentralizadas es común que los equipos y las personas realicen su trabajo cotidiano de modo atomizado, a pesar que existan instancias colegiadas que exijan coordinación y trabajo en equipo. Algunos de los testimonios de las entrevistas, mostraron el efecto que la autoevaluación tiene al demandar un trabajo conjunto intenso, pues los actores que participan en la autoevaluación adquieren un conocimiento más acabado del funcionamiento concreto de su unidad y de los roles y funciones que cada uno ejerce al interior de ella.

Aumenta la cohesión de los grupos de trabajo.

De modo similar, el ritmo y la intensidad de trabajo que implica la autoevaluación lleva a algunos equipos a generar una fuerte cohesión de grupo, donde se observa un alto compromiso, trabajo colaborativo y sentido de pertenencia. Estos dos últimos efectos del ejercicio autoevaluativo son resultados intangibles y no suelen quedar declarados en los informes de autoevaluación, pero es probable que tengan, a su vez, un efecto en la gestión en la medida que las personas comprenden mejor el funcionamiento de la unidad y se sienten parte de un equipo.

“Yo sentía que era distinto cuando partíamos con el proceso, que cuando empezábamos a trabajar y juntábamos a las comisiones y hacíamos trabajos con los claustros para involucrarlos en el proceso. Vimos que efectivamente cambió, hubo mucho más sentido de pertenencia, mucho más sentido de lo que yo hago aquí es parte de algo más grande, que si yo esto lo hago bien mejora todo y si lo hago mal también empeora todo” (Entrevistada 10).

Cambian algunas creencias de los académicos.

El ejercicio de realizar autoevaluaciones, orientadas por ciertos criterios de evaluación externos, ha generado paulatinamente algunas transformaciones en la manera en la que los académicos observan la

docencia. Ciertas creencias que estaban instaladas y que muchas veces se asocian a la universidad tradicional acostumbrada a un alumno de elite, ahora son cuestionadas y obligan al académico a remirar los datos y a revisar la forma de hacer docencia. Ejemplos de ello son la preocupación por la deserción y la reprobación excesiva de cursos, que antes eran vistos por algunos como necesarias para garantizar la calidad de los titulados. Algo similar ocurre con los tiempos de permanencia y las tasas de titulación, que antes eran entendidos como un asunto del estudiante, mientras que ahora es asumido, cada vez más, como un problema de la institución también.

“La retención, por ejemplo. Esta escuela decía que el primer año era un año selectivo, que por lo tanto si entraban 200 y se iban 180 no importaba porque era selectivo. Y yo creo que esa mirada ha ido cambiando con el tiempo porque las acreditaciones nos señalaban que esa selección era muy relativa, que no hay una selección, que el sistema de selección universitario chileno no es muy confiable y menos en carreras como esta, y que además puede hacer bastante más que seleccionar, también puede formar, y esa formación uno se podrá demorar más o menos tiempo. Se han introducido, por ejemplo, acciones remediales o de nivelación, cosa que era impensable antes de la acreditación” (Entrevistado 5).

IV.3.2. Áreas sensibles a la autoevaluación

No es fácil identificar con total certeza las áreas que serían más sensibles a los procesos de autoevaluación, en buena medida porque el foco de la autoevaluación de programas está inducido por las orientaciones y los criterios de evaluación dictados por la CNA. Por lo tanto, las categorías que surgen del discurso se corresponden mayoritariamente con las áreas predefinidas por dicha Comisión. Sin perjuicio de ello, es posible hablar de aquellas áreas que, con posterioridad a la autoevaluación, han sido citadas frecuentemente como puntos de preocupación y por lo tanto han sido prioritarias en la gestión de las unidades.

Como pudo observarse en la revisión de los planes de mejora, en la entrevistas y en las encuestas, un área frecuentemente mencionada es la estructura curricular de los programas. Esto incluye definición de los perfiles de egreso o graduación, actualización de contenidos,

renovación de metodologías de enseñanza, entre otros. Un 64% de los académicos encuestados declara que efectivamente la autoevaluación impactó en este ámbito de la gestión en pregrado y postgrado.

Otro tema que aparece, aunque con menor frecuencia, es el relativo a los recursos humanos, observándose en varios casos la necesidad de fortalecer los claustros académicos, principalmente en términos de contrataciones con mayor dedicación horaria.

También es recurrente la preocupación por factores asociados al área de resultados del proceso de formación, en particular el comportamiento de indicadores como tasa de titulación y tiempos de permanencia. Según los resultados de la encuesta, un 63% de los académicos percibe un impacto directo en la identificación de los factores que inciden en los tiempos de permanencia de los estudiantes en los programas de las unidades.

“Fijarnos mejor en los avances de los alumnos. Cómo va la progresión de los alumnos. (...) Un seguimiento. Sin la acreditación no lo estaríamos haciendo. (...) En mi caso no es por cumplir con el indicador de la CNA. Uno lo adoptó” (Entrevistado 4).

Finalmente, otro tema frecuentemente observado fue la vinculación con el medio, fundamentalmente el seguimiento de los egresados/graduados de los programas y el vínculo de la unidad con su medio relevante (empleadores, empresas, servicios, entre otros).

IV.3.3. Áreas prioritarias según estadios de desarrollo

Respecto de las áreas en que la autoevaluación parece incidir con mayor intensidad, el análisis comparativo de los planes de los programas y también algunas entrevistas, permiten hacer una distinción interesante de acuerdo al estado de desarrollo de los programas y su trayectoria de autoevaluación.

En los procesos de autoevaluación iniciales, las prioridades se dirigen principalmente a ciertas condiciones de base propias de los programas, tales como: mejoramiento de los sistemas de información y de registro; perfeccionamiento de la estructura curricular y su perfil de

egreso; consolidación de un cuerpo académico; y mejoramiento de algunos indicadores relativos a estudiantes como tiempos de permanencia y tasas de titulación. Esto implica por parte de la unidad académica una mirada hacia dentro.

En programas con más trayectoria en autoevaluación, donde los aspectos básicos están resueltos o muestran un desarrollo satisfactorio, los temas que aparecen de manera más frecuente son: seguimiento de egresados; relación con empleadores; vinculación con el medio e internacionalización. Esto es, la unidad académica comienza a mirar hacia afuera.

Esta distinción puede resultar relevante a la hora de definir criterios, exigencias y estándares para la evaluación de programas e instituciones.

IV.4 Reflexiones finales sobre el impacto de la autoevaluación

Aunque no es simple generalizar en una institución grande y diversa como la Universidad de Chile, algunos elementos han surgido como denominadores comunes a lo largo de este estudio.

En primer término, respecto de la pregunta de investigación, se observa que la autoevaluación ha tenido impactos en distintas áreas, de los cuales los más reconocidos por los actores son: información y registro; currículum de los planes de formación; desarrollo del personal académico; y vinculación con el entorno.

Ahora bien, desde el punto de vista organizacional, es interesante ver que los impactos relatados por los actores se encuentran tanto en la estructura como en la cultura. En efecto, en cuanto a la estructura, se aprecia la creación y validación de nuevas unidades y cargos y la profesionalización de algunos ámbitos de gestión, tanto en el nivel institucional como en el local. La información recogida pareciera indicar que la creación de cargos y/o unidades específicamente asignadas a las actividades de autoevaluación ha mostrado ser una condición importante, no tanto para implementar procesos de autoevaluación esporádicos, sino para favorecer su continuidad en el mediano y largo plazo.

Junto con lo anterior, los procesos analizados han ido acompañados de transformaciones en la cultura interna. Es oportuno acá distin

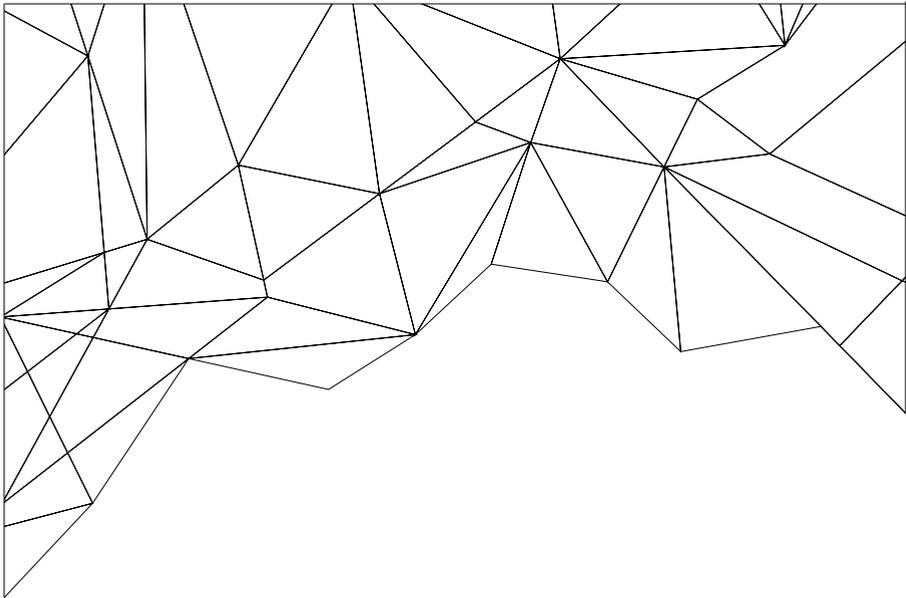
guir entre los impactos en las creencias y los impactos en las prácticas, que si bien son ámbitos que están estrechamente relacionados, no siempre implica que los cambios en las primeras modifiquen inmediatamente estas últimas. A lo largo de este estudio, los actores declaran transformaciones importantes en el campo de las creencias, observándose cambios significativos en las valoraciones y percepciones relativas a la docencia y al estudiante. Ahora bien, en el ámbito de las prácticas, es posible reconocer efectos de la autoevaluación en algunas dimensiones de la gestión, como la administración y el uso de la información para la toma de decisiones, y la formalización de mecanismos de coordinación interna y de vinculación con el entorno nacional e internacional, entre otros.

Pero los impactos que los ejercicios de autoevaluación han tenido específicamente en lo que podría reconocerse como una cultura de autoevaluación, son heterogéneos entre las unidades académicas. Por una parte, si bien se ha visto que los efectos de la autoevaluación son múltiples y permean en la gestión del pregrado y postgrado, la continuidad de la autoevaluación en todo su ciclo no está siempre garantizada, particularmente en lo que refiere a labores como el seguimiento de los planes de mejora luego de la acreditación y a la implementación de evaluaciones intermedias, por mencionar algunas. Ello, aun cuando se distingue en la institución una cultura de calidad, en tanto una preocupación constante por mantener elevados niveles de exigencia y realizar su quehacer al nivel de los más altos estándares.

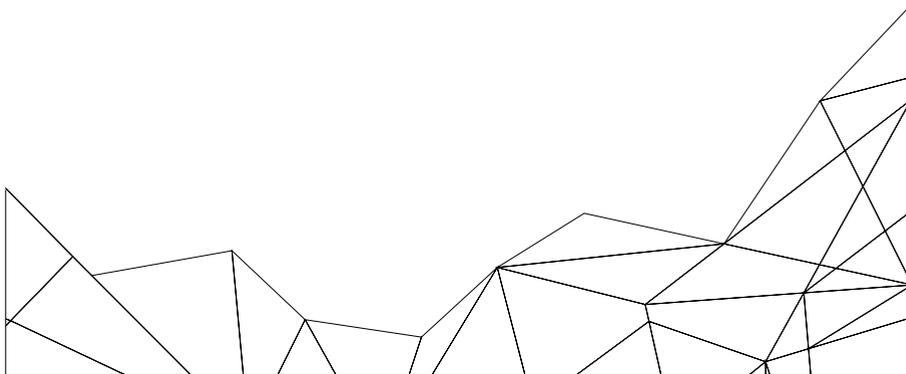
Es posible que las mismas dificultades que en ocasiones se presentan para poner en marcha los procesos de autoevaluación, expliquen en parte la insuficiente continuidad de estas actividades en algunas unidades académicas. De igual modo, es posible que la mencionada cultura de calidad presente en la universidad, y un generalizado compromiso y sentido de pertenencia de sus actores, haya operado a favor de estos procesos y expliquen los avances constatados.

De ese modo, hay condiciones objetivas que pueden ser identificadas y mejoradas por las instituciones para facilitar estos procesos, pero también hay componentes culturales que tienen una incidencia significativa en el éxito y continuidad de ellos. Cualquier investigación o medición que se haga en el futuro en relación con estos tópicos, no puede omitir el estudio de la(s) cultura(s) y la(s) idiosincrasia(s) al

interior de la institución que se analiza. Finalmente, son las prácticas cotidianas guiadas por las convicciones de los miembros de la comunidad académica, las que permitirán (u obstaculizarán) la articulación armónica de estos procesos con la cultura de calidad preexistente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

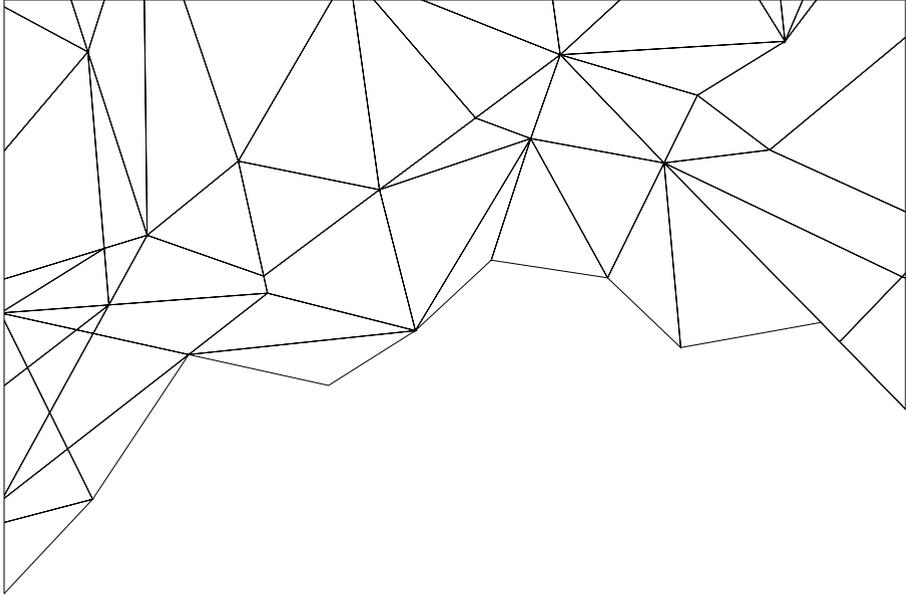


- Bernasconi, A. (2008). La crisis del modelo latinoamericano de la Universidad. En: José Joaquín Brunner y Carlos Peña (Eds.). *Reforma de la educación superior* (Pp.47-84). Santiago, Chile: Ediciones UDP.
- _____ (2009). *Gestión de la calidad de las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves?* En Arata, A. & Rodríguez Ponce, E. *Desafíos perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. (Pp.383-401) Santiago, Chile: Ediciones CNA Chile.
- Bobadilla, P (1998). *Sistema de monitoreo y evaluación de proyectos*. En: Diseño y Evaluación de proyectos de desarrollo. Lima: Pact Perú, RA editores.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior*. Santiago, Chile: RIL Editores.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago, Chile: Mendoza, M. (Ed.).
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. (2008). Manual para el desarrollo de Procesos de Autoevaluación: Santiago, Chile: Secretaría Ejecutiva. Recuperado de https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Pregrado/AllItems/Manual_Autoevaluacion.pdf
- _____ (2015). Cuenta Pública. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/ACREDITACION%20C3%93N-2015-EN-CIFRAS/ACREDITACION%20C3%93N%20EN%20CIFRAS.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2015). *Perspectivas en Educación* 10. Recuperado de <http://www.cned.cl/boletin/201505N10.pdf>
- Devés, R. y Marshall, María T. (2008). *El desarrollo del postgrado*. En Brunner, J.J. & Peña, Carlos. (2008). *Reforma de la educación superior*, 265-304. Santiago, Chile: Ediciones UDP.

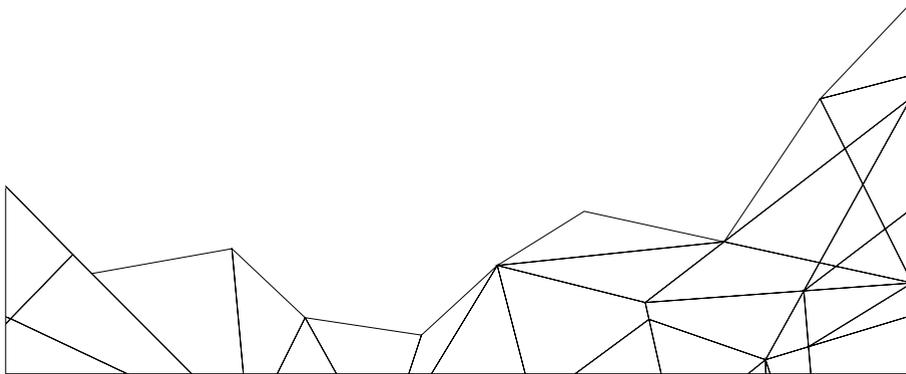
- Geoffroy, E. (2014). *Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno*. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 49-64. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204051>
- González, L., Espinoza, O. (2008). *Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en Chile*. OEI. CAEU. Recuperado de: <http://www.observatorioocts.org/files/Docs/4EstudioChile.pdf>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gürtler, G., Bain, C., Shikiya, H. (2010) *Glosario de Términos para el Fortalecimiento de Capacidades en Procesos Estratégicos*. Buenos Aires, Argentina. Publicaciones Creas.
- Hair, J.F. (2007). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
- Holsti, O.R. (1968) Content analysis. En Lindzey, G. y Aronson, E. *The handbook of social psychology*. (Vol 2 Pp.413-484) Indiana: Addison-Wesley
- Jiménez, M., Lagos, F. (2011). *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los estudiantes. Una cartografía, del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or the love of technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lemaitre, M. J. (2015). *Aseguramiento de la calidad: una política y sus consecuencias*. En Bernasconi, A., *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis.*, 295-344: Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Lemaitre, M. J., Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012*. Santiago, Chile: Unión Europea, UNIVERSIA, CINDA.

- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Meckes, L., Aylwin, P., Bascopé, M. (2015). *Impacto de la acreditación y de los estándares para egresados de pedagogía en el mejoramiento de la formación de docentes en Chile* Revista *Notas para educación*, 20. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_2015.pdf
- Munita Jordán, M., Reyes Brito, J. (2012). *El sistema de postgrado en Chile. Evolución y proyecciones para las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago, Chile: CRUCH.
- Newton, J. (2002). *Views from below: academics coping with quality*. Quality in higher education.
- OCDE. (2002). *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. Disponible en <https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf>
- Pedraja, L., Rodríguez, E. (2015). Dirección estratégica y gestión en instituciones de Educación Superior. En Bernasconi, A. *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, 475-516. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Preacher, K. J. y MacCallum, R. C. (2003). *Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine*. *Understanding Statistics*, 2, 13-32.
- Ramírez, S., Silva, M. (2009). Gestión de la docencia de pregrado en la universidad. Interrogantes y respuestas desde la práctica. En Arata, A. & Rodríguez Ponce, E., *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. (Pp.267-292) Santiago, Chile: Ediciones CNA Chile.
- Stensaker, B. (2007). *Impact of quality processes*. En Bollaert (Ed.), *Embedding quality culture in higher education*. (Pp.59-75) Brussels: European University Association.
- Stensaker, Bjørn. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14:1.

- Toro, José Rafael. (2012). *Gestión interna de la calidad*. En Lemaitre, María José; Zenteno, María Elisa, *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012*, 189-200. Unión Europea, Santiago, Chile.: UNIVERSIA, CINDA,
- Vela, F. (2013). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*.
- Velicer, W. F. y Fava, J. L. (1998). *Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery*. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Venables, J. P., Van Gastel, J. (2014). *Radiografía de los modelos de acreditación: organización, procesos y prácticas. El caso de las universidades Austral de Chile, de la Frontera y de Los Lagos*. En *Revista Calidad en la Educación*, 41, 51-81.
- Villalta, O. (1998). Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior. *Educación*, 22, 101-113.
- Vivanco, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable. Teoría y práctica*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- Zapata, G., Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 31, 191-209.



ANEXOS



Anexo 1

Marco institucional del proyecto

El aseguramiento de la calidad en la Universidad de Chile.

La Universidad de Chile realiza de manera regular actividades de análisis institucional y de autoevaluación, tanto a nivel de la administración central como de las unidades locales. Los procesos de autoevaluación se implementaron de manera regular en la década de los 90 y los primeros ejercicios sistemáticos en este ámbito se dieron en forma previa al establecimiento en el país de los procesos de acreditación institucional y de programas de pregrado y postgrado. Por eso mismo, la Universidad de Chile fue una de las primeras instituciones en postular a la acreditación en el marco de las experiencias piloto impulsadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y una de las pocas en obtenerla por el periodo máximo de 7 años.

Desde aquellas experiencias iniciales de autoevaluación, estos procesos han ido intensificándose y formalizándose al interior de la universidad. En efecto, la institucionalidad actual consagra instancias destinadas a desarrollar funciones relativas a la autoevaluación. En el nivel local, para las unidades académicas, el requerimiento de efectuar actividades de autoevaluación está estipulado en los reglamentos de la institución desde 2008 y actualmente todas ellas están trabajando en alguna fase del proceso autoevaluativo.

La implementación de estos procesos ocurre en el contexto de una cultura de autorregulación preexistente en la Universidad de Chile, que remite a sus principios fundacionales: una búsqueda permanente de la excelencia académica. Con el tiempo ha decantado en mecanismos que determinan altos niveles de exigencia en los distintos ámbitos en que la universidad actúa. Entre los más antiguos es posible destacar: la alta selectividad de sus estudiantes y académicos; el desarrollo de una carrera académica; la valoración de las publicaciones científicas y la creación artística y cultural; la presentación activa y permanente del trabajo académico a concursos externos; así como el establecimiento de procesos rigurosos para la entrega de reconocimientos y la asignación de incentivos.

En efecto, uno de los aspectos persistentemente más sólidos de la universidad es la elevada calificación de su cuerpo académico, lo que se debe en buena medida a la instalación de los procesos de evaluación y de calificación académica, que se han formalizado a través de la creación de reglamentos institucionales ad-hoc (el Reglamento de Evaluación Académica data de 1984 y el de Calificación Académica, de 1993) y se han institucionalizado en comisiones estables dedicadas a la evaluación y calificación. De esta forma, estos estrictos procesos se han constituido en piedras angulares del aseguramiento de la calidad en el ámbito académico.

Institucionalidad para el aseguramiento de la calidad.

Sin perjuicio de los mecanismos orientados a elevar la calidad que se han dado tradicionalmente en distintos niveles de la institución, la universidad ha ido creando organismos que supervisan, conducen y/o coordinan las actividades de análisis institucional, autoevaluación y evaluación interna. Actualmente se cuenta con una institucionalidad conformada por varios organismos que, desde sus distintas funciones, han ejercido estas tareas.

- El Consejo de Evaluación, creado en el año 2006, tiene como misión llevar a cabo la superintendencia de la función evaluadora que consiste en examinar, ponderar e informar sobre la calidad y cumplimiento de las tareas universitarias. Esta instancia, de carácter único en el sistema universitario nacional, está integrada por cinco académicos con jerarquía de Profesor Titular, nombrados por el Senado Universitario a propuesta del Rector y cuenta con una Secretaría Ejecutiva que realiza labores de gestión y apoyo. Su funcionamiento está normado por un reglamento diseñado en septiembre de 2006 y perfeccionado en mayo de 2010, el que le asigna específicamente las siguientes funciones: ejercer la superintendencia de la función evaluadora, de manera transversal e integral; e impulsar, coordinar y proponer modificaciones a la reglamentación de los procesos de evaluación y calificación académica, así como de los procesos de acreditación institucional.
- El Comité de Autoevaluación Institucional tiene como objetivos específicos: coordinar y estimular la realización de actividades de autoevaluación con fines de mejoramiento a nivel institucional y de sus unidades académicas; diseñar procesos e instrumentos de autoevaluación que armonicen los procesos internos de autoevaluación con los de las instancias acreditadoras externas y con otros sistemas de información que apoyan la gestión; y fomentar y ejecutar acciones de difusión y capacitación relacionadas con la construcción de una cultura de aseguramiento de la calidad. El Comité es presidido por la Vicerrectora de Asuntos Académicos e integrado por cuatro académicos designados por el Rector. Participan como asesores, el Vicerrector

de Asuntos Económicos y de Gestión Institucional, el Vicerrector de Investigación y Desarrollo, la Vicerrectora de Extensión, la Directora del Departamento de Pregrado y la Directora del Departamento de Postgrado y Postítulo. El Comité cuenta con un organismo técnico operativo denominado Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad que depende orgánicamente de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y está compuesta por profesionales expertos en aseguramiento de la calidad, equipo a cargo de una Coordinadora Ejecutiva. Junto con apoyar y coordinar las labores de dicho Comité, contribuye a la construcción de una cultura de autoevaluación y vela por la eficacia, transparencia y aplicación sistemática de los criterios, procedimientos e instrumentos correspondientes a los procesos de autoevaluación y acreditación, asistiendo y capacitando a las respectivas comisiones de autoevaluación de las unidades académicas, así como de los programas de pregrado de la Universidad.

- El Departamento de Postgrado y Postítulo (DPP), dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, tiene como finalidad cautelar y estimular el desarrollo de los estudios conducentes a los grados de magíster y doctorado y de cursos de especialización profesional en todas las unidades académicas del plantel. De igual forma, articula los recursos humanos y materiales en relación a la creación de nuevos grados académicos y cautela la idoneidad y calidad de los programas que ofrece la casa de estudios. Para ello cuenta con una Unidad de Aseguramiento de la Calidad especializada en el postgrado, cuya dirección, está a cargo del Subdirector Académico de Postgrado.
- Las Comisiones de Autoevaluación de las Unidades Académicas se constituyen a propósito de procesos de autoevaluación para fines de mejoramiento interno o para la acreditación institucional o de algún programa en particular. Comúnmente, están a cargo de un coordinador académico y un número variable de académicos, representantes de los estudiantes y funcionarios. A pesar de haber algún grado de disparidad en los avances entre las unidades, es política de la Universidad de Chile que todos sus programas desarrollen procesos de autoevaluación y que todos sean acreditados, política que se hizo explícita en el Reglamento de Estudios Universitarios de Pregrado, aprobado en 2008 (título II, artículo 8°), y en el Reglamento General de estudios conducentes a los grados de Magíster y Doctor (párrafo 3°, artículos 16, 17 y 18) aprobado en 2010.

De ese modo, hoy todas las unidades académicas de la universidad cuentan con comisiones de autoevaluación, las que han tomado características diversas según el tamaño y complejidad de cada facultad e instituto. En varios de ellos se han establecido además unidades técnicas permanentes para coordinar y apoyar las actividades de autoevaluación y acreditación, propiciando así la continuidad de los procesos.

Modelo de autoevaluación de programas.

Concordantemente con la forma de gobierno y gestión de la Universidad de Chile, el modelo de autoevaluación de programas responde a su naturaleza mixta centralizada-descentralizada. En línea con la política institucional de aseguramiento de la calidad, consagrada en los reglamentos mencionados, la autoevaluación de programas se implementa en el nivel local, a través de la conformación de comisiones compuestas por académicos de las unidades académicas correspondientes. Estas actividades son incentivadas y apoyadas –y sus resultados, evaluados –por el gobierno central de la universidad a través de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Por lo tanto, hay un rol del nivel central en la promoción, apoyo y evaluación de dichos procesos, complementado con el rol de implementación que se ejecuta en las facultades e institutos.

a) Autoevaluación de programas de pregrado

En el nivel de estudios de pregrado, la coordinación, apoyo y evaluación central de estos procesos es realizada por la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad (UAAC) de la mencionada vicerrectoría. El modelo de autoevaluación adoptado supone varias etapas sucesivas que generan una estrecha relación central-local:

- Acompañamiento del proceso autoevaluativo: las unidades llevan adelante su autoevaluación con apoyo constante de la UAAC, la que entrega a los equipos el marco de la política institucional y los lineamientos emanados de ella, como asimismo ofrece orientación metodológica, información cuantitativa de los sistemas centrales, herramientas de medición e instructivos internos para orientar cada etapa.
- Evaluación de los productos internos de la autoevaluación: las unidades someten a la evaluación de la UAAC los documentos que han sido resultado de su autoevaluación, como el informe de autoevaluación, los formularios exigidos por la CNA y los anexos. Las observaciones formuladas por esta unidad se discuten a la luz de las evidencias y del trabajo colaborativo previo.

- Preparación de la acreditación externa: una vez que las unidades académicas deciden someter su programa a acreditación, se programan actividades de preparación que incluyen, entre otras cosas, coordinación con la CNA o agencia y difusión a la comunidad (adicionales a las actividades de socialización realizadas durante la autoevaluación). En algunos casos, paralelamente a esta fase, se opta por realizar una visita simulada con la ayuda de pares internos, para retroalimentar la autoevaluación.
- Análisis de los resultados de la acreditación: las unidades académicas analizan los resultados de la acreditación externa, fundamentalmente los planes de mejora y el acuerdo de acreditación y adoptan decisiones relativas a la implementación y seguimiento de los compromisos.

b) Autoevaluación de programas de postgrado

Respecto del aseguramiento de la calidad de los programas de postgrado de la universidad, su modelo es también coordinado centralmente a través del Departamento de Postgrado y Postítulo, dependiente de la misma vicerrectoría. Este departamento promueve una evaluación interna de pares previa a la presentación a la acreditación externa. Los procesos de autoevaluación de los programas son conducidos en cada escuela de postgrado bajo los lineamientos establecidos por la Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

Este modelo ha sido resultado del perfeccionamiento de un proceso regular y sistemático que ha buscado promover e incentivar el cumplimiento de estándares de calidad de los programas. Se inicia con la implementación de la acreditación por auditoría académica externa promovido por CONAP a mediados del año 2000. Dicha modalidad de acreditación exigía que las universidades contaran con políticas internas de regulación que les permitieran declarar ante dicha agencia, los programas que luego de realizar un proceso de autoevaluación, se consideraban como de calidad acreditable.

A partir de la acreditación experimental impulsada por CONAP se han incorporado nuevos elementos al proceso interno que responden a los cambios en las políticas nacionales de aseguramiento de la calidad, fundamentalmente aquellos motivados por la promulgación de la Ley 20.129 y por las propias exigencias de los órganos superiores de la Universidad.

Actualmente, este modelo para la formación de postgrado incluye los siguientes componentes:

- Evaluación interna de programas en reacreditación: esta evaluación incluye una revisión por pares disciplinarios internos que no participen del programa y un análisis del cumplimiento de normativas y estándares institucionales desarrollado en el Departamento de Postgrado y Postítulo.
- Proceso de evaluación interna de programas de magister sin acreditación: consiste en el despliegue de un programa de aseguramiento de la calidad interna, que se materializa en un proceso de Acreditación Interna de los Postgrados (AIP). Por otra parte, al tiempo que permitirá asegurar la calidad de los programas, la AIP permitirá apoyar los procesos futuros de acreditación externa de estos programas, en tanto será el primer paso hacia ella. La AIP se asume como una política académico-institucional y adoptará el carácter de un proceso colectivo y obligatorio. Ello permitirá superar la revisión por casos que se realiza actualmente avanzando hacia un tipo de seguimiento basado en una mirada global sobre el aseguramiento de la calidad de los postgrados de la Universidad de Chile.
- Análisis de las políticas de aseguramiento de la calidad de las facultades: se trata de un primer levantamiento de las políticas y procedimientos que las escuelas mantienen para cautelar
- Acuerdo con la Universidad de Heidelberg en el reconocimiento de procesos de aseguramiento de la calidad de los programas impartidos en conjunto.

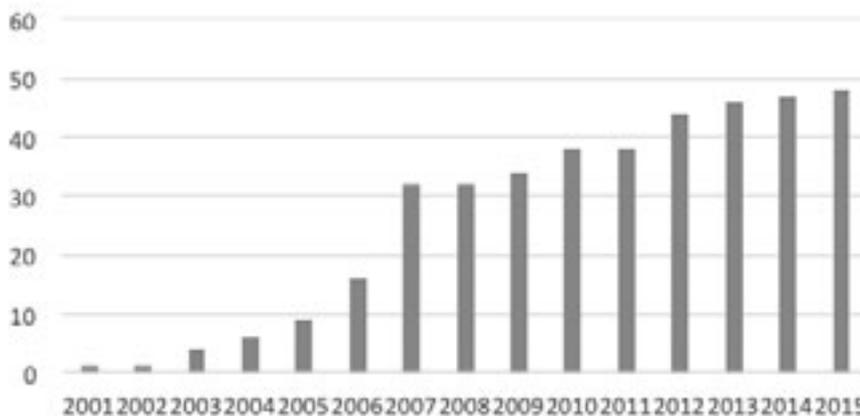
Acreditación institucional y de programas en la Universidad de Chile.

La Universidad de Chile ha sido pionera a nivel nacional en el campo de la acreditación. Su primera acreditación institucional data de agosto de 2004, luego de un proceso de evaluación interna y externa, que fue coordinada por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado – CNAP. La segunda acreditación de la universidad tuvo lugar en el año 2011, ante la Comisión Nacional de Acreditación – CNA, organismo del Estado creado en 2006, esto es, con posterioridad a la primera acreditación de la universidad. En ambas ocasiones, el resultado de acreditación fue por el período máximo de 7 años.

Las dos acreditaciones realizadas hasta ahora implicaron poner en movimiento una labor de coordinación y colaboración de todos los engranajes de la institucionalidad vinculada al aseguramiento de la calidad, esto es, Consejo de Evaluación, Senado Universitario, Consejo Universitario, Departamento de Pregrado, Departamento de Postgrado y Postítulo, Unidad de Análisis Institucional, entre otros, en un proceso evaluativo conducido por el Comité de Autoevaluación Institucional. Implicó también convocar la participación de las vicerrectorías y áreas de gestión, como asimismo de las unidades académicas, esto es, las 14 facultades y 4 institutos que componen la universidad.

De modo similar, la acreditación de programas reconoce una amplia trayectoria en la Universidad de Chile. En efecto, la primera carrera de la institución que se acreditó fue Medicina en el año 2001. Siguió Ingeniería Agronómica, Bioquímica y Medicina Veterinaria en 2003. En 2006 y 2007 hubo un aumento significativo de programas que obtuvieron su acreditación y de ahí en adelante la cantidad de carreras acreditadas se ha mantenido en un incremento moderado pero constante (Gráfico 17).

Gráfico 17. Programas de pregrado acreditados en la Universidad de Chile 2001 – 2015



Fuente: Elaboración propia.

A diciembre de 2015, la universidad tiene 48 programas de pregrado con acreditación vigente, lo que representa el 70% del total. La situación específica de los programas se aprecia en la tabla 16.

Tabla 16
Resumen acreditación en pregrado

	N° programas	% programas
Acreditados	48	70
En reacreditación	3	4
En primer proceso de acreditación	3	4
No acreditados	15	22
Total programas	69	100

Fuente: Elaboración propia

De los 69 programas de pregrado, hoy hay tres en etapa avanzada de reacreditación, tres en su primera acreditación y 15 no acreditados. Estos últimos pertenecen fundamentalmente al área de las humanidades y las artes, y en muchos casos corresponden a licenciaturas terminales (sin título profesional asociado). El detalle del estado actual de acreditación de carreras y licenciaturas en la universidad se observa en la tabla 17.

Tabla 17
Estado de acreditación de programas de pregrado

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
	Arquitectura	Acreditada	7	Nov. 2013	Nov. 2020	Arquitectura, Arte y Diseño AADSA	RIBA-2012	5
Arquitectura y Urbanismo	Diseño	Acreditada	5	May. 2012	May. 2017	Acreditadora Arte y Diseño AADSA		
	Geografía	Acreditada	7	Nov. 2012	Nov. 2019	Acreditadora de Chile A&C		
	Interpretación Musical	No acreditada						
	Licenciatura en Composición Musical	No acreditada						
Artes	Danza	No acreditada						
	Actuación Teatral	No acreditada						

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
Artes	Artes Plásticas	No acreditada						
	Diseño Teatral	No acreditada						
	Licenciatura en Artes mención Sonido	No acreditada						
	Licenciatura en Artes mención Teoría e Historia del Arte	No acreditada						
	Teoría de la Música	No acreditada						
Ciencias	Biología mención en Medio Ambiente	Acreditada	6	Dic. 2011	Dic. 2017	Acredita CI		
	Licenciatura en Ciencias mención Biología	No acreditada						
	Licenciatura en Ciencias mención Física - FC	En primer proceso de acreditación						
							Acreditadora de Chile A&C	

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
	Licenciatura en Ciencias mención Matemáticas	No acreditada						
	Licenciatura en Ciencias mención Química	Acreditada	6	Oct. 2013	Oct. 2019	Acreditadora de Chile A&C		
	Química Ambiental	Acreditada	5	Ene. 2012	Ene. 2017	Acredita CI		
Ciencias	Pedagogía en Educación Media en Matemáticas y Física	Acreditada	6	Nov. 2012	Nov. 2018	Acreditadora de Chile A&C		
	Pedagogía en Educación Media en Biología y Química*	Acreditada	3	Nov. 2015	Nov. 2018	Acreditadora de Chile A&C		
	Ingeniería en Biotecnología Molecular	Acreditada	6	Ene. 2012	Ene. 2018	Acredita CI		

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
Ciencias Agronómicas	Ingeniería Agronómica	Acreditada	7	Dic. 2010	Dic. 2017	Acredita CI		
	Ingeniería en Recursos Naturales Renovables	Acreditada	4	Ene. 2015	Ene. 2019	Acredita CI		
Ciencias Físicas y Matemáticas	Geología	Acreditada	7	Jun. 2015	Jun. 2022	Acredita CI		
	Licenciatura en Ciencias mención Astronomía	Acreditada	6	Ene. 2010	Ene. 2016	Comisión Nacional de Acreditación CNA		
	Licenciatura en Ciencias mención Geofísica	En proceso de reacreditación				Acredita CI		
	Licenciatura en Ciencias mención Física - FCFM	Acreditada	6	Ene. 2010	Ene. 2016	Comisión Nacional de Acreditación CNA		
Ingeniería Civil de Minas	Ingeniería Civil	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Acredita CI		
	Ingeniería Civil de Minas	Acreditada	6	May. 2015	May. 2021	Acredita CI		

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
Ciencias Físicas y Matemáticas	Ingeniería Civil Eléctrica	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
	Ingeniería Civil en Biotecnología	Acreditada	6	Ene. 2015	Ene. 2021	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
	Ingeniería Civil Matemática	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
	Ingeniería Civil en Computación	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
	Ingeniería Civil Industrial	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
	Ingeniería Civil Mecánica	Acreditada	6	May. 2015	May. 2021	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
	Ingeniería Civil Química	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Acreditada CI	Acreditación Internacional	
Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza	Ingeniería Forestal	En proceso de reacreditación						

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
Ciencias Químicas y Farmacéuticas	Ingeniería en Alimentos	Acreditada	6	Abr. 2012	Abr. 2018	Acredita CI		
	Bioquímica	Acreditada	6	Ago. 2010	Ago. 2016	Acredita CI		
	Química	Acreditada	6	Dic. 2012	Dic. 2018	Acredita CI		
	Química y Farmacia	Acreditada	7	Jul. 2011	Jul. 2018	Acreditadora de Chile A&C		
Ciencias Sociales	Antropología - Arqueología	Acreditada	6	Ago. 2011	Ago. 2017	Qualitas		
	Psicología	Acreditada	6	Nov. 2011	Nov. 2017	AcreditAcción		
	Sociología	Acreditada	6	Nov. 2012	Nov. 2018	AcreditAcción		
	Trabajo Social*	No acreditada						
Ciencias Veterinarias y Pecuarias	Pedagogía en Educación Parvularia*	Acreditada	3	Oct. 2015	Oct. 2018	Acreditadora de Chile A&C		
	Medicina Veterinaria	Acreditada	7	Dic. 2011	Dic. 2018	AcreditAcción	ARCUSUR - 2012	6

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
Derecho	Derecho	No acreditada						
	Contador Auditor	Acreditada	5	Ago. 2012	Ago. 2017	Acredita CI		
Economía y negocios	Ingeniería Comercial	En proceso de reacreditación				AcreditAcción	Acreditación AACSB	
	Ingeniería en Información y Control de Gestión	Acreditada	6	Sep. 2014	Sep. 2019	Acredita CI		
Filosofía y Humanidades	Pedagogía en Educación Media con mención	Acreditada	6	Sep. 2014	Sep. 2020	Acreditadora de Chile A&C		
	Pedagogía en Educación Básica, menciones:							
	Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes Integradas*	Acreditada	3	Oct. 2015	Oct. 2018	Acreditadora de Chile A&C		

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
Filosofía y Humanidades	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica	En primer proceso de acreditación				Acreditadora de Chile A&C		
	Licenciatura en Filosofía	No acreditada						
	Licenciatura en Historia	No acreditada						
	Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa	Acreditada	6	Nov. 2015	Nov. 2021	Acreditadora de Chile A&C		
Instituto de Asuntos Públicos	Administración Pública	Acreditada	5	Sep. 2012	Sep. 2017	Akredita QA		
Instituto de la Comunicación e Imagen	Cine y Televisión	En primer proceso de acreditación						
	Periodismo	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	Qualitas		
Medicina	Enfermería	Acreditada	7	Ago. 2013	Ago. 2020	Comisión Nacional de Acreditación CNA		

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	N° años
	Fonoaudiología	Acreditada	7	Abr. 2013	Abr. 2020	Acreditadora de Ciencias de la Salud AACCS		
	Kinesiología	Acreditada	7	Ene. 2015	Ene. 2022	AcreditAcción		
	Medicina	Acreditada	7	May. 2009	May. 2016	Comisión Nacional de Acreditación CNA	ARCU-SUR-2012	6
Medicina	Nutrición y Dietética	Acreditada	7	Jul. 2014	Jul. 2021	AcreditAcción		
	Obstetricia y Puericultura	Acreditada	7	Mar. 2012	Mar. 2019	Acreditadora de Ciencias de la Salud AACCS		
	Tecnología Médica	Acreditada	7	Sep. 2013	Sep. 2020	Acreditadora de Ciencias de la Salud AACCS		
	Terapia Ocupacional	Acreditada	5	Jul. 2011	Jul. 2016	Comisión Nacional de Acreditación CNA		

continúa

Facultad o instituto	Programa	Situación	Nº años	Desde	Hasta	Agencia Acreditadora	Acreditación Internacional	Nº años
Odontología	Odontología	Acreditada	7	Oct. 2013	Oct. 2020	Acreditadora de Ciencias de la Salud AACCS	ARCU-SUR-2012	6

Fuente: Elaboración propia

En el nivel de postgrado, existe asimismo una prolongada experiencia en autoevaluación de programas en acreditación. El sistema de postgrado de la Universidad de Chile se inicia a finales de los años 1960 y se expande durante los años 1980 hasta convertirse en uno de los más completos del sistema chileno. La universidad cuenta hoy con 116 magísteres, de los cuales se encuentra acreditado el 53%, y 38 doctorados, de los cuales está acreditado el 87%.

Tabla 18
Resumen acreditación en postgrado

	N° programas	% programas
Magíster		
Acreditados	62	53
No acreditados/En evaluación interna Departamento de Postgrado y Postítulo (DPP)	11	10
No acreditados/En proceso de acreditación con CNA o agencias	6	5
No acreditados/Creados recientemente	2	2
No acreditados	35	30
Total magísteres	116	100
Doctorados		
Acreditados	33	87
No acreditados/En evaluación interna Departamento Postgrado y Postítulo (DPP)	1	3
No acreditados/En proceso de acreditación con CNA o agencias	2	5
No acreditados/Creados recientemente	1	3
No acreditados	1	3
Total doctorados	38	100

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta la lista de programas de postgrado de la universidad, según su situación de autoevaluación o acreditación.

Tabla 19
Estado de acreditación de programas de Magíster

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Arquitectura y Urbanismo	Magíster en Dirección y Administración de Proyectos Inmobiliarios	No acreditado				
	Magíster en Geografía, mención Organización Urbano-Regional	No acreditado				
	Magíster en Geografía, Mención Recursos Territoriales	No acreditado				
	Magíster en Hábitat Residencial	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
	Magíster en Urbanismo	Acreditado	2	Abr. 2015	Abr. 2017	CNA-Chile
Artes	Magíster en Artes Multimediales	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
	Magíster en Artes, mención Artes Visuales	Acreditado	4	Jul. 2013	Jul. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Artes, mención Composición Musical	Acreditado	5	Ago. 2011	Ago. 2016	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Artes	Magíster en Artes, mención Dirección Teatral	No acreditado				
	Magíster en Artes, mención Musicología	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
	Magíster en Artes, mención Teoría e Historia del Arte	Acreditado	5	Ago. 2011	Ago. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Gestión Cultural	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
Ciencias	Magíster en Ciencias Biológicas	Acreditado	7	Nov. 2014	Nov. 2021	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias Matemáticas	Acreditado	7	Oct. 2011	Oct. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias Químicas	No acreditado/ En evaluación interna DPP				

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Ciencias Agronómicas	Magíster en Ciencias Agropecuarias	Acreditado	2	Sep. 2014	Sep. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Enología y Vitivinicultura	No acreditado				
	Magíster en Manejo de Suelos y Aguas	No acreditado/ En acreditación CNA				
Ciencias Físicas y Matemáticas	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Ingeniería Eléctrica	Acreditado	6	Abr. 2010	Abr. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Ingeniería Estructural y Geotecnia	No acreditado/ Creado recientemente				
	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Ingeniería Química	No acreditado				
	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Mecánica	Acreditado	5	Abr. 2012	Abr. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Metalurgia Extractiva	Acreditado	3	Ene. 2014	Ene. 2017	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Ciencias Físicas y Matemáticas	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Recursos y Medio Ambiente Hídrico	Acreditado	6	Jul. 2015	Jul. 2021	Acredita CI
	Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Transporte	Acreditado	6	Oct. 2011	Oct. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias, mención Astronomía	Acreditado	8	Ene. 2012	Ene. 2020	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias, mención Computación	Acreditado	4	Abr. 2012	Abr. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias, mención Geofísica	Acreditado	6	Jul. 2010	Jul. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias, mención Geología	Acreditado	7	Ago. 2011	Ago. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Economía Aplicada	Acreditado	6	Nov. 2010	Nov. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Gestión de Operaciones	Acreditado	7	Abr. 2012	Abr. 2019	CNA-Chile
	Magíster en Gestión para la Globalización (Global MBA)	Acreditado	7	May. 2014	May. 2021	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Ciencias Físicas y Matemáticas	Magíster en Gestión y Dirección de Empresas	Acreditado	8	May. 2012	May. 2020	CNA-Chile
	Magíster en Gestión y Políticas Públicas	Acreditado	7	Oct. 2011	Oct. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Ingeniería de Negocios con Tecnologías de Información (MBE)	Acreditado	4	Jun. 2015	Jun. 2019	CNA-Chile
	Magíster en Ingeniería de Redes de Comunicaciones	No acreditado				
	Magíster en Meteorología y Climatología	Acreditado	3	Nov. 2013	Nov. 2016	CNA-Chile
Ciencias Forestales y de Conservación de la Naturaleza	Magíster en Minería	No acreditado/ En evaluación interna DPP	4	Oct. 2010	Oct. 2014	CNA-Chile
	Magíster en Tecnologías de la Información	No acreditado	5	Ago. 2009	Ago. 2014	CNA-Chile
	Magíster en Áreas Silvestres y Conservación de la Naturaleza	Acreditado	3	Nov. 2013	Nov. 2016	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Ciencias Químicas y Farmacéuticas	Magíster en Alimentos, Mención Gestión, Calidad e Inocuidad de los Alimentos	No acreditado				
	Magíster en Bioquímica	Acreditado	6	Dic. 2013	Dic. 2019	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias de los Alimentos	No acreditado				
	Magíster en Ciencias Farmacéuticas	No acreditado				
	Magíster en Química	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
Ciencias Sociales	Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad	Acreditado	6	Abr. 2011	Abr. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Arqueología	No acreditado/ En acreditación con agencia				
	Magíster en Antropología Sociocultural	No acreditado/ Creado recientemente				

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Ciencias Sociales	Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización	Acreditado	5	Ene. 2012	Ene. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa	Acreditado	4	Dic. 2015	Dic. 2019	Qualitas
	Magíster en Educación, mención Informática Educativa	No acreditado/ En acreditación con agencia	3	Jun. 2011	Jun. 2014	CNA-Chile
	Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales	Acreditado	7	May. 2011	May. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Psicología Educacional	Acreditado	3	Jun. 2014	Jun. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria	Acreditado	5	Sep. 2011	Sep. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias Animales y Veterinarias, con menciones	Acreditado	6	Oct. 2014	Oct. 2020	Qualitas

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Derecho	Magíster en Derecho Ambiental	No acreditado				
	Magíster en Derecho con y sin menciones: mención Derecho Privado, mención Derecho Público, mención Derecho Económico y mención Derecho Internacional	Acreditado	6	Ago. 2011	Ago. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Derecho de Familia y Derecho de la Infancia y de la Adolescencia	No acreditado				
	Magíster en Derecho Internacional, Inversiones y Comercio	Acreditado	7	Nov. 2015	Nov. 2022	Qualitas
	Magíster en Derecho Penal de los Negocios y de la Empresa	No acreditado				
	Magíster en Derecho Tributario	No acreditado				

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Derecho	Magíster en Derecho y Nuevas Tecnologías	No acreditado				
	Magíster en Derecho, mención Contratación Comparada e Internacional	No acreditado				
	Magíster en Derecho, mención Derecho Laboral	No acreditado				
	Magíster en Derecho, mención Derecho Penal	No acreditado				
Economía y Negocios	Magíster en Administración (MBA) con y sin menciones en Gestión de Finanzas, Gestión en Marketing y Gestión en Recursos Humanos	Acreditado	7	Ago. 2013	Ago. 2020	CNA-Chile
	Magíster en Análisis Económico	Acreditado	5	Ene. 2014	Abr. 2019	CNA-Chile
	Magíster en Control de Gestión	Acreditado	3	Jun. 2013	Jun. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Economía	Acreditado	9	Oct. 2011	Oct. 2020	CNA-Chile
	Magíster en Finanzas	Acreditado	4	Ene. 2015	Ene. 2019	Acredita CI
						<i>continúa</i>

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Economía y Negocios	Magíster en Gestión de Personas y Dinámica Organizacional	No acreditado				
	Magíster en Marketing	Acreditado	3	Abr. 2014	Abr. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Políticas Públicas	Acreditado	5	Jul. 2013	Jul. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Tributación	No acreditado				
Filosofía y Humanidades	Magíster en Estudios Cognitivos	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
	Magíster en Estudios Latinoamericanos	Acreditado	6	May. 2011	May. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Filosofía	Acreditado	7	Sep. 2010	Sep. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Historia	Acreditado	5	May. 2013	May. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Lingüística, Mención Lengua Española	No acreditado/ En acreditación con agencia				
	Magíster en Lingüística, Mención Lengua Inglesa	No acreditado/ En acreditación con agencia				
	Magíster en Literatura	Acreditado	4	Ene. 2013	Ene. 2017	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Medicina	Magíster en Bioestadística	Acreditado	4	Abr. 2014	Abr. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Biología de la Reproducción	No acreditado				
	Magíster en Biomedicina Celular y Molecular	No acreditado				
	Magíster en Ciencias Médicas y Biológicas, Mención Nutrición	No acreditado				
	Magíster en Educación en Ciencias de la Salud	Acreditado	4	Jul. 2014	Jul. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Farmacología	No acreditado/ En acreditación CNA				
	Magíster en Fisiología	No acreditado				
	Magíster en Fisiopatología	No acreditado				
	Magíster en Genética	No acreditado				
	Magíster en Inmunología	No acreditado				

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Medicina	Magíster en Microbiología	No acreditado				
	Magíster en Morfología	No acreditado				
	Magíster en Neurociencias	No acreditado				
	Magíster en Salud Pública	Acreditado	6	May. 2010	May. 2016	CNA-Chile
Odontología	Magíster en Ciencias Odontológicas, mención Periodontología	No acreditado				
	Magíster en Ciencia Política	Acreditado	3	Sep. 2014	Sep. 2017	CNA-Chile
Instituto de Asuntos Públicos	Magíster en Gobierno y Gerencia Pública	Acreditado	3	Mar. 2014	Mar. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Estrategia Internacional y Política Comercial	Acreditado	3	Dic. 2015	Dic. 2018	CNA-Chile
Instituto de Estudios Internacionales	Magíster en Estudios Internacionales	Acreditado	6	May. 2011	May. 2017	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Instituto de la Comunicación e Imagen	Magíster en Cine Documental	No acreditado				
	Magíster en Comunicación Política	Acreditado	2	Dic. 2014	Dic. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Comunicación Social	No acreditado				
Instituto de Tecnología de los Alimentos	Magíster en Envejecimiento y Calidad de Vida	No acreditado				
	Magíster en Nutrición y Alimentos, mención Alimentos Saludables	Acreditado	4	Dic. 2013	Dic. 2017	CNA-Chile
	Magíster en Nutrición y Alimentos, mención Nutrición Clínica	Acreditado	4	Jul. 2014	Jul. 2018	CNA-Chile
	Pedriátrica y Adultos					
	Magíster en Nutrición y Alimentos, mención Nutrición Humana	Acreditado	5	Dic. 2015	Dic. 2020	CNA-Chile

continúa

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Instituto de Tecnología de los Alimentos	Magíster en Nutrición y Alimentos, mención Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades Crónicas Asociadas a la Nutrición	Acreditado	6	Jun. 2010	Jun. 2016	CNA-Chile
	Magíster en Bioética	Acreditado	5	May. 2013	May. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Ciencias de la Acuicultura	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
Interfacultad	Magíster en Ciencias, mención Física	Acreditado	7	Oct. 2011	Oct. 2018	CNA-Chile
	Magíster en Gestión y Planificación Ambiental	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
	Magíster en Psicología Clínica de Adultos	Acreditado	4	Dic. 2014	Dic. 2018	Qualitas
	Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil	No acreditado/ En evaluación interna DPP				
						<i>continúa</i>

Facultad o instituto	Programas	Situación	N° años	Desde	Hasta	Agencia acreditadora
Interfacultad	Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales	Acreditado	7	Mayo 2011	Mayo 2018	CNA-Chile
	Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Humanidades	Acreditado	5	Mayo 2011	Mayo 2016	CNA-Chile

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20
Estado de acreditación de programas de Doctorado

Facultad/ Instituto	Programas	Situación	N° Años	Desde	Hasta	Agencia de Acreditación
Artes	Doctorado en Filosofía, mención Estética y Teoría del Arte	Acreditado	6	Nov. 2013	Nov. 2019	CNA-Chile
Ciencias	Doctorado en Biotecnología Molecular	Acreditado	2	Oct. 2015	Oct. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Biología Molecular, Celular y Neurociencias	Acreditado	8	Sep. 2013	Sep. 2021	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Ecología y Biología Evolutiva	Acreditado	7	Ene. 2015	Ene. 2022	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Matemáticas	Acreditado	7	May. 2011	May. 2018	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Microbiología	Acreditado	9	Dic. 2010	Dic. 2019	CNA-Chile
Ciencias Físicas y Matemáticas	Doctorado en Ciencias de la Ingeniería, mención Ciencias de los Materiales	Acreditado	4	Abr. 2012	Abr. 2016	CNA-Chile

continúa

Facultad/ Instituto	Programas	Situación	N° Años	Desde	Hasta	Agencia de Acreditación
Ciencias Físicas y Matemáticas	Doctorado en Ciencias de la Ingeniería, mención Fluidodinámica	Acreditado	6	Jul. 2011	Jul. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias de la Ingeniería, mención Ingeniería Química y Biotecnología	Acreditado	5	Nov. 2015	Nov. 2020	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias de la Ingeniería, mención Modelación Matemática	Acreditado	9	Nov. 2013	Nov. 2022	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Astronomía	Acreditado	7	Ene. 2012	Ene. 2019	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Computación	Acreditado	7	Sep. 2010	Sep. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Geología	Acreditado	7	Abr. 2012	Abr. 2019	CNA-Chile
	Doctorado en Ingeniería de Minas	No acreditado/ En evaluación interna DPP				

continúa

Facultad/ Instituto	Programas	Situación	N° Años	Desde	Hasta	Agencia de Acreditación
Ciencias Físicas y Matemáticas	Doctorado en Ingeniería Eléctrica	Acreditado	8	Nov. 2011	Nov. 2019	CNA-Chile
	Doctorado en Sistemas de Ingeniería	Acreditado	3	Jul. 2013	Jul. 2016	CNA-Chile
Ciencias Sociales	Doctorado en Ciencias Sociales	Acreditado	3	Dic. 2013	Dic. 2016	CNA-Chile
	Doctorado en Psicología	No acreditado				
Ciencias Químicas y Farmacéuticas	Doctorado en Bioquímica	Acreditado	7	Nov. 2010	Nov. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias Farmacéuticas	Acreditado	5	Abr. 2012	Abr. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Farmacología	Acreditado	5	May. 2011	May. 2016	CNA-Chile
Derecho Economía y Negocios	Doctorado en Derecho	Acreditado	3	Ene. 2013	Ene. 2016	CNA-Chile
	Doctorado en Administración de Negocios	No acreditado/ Creado recientemente				
Filosofía y Humanidades	Doctorado en Economía	Acreditado	6	Sep. 2014	Sep. 2020	CNA-Chile
	Doctorado en Estudios Latinoamericanos	Acreditado	4	Nov. 2013	Nov. 2017	CNA-Chile

continúa

Facultad/ Instituto	Programas	Situación	N° Años	Desde	Hasta	Agencia de Acreditación
Filosofía y Humanidades	Doctorado en Filosofía, mención Filosofía Moral y Política	Acreditado	6	Ago. 2011	Ago. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Historia, mención Historia de Chile	Acreditado	7	May. 2011	May. 2018	CNA-Chile
	Doctorado en Literatura, mención Literatura Chilena e Hispanoamericana	Acreditado	7	Ene. 2013	Ene. 2020	CNA-Chile
Medicina	Doctorado en Ciencias Biomédicas	Acreditado	7	Oct. 2009	Oct. 2016	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias Médicas	Acreditado	6	Ago. 2010	Ago. 2016	CNA-Chile
	Doctorado en Salud Pública	No acreditado/ En acreditación CNA				
Odontología	Doctorado en Ciencias Odontológicas	No acreditado/ En acreditación CNA				
Interfacultad	Doctorado en Acuicultura	Acreditado	6	Nov. 2013	Nov. 2019	CNA-Chile

continúa

Facultad/ Instituto	Programas	Situación	N° Años	Desde	Hasta	Agencia de Acreditación
Interfacultad	Doctorado en Ciencias Silvoagropecuarias y Veterinarias	Acreditado	4	May. 2014	May. 2018	CNA-Chile
	Doctorado en Ciencias, mención Física	Acreditado	8	Abr. 2012	Abr. 2020	CNA-Chile
	Doctorado en Nutrición y Alimentos	Acreditado	6	Jun. 2013	Jun. 2019	CNA-Chile
	Doctorado en Psicoterapia	Acreditado	5	Jul. 2012	Jul. 2017	CNA-Chile
	Doctorado en Química	Acreditado	8	Jun. 2013	Jun. 2021	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2

Pauta de análisis de contenido para PDI y Plan de Mejoramiento (PM) para la institución

Objetivos específicos a los cuales se responde:

- Analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las carreras, desarrollados en el período 2011-2014.
- Identificar avances y brechas existentes del proceso de autoevaluación institucional, llevado a cabo en 2011, en el ámbito de la docencia de pregrado y postgrado

Unidad analizada: _____

I. ASPECTOS FORMALES

1. El Plan de Mejora (PM) está operacionalizado en una tabla

a	SÍ	
b	NO	

2. El Plan de Mejora cuenta con los siguientes elementos de gestión:

Elementos de planificación	Siempre	A veces	Nunca
Debilidades o desafíos			
Objetivos			
Indicadores			
Actividades			
Evidencias			
Plazos			
Responsables			

II. CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS

Por favor marcar con una cruz la alternativa correcta

3. Surgen en el PM actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI

a	SÍ	
b	NO	

4. Estas actividades nuevas son concordantes con el PDI

a	SÍ	
b	NO	

5. Cuántos de los objetivos estratégicos y acciones establecidas en los documentos observados se relacionan con los temas presentados a continuación (rellenar casillas con un número)

	TEMAS DE PLANIFICACIÓN	DOCUMENTOS ANALIZADOS			
		Objetivos		Actividades	
		PDI	PM	PDI	PM
1	Gestión institucional				
2	Gestión de Pregrado				
3	Gestión de Posgrado				
4	Investigación				
5	Vinculación con el medio nacional				
6	Vinculación con el medio internacional				

1. ¿En términos generales, el PM se enmarca efectivamente en el PDI?

Nunca	A veces	Generalmente	Siempre

2. Si hay algo importante en el análisis de la coherencia entre el Plan de Desarrollo Institucional y el Planes de Mejora que no haya sido rescatado por la pauta de observación, por favor, indicar a continuación.

Observación General

Anexo 3

Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido De PDI y Plan de Mejoramiento (PM) institucional

I. Introducción

Este instructivo está orientado a explicar a quienes colaborarán con la aplicación de la pauta de análisis de contenido. La pauta de análisis de contenido es el instrumento de investigación que busca responder al objetivo específico número 3: “Analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejoramiento de las carreras, desarrollados en el período 2011-2014”, y al objetivo específico número 4: “Identificar avances y brechas existentes del proceso de autoevaluación institucional, llevado a cabo en 2011, en los ámbitos de pregrado y postgrado”; ambos, establecidos en el proyecto de investigación “Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile, período 2011 - 2014”.

Mediante este instrumento de investigación se analizará conjuntamente y de manera integrada el PM y su PDI, lo cual es analizado en una pauta, donde se recogerá la información relevante para este estudio, contenida en los dos documentos mencionados.

Los resultados obtenidos por medio de esta pauta serán a su vez un input para la elaboración de la pauta de entrevista semi-estructurada, que será utilizada en la siguiente fase de la investigación.

A continuación se presenta una explicación de cada uno de los indicadores, con las definiciones requeridas para llevar a cabo el levantamiento de información.

II. Indicadores

Aspectos formales

1. “¿El Plan de Mejora está operacionalizado en una tabla?”

Esta pregunta sólo contiene 2 alternativas, SI y NO.

2. En la pregunta n°2 (“El Plan de Mejora cuenta con los siguientes elementos de gestión”) se deben considerar las siguientes definiciones de los elementos:

- Debilidades o desafíos: falencias o estados a lograr identificados y declarados en el proceso de autoevaluación.
- Objetivos: a partir de las debilidades, se definen objetivos para superar las debilidades indicadas.
- Indicadores: los indicadores permiten realizar un seguimiento del objetivo, permitiendo establecer si se cumple o no.
- Actividades: acciones a realizar en pos de lograr el objetivo. Estas deben ser claras, concretas y realistas.
- Evidencias: elementos o registros que permiten señalar que la actividad ha sido realizada o que los objetivos han sido alcanzados.
- Plazos: precisan los plazos de implementación de la acción comprometida, los que se pueden expresar como una fecha concreta (mes de un año específico), o una periodicidad (mensual, semanal, semestral, anual).
- Responsables: se precisan el o los cargos al interior de la institución y/o unidad académica que asumen la responsabilidad por la implementación de las actividades.

Contenido de los documentos

Las siguientes preguntas sólo contienen 2 alternativas, SI y NO.

3. “¿Surgen debilidades o actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI?”
4. “¿Estas debilidades o actividades nuevas son concordantes con el PDI?”
5. En la pregunta n°5, se deben revisar en paralelo el PDI/PDE y el PM de la Universidad de Chile, para registrar cuántos de los objetivos y acciones establecidas en cada tipo de documento guardan relación con algunos de los siguientes temas, cuya definición estuvo orientada por el Reglamento Sobre Áreas de Acreditación (Acorde al artículo 17° de la Ley 20.129) utilizado en el período estudiado en la presente investigación:
 - Gestión institucional: políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos materiales, humanos y financieros de la institución, en función de sus propósitos. Considerando la estructura de la organización, el sistema de gobierno, la administración de los recursos (humano, material y financiero).
 - Gestión de Pregrado: políticas y mecanismos institucionales relativos a la formación conducente a título, enfocado en el diseño y aprobación de los programas, su implementación y seguimiento, análisis de los resultados, así como mecanismos para mejorar el currículo, organización de los programas, métodos pedagógicos y recursos humanos o materiales que afecte la calidad de la formación.

- Gestión de Postgrado: políticas y mecanismos institucionales relativos a la formación conducente a una certificación de postgrado, enfocado en el diseño y aprobación de los programas, su implementación y seguimiento, análisis de los resultados, así como mecanismos para mejorar el currículo, organización de los programas, métodos pedagógicos y recursos humanos o materiales que afecte la calidad de la formación.
 - Investigación: actividades sistemáticas de búsqueda de conocimiento que impactan a la disciplina y que se reflejan en publicaciones o patentes. Lo anterior incorpora criterios de calidad aceptados por la comunidad científica, disponibilidad de recursos, participación en fondos que la financian, vinculación de los resultados con la docencia y generar un impacto en el medio a partir de estas actividades.
 - Vinculación con el medio nacional: nexos con medios disciplinarios, artísticos, tecnológicos, productivos o profesionales, dentro del territorio nacional.
 - Vinculación con el medio internacional: nexos con medios disciplinarios, artísticos, tecnológicos, productivos o profesionales, fuera del territorio internacional.
6. La pregunta N°6 establece: “¿En términos generales, El PM se enmarca efectivamente en el PDI?”. Marcar la alternativa correspondiente. Las alternativas son las siguientes:
- Nunca: si ninguna de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
 - A veces: si la mayoría de las debilidades mencionadas en el PM no tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
 - Generalmente: si la mayoría de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
 - Siempre: si la totalidad de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
7. Finalmente, en el punto n°7, se registran las observaciones que no pudiesen ser rescatadas por la pauta, pero que se consideren de importancia. Por ejemplo, si se establece un objetivo estratégico específico para la acreditación – lo que no está incorporado como tema de planificación en la tabla correspondiente.

Anexo 4

Pauta de análisis de contenido para programas de pregrado

Objetivo específico al cual se responde: Analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las carreras, desarrollados en el período 2011-2014.

Programa Académico: _____

1. Aspectos formales

1. ¿El Plan de Mejora (PM) está operacionalizado en una tabla?

a	SÍ	
b	NO	

2. El Plan de Mejora cuenta con los siguientes elementos de gestión:

Elementos de planificación	Siempre	A veces	Nunca
Debilidades o desafíos			
Objetivos			
Indicadores			
Actividades			
Evidencias			
Plazos			
Responsables			

I. CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS

Por favor marcar con una cruz la alternativa correcta

1. ¿Surgen en el PM debilidades o actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI?

a	SÍ	
b	NO	

2. ¿Estas actividades nuevas son concordantes con el PDI?

a	SÍ	
b	NO	

3. Cuántos de los objetivos estratégicos y acciones establecidas en los documentos observados se relacionan con los temas presentados a continuación (rellenar casillas con un número).

	TEMAS DE PLANIFICACIÓN	DOCUMENTOS ANALIZADOS			
		Objetivos		Actividades	
		PDE/PDI	PM	PDE/PDI	PM
1	Propósitos de la unidad o programa				
2	Integridad institucional				
3	Estructura organizacional, administrativa y financiera				
4	Estructura curricular				
5	Recursos humanos				

	TEMAS DE PLANIFICACIÓN	DOCUMENTOS ANALIZADOS			
		Objetivos		Actividades	
		PDE/PDI	PM	PDE/PDI	PM
6	Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje				
7	Resultados del proceso de formación				
8	Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza				
9	Vinculación con el medio nacional				
10	Vinculación con el medio internacional				

4. ¿En términos generales, el PM se enmarca efectivamente en el PDE/PDI?

Nunca	A veces	Generalmente	Siempre

5. Si hay algo importante en el análisis de la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las carreras que no haya sido rescatado por la pauta de observación, por favor, indicar a continuación.

Observación General

Anexo 5

Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido de programas de pregrado

I. Introducción

Este instructivo está orientado a explicar a quienes colaborarán con la aplicación de la pauta de análisis de contenido. La pauta de análisis de contenido es el instrumento de investigación que busca responder al objetivo específico número 4: “Analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejoramiento de las carreras, desarrollados en el período 2011-2014”, establecido en el proyecto de investigación “Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pre grado y post grado en la Universidad de Chile, período 2011 - 2014”.

Mediante este instrumento de investigación se analizará conjuntamente y de manera integrada los PM y sus PDI/PDE respectivos, para cada una de las carreras seleccionadas en la muestra. En otras palabras, cada unidad seleccionada en la muestra será analizada en una pauta, donde se recogerá la información relevante para este estudio, contenida en los dos documentos mencionados.

Los resultados obtenidos por medio de esta pauta serán a su vez un input para la elaboración de la pauta de entrevista semi-estructurada, que será utilizada en la siguiente fase de la investigación.

A continuación se presenta una explicación de cada uno de los indicadores, con las definiciones requeridas para llevar a cabo el levantamiento de información.

II. Indicadores

Identificación

- **Programa Académico:** Indicar el nombre del programa de pregrado, según corresponda.

Aspectos formales

La siguiente pregunta sólo contiene 2 alternativas, SI y NO.

1. “¿El Plan de Mejora está operacionalizado en una tabla?”

2. En la pregunta n°2 (“El Plan de Mejora cuenta con los siguientes elementos de gestión”) se deben considerar las siguientes definiciones de los elementos:

- Debilidades o desafíos: falencias o estados a lograr identificados y declarados en el proceso de autoevaluación.
- Objetivos: a partir de las debilidades, se definen objetivos para superar las debilidades indicadas.
- Indicadores: los indicadores permiten realizar un seguimiento del objetivo, permitiendo establecer si se cumple o no.
- Actividades: acciones a realizar en pos de lograr el objetivo. Estas deben ser claras, concretas y realistas.
- Evidencias: elementos o registros que permiten señalar que la actividad ha sido realizada o que los objetivos han sido alcanzados.
- Plazos: precisan los plazos de implementación de la acción comprometida, los que se pueden expresar como una fecha concreta (mes de un año específico), o una periodicidad (mensual, semanal, semestral, anual).
- Responsables: se precisan el o los cargos al interior de la institución y/o unidad académica que asumen la responsabilidad por la implementación de las actividades.

Contenido de Documentos

Las siguientes preguntas sólo contienen 2 alternativas, SI y NO.

3. “¿Surgen debilidades o actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI?”
4. “¿Estas actividades nuevas son concordantes con el PDI?”

En el punto N°5, se deben revisar en paralelo los PDI/PDE y los PM de cada unidad para registrar cuántos de los objetivos y acciones establecidas en cada tipo de documento guardan relación con algunos de los siguientes temas, definidos según el Manual para la acreditación de programas de pregrado de la CNA utilizado en el período estudiado en la presente investigación:

- Propósitos de la unidad o Programa: Es la declaración explícita de los propósitos definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la institución que pertenece.
- Integridad Institucional: La unidad debe demostrar sus condiciones para avanzar responsablemente en el cumplimiento de sus propósitos. Debe, asimismo proporcionar información completa, clara y realista a los usuarios de sus servicios y a sus miembros y respetar las condiciones esenciales de enseñanza en que se matricularon sus alumnos.
- Estructura organizacional, administrativa y financiera: La unidad debe demostrar que dispone de un adecuado sistema de gobierno y cuenta con una eficaz gestión institucional, administrativa y financiera, incluyendo mecanismos para evaluar el grado de cumplimiento de sus metas y objetivos.
- Estructura Curricular: La unidad debe estructurar el currículo de la carrera en función del perfil del egreso previamente definido, considerando tanto las competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como las de carácter general y complementario.
- Recursos Humanos: La unidad debe demostrar que cuenta con una dotación académica adecuada en número, dedicación y calificaciones para cubrir el conjunto de funciones definidas en sus propósitos. La unidad debe tener criterios claros y conocidos para la selección, contratación, perfeccionamiento y evaluación de su personal académico y administrativo.
- Efectividad Proceso enseñanza aprendizaje: La unidad debe poseer criterios de admisión claramente establecidos, públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudios.
- Resultados del Proceso de Formación: La unidad debe hacer un tener seguimientos a sus procesos académicos así como desarrollar procesos de seguimiento de sus egresados.
- Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza: La unidad debe proporcionar las instalaciones y recursos que sean necesarios para satisfacer plenamente sus propósitos, lograr los resultados de aprendizaje esperado y cumplir su proyecto.
- Vinculación con el medio nacional: Objetivos que hacen referencia a la relación (bidireccional) entre la organización y su entorno. Definiendo una política clara y explícita que le permite planificar, organizar y desarrollar las actividades que elija llevar a cabo, asignando los recursos de todo tipo que sean necesarios.
- Vinculación internacional: Objetivos que refieran a convenios o acuerdos con instituciones internacionales.

En la Pregunta N° 6 “¿En términos generales, el PM se enmarca efectivamente en el PDE/PDI?”

Marcar la alternativa correspondiente. Las alternativas son las siguientes:

- Nunca: Si ninguna de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
- A veces: Si la mayoría de las debilidades mencionadas en el PM no tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
- Generalmente: si la mayoría de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
- Siempre: si la totalidad de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.

Finalmente, en la Pregunta N°7, se registran las observaciones que no pudiesen ser rescatadas por la pauta, pero que se consideren de importancia. Por ejemplo, si se establece un objetivo estratégico específico para la acreditación – lo que no está incorporado como tema de planificación en la tabla correspondiente.

Anexo 6

Pauta de análisis de contenido para programas de postgrado

Objetivo específico al cual se responde: analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las carreras, desarrollados en el período 2011-2014.

Programa Académico: _____

Nivel:

Doctorado	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------

Magíster	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------

I. ASPECTOS FORMALES

1. ¿El Plan de Mejora (PM) está operacionalizado en una tabla?

a	SÍ	<input type="checkbox"/>
b	NO	<input type="checkbox"/>

2. El Plan de Mejora cuenta con los siguientes elementos de gestión:

Elementos de planificación	Siempre	A veces	Nunca
Debilidades o desafíos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Actividades			
Evidencias			
Plazos			
Responsables			

II. CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS

Por favor marcar con una cruz la alternativa correcta

3. ¿Surgen en el PM debilidades o actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI?

a	SÍ	
b	NO	

4. ¿Estas actividades nuevas son concordantes con el PDI?

a	SÍ	
b	NO	

5. Cuántos de los objetivos estratégicos y acciones establecidas en los documentos observados se relacionan con los temas presentados a continuación (rellenar casillas con un número)

	TEMAS DE PLANIFICACIÓN	DOCUMENTOS ANALIZADOS			
		Objetivos estratégicos		Actividades	
		PDE/PDI	PM	PDE/PDI	PM
1	Entorno institucional				
2	Sistema de organización interna				
3	Carácter, objetivos y perfil de egreso				
4	Requisitos de admisión y proceso de selección				
5	Estructura del programa y plan de estudios				
6	Progresión de estudiantes y evaluación de resultados				
7	Características generales del cuerpo académico				
8	Trayectoria, productividad y sustentabilidad del cuerpo académico				
9	Definiciones reglamentarias del cuerpo académico				
10	Apoyo institucional e infraestructura				
11	Vinculación con el medio nacional				
12	Vinculación con el medio internacional				
13	Capacidad de autorregulación				

6. ¿En términos generales, el PM se enmarca efectivamente en el PDE/PDI?

Nunca	A veces	Generalmente	Siempre

7. Si hay algo importante en el análisis de la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejora de las

carreras que no haya sido rescatado por la pauta de observación, por favor, indicar a continuación

Observación General

Anexo 7

Instructivo para aplicación de pauta de análisis de contenido de programas de postgrado

I. Introducción

Este instructivo está orientado a explicar a quienes colaborarán con la aplicación de la pauta de análisis de contenido. La pauta de análisis de contenido es el instrumento de investigación que busca responder al objetivo específico número 4: “Analizar la coherencia entre los Planes de Desarrollo Institucional locales y los Planes de Mejoramiento de las carreras, desarrollados en el período 2011-2014”, establecido en el proyecto de investigación “Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pre grado y post grado en la Universidad de Chile, período 2011 - 2014”.

Mediante este instrumento de investigación se analizará conjuntamente y de manera integrada los PM y sus PDI/PDE respectivos, para cada una de las carreras seleccionadas en la muestra. En otras palabras, cada unidad seleccionada en la muestra será analizada en una pauta, donde se recogerá la información relevante para este estudio, contenida en los dos documentos mencionados.

Los resultados obtenidos por medio de esta pauta serán a su vez un input para la elaboración de la pauta de entrevista semi-estructurada, que será utilizada en la siguiente fase de la investigación.

A continuación se presenta una explicación de cada uno de los indicadores, con las definiciones requeridas para llevar a cabo el levantamiento de información.

II. Indicadores

Identificación

- Programa académico: Indicar el nombre del programa de postgrado, según corresponda.
- Nivel: Indicar si el PM refiere a un programa de Magíster o a un programa de Doctorado.

Aspectos formales

1. “¿El Plan de Mejora está operacionalizado en una tabla?”

Esta pregunta sólo contiene 2 alternativas, SI y NO.

2. En la pregunta n°2 (“El Plan de Mejora cuenta con los siguientes elementos de gestión”) se deben considerar las siguientes definiciones de los elementos:

- Debilidades o desafíos: falencias o estados a lograr identificados y declarados en el proceso de autoevaluación.
- Objetivos: a partir de las debilidades, se definen objetivos para superar las debilidades indicadas.
- Indicadores: los indicadores permiten realizar un seguimiento del objetivo, permitiendo establecer si se cumple o no.
- Actividades: acciones a realizar en pos de lograr el objetivo. Estas deben ser claras, concretas y realistas.
- Evidencias: elementos o registros que permiten señalar que la actividad ha sido realizada o que los objetivos han sido alcanzados.
- Plazos: precisan los plazos de implementación de la acción comprometida, los que se pueden expresar como una fecha concreta (mes de un año específico), o una periodicidad (mensual, semanal, semestral, anual).
- Responsables: se precisan el o los cargos al interior de la institución y/o unidad académica que asumen la responsabilidad por la implementación de las actividades.

Contenido de los documentos

Las siguientes preguntas sólo contienen 2 alternativas, SI y NO.

3. “¿Surgen debilidades o actividades nuevas, que no hayan estado presentes en el PDI?”

4. “¿Estas debilidades o actividades nuevas son concordantes con el PDI?”

5. En la pregunta n°5, se deben revisar en paralelo el PDI/PDE y el PM de la Universidad de Chile, para registrar cuántos de los objetivos y acciones establecidas en cada tipo de documento guardan relación con algunos de los siguientes temas, cuya definición estuvo orientada por el Reglamento Sobre Áreas de Acreditación (Acorde al artículo 17° de la Ley 20.129) utilizado en el período estudiado en la presente investigación:

- Gestión institucional: políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos materiales, humanos y financieros de la institución, en función de sus propósitos. Considerando la estructura de la organización, el sistema de gobierno, la administración de los recursos (humano, material y financiero).
 - Gestión de Pregrado: políticas y mecanismos institucionales relativos a la formación conducente a título, enfocado en el diseño y aprobación de los programas, su implementación y seguimiento, análisis de los resultados, así como mecanismos para mejorar el currículo, organización de los programas, métodos pedagógicos y recursos humanos o materiales que afecte la calidad de la formación.
 - Gestión de Postgrado: políticas y mecanismos institucionales relativos a la formación conducente a una certificación de postgrado, enfocado en el diseño y aprobación de los programas, su implementación y seguimiento, análisis de los resultados, así como mecanismos para mejorar el currículo, organización de los programas, métodos pedagógicos y recursos humanos o materiales que afecte la calidad de la formación.
 - Investigación: actividades sistemáticas de búsqueda de conocimiento que impactan a la disciplina y que se reflejan en publicaciones o patentes. Lo anterior incorpora criterios de calidad aceptados por la comunidad científica, disponibilidad de recursos, participación en fondos que la financian, vinculación de los resultados con la docencia y generar un impacto en el medio a partir de estas actividades.
 - Vinculación con el medio nacional: nexos con medios disciplinarios, artísticos, tecnológicos, productivos o profesionales, dentro del territorio nacional.
 - Vinculación con el medio internacional: nexos con medios disciplinarios, artísticos, tecnológicos, productivos o profesionales, fuera del territorio internacional.
6. La pregunta N°6 establece: “¿En términos generales, El PM se enmarca efectivamente en el PDI?”. Marcar la alternativa correspondiente. Las alternativas son las siguientes:
- Nunca: si ninguna de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
 - A veces: si la mayoría de las debilidades mencionadas en el PM no tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos men-

- cionados en el PDE/PDI.
 - Generalmente: si la mayoría de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
 - Siempre: si la totalidad de las debilidades mencionadas en el PM tienen relación directa o indirecta con los objetivos estratégicos mencionados en el PDE/PDI.
7. Finalmente, en el punto n°7, se registran las observaciones que no pudiesen ser rescatadas por la pauta, pero que se consideren de importancia. Por ejemplo, si se establece un objetivo estratégico específico para la acreditación – lo que no está incorporado como tema de planificación en la tabla correspondiente.

Anexo 8**Listado de entrevistas por facultad**

Entrevista	Facultad	Entrevistadores	Fecha y lugar de entrevista
Entrevista 1*	Facultad de Ciencias (ex directivo)	Carolina Busco Andrés D'Alencon	19-10-2015 Of. Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad
Entrevista 2*	Facultad de Ciencias Sociales (ex directivo y académico)	Carolina Busco Elizabeth Lucas	20-10-2015 Fac. de Ciencias Sociales, Dirección de Postgrado
Entrevista 3	Facultad de Ciencias (directivo y académico)	Carolina Busco Cecilia Dooner	23-10-2015 Fac. de Ciencias, Dirección de Pregrado
Entrevista 4	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (directivo y académico)	Carolina Busco Valentina Letelier	20-10-2015 Fac. de Ciencias Físicas y Matemáticas, Dirección de Postgrado
Entrevista 5	Facultad de Arquitectura y Urbanismo (académico)	Carolina Busco Elizabeth Lucas	21-10-2015 Fac. de Arquitectura y Urbanismo, Dpto. de Arquitectura
Entrevista 6*	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (ex directivo y académico)	Carolina Busco Andrés D'Alencon	22-10-2015 Fac. de Ciencias Físicas y Matemáticas, Decanato
Entrevista 7*	Facultad de Arquitectura y Urbanismo (ex directivo y académico)	Carolina Busco Cecilia Dooner	28-10-2015 – Servicios Centrales, Dirección de Servicios e Infraestructura

Entrevista 8	Facultad de Odontología (directivo y académico)	Carolina Busco Elizabeth Lucas	27-10-2015 Fac. de Odontología, Dirección de Pregrado
Entrevista 9	Facultad de Filosofía y Humanidades (directivo y académico)	Carolina Busco Soledad Santana	03-11-2015 Fac. de Filosofía y Humanidades, Depto. de Literatura
Entrevista 10	Facultad de Medicina (ex directivo y académico)	Carolina Busco Cecilia Dooner	03-11-2015 Fac. de Medicina, Dirección Escuela Fonoaudiología
Entrevista 11	Ciencias Veterinarias (académico) Ciencias Agronómicas (directivo y académico)	Carolina Busco Soledad Santana	28-10-2015 Fac. de Ciencias Agronómicas, Escuela de Postgrado
Entrevista 12	Facultad de Economía y Negocios (directivo y académico)	Carolina Busco Andrés D'Alencon	12-11-2015 Fac. de Economía y Negocios, Dirección de Escuela

*Nota: Estos entrevistados participaron directamente en la evaluación institucional para la reacreditación en 2011, por lo que tienen información relevante del nivel central de la Universidad de Chile.

SOBRE LOS AUTORES

Cecilia Dooner Sepúlveda, investigadora responsable, socióloga de la Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como Coordinadora Ejecutiva de la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad, de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile. Cuenta con experiencia en instituciones públicas y en universidades, en temas relativos a aseguramiento de la calidad en educación superior, tanto para certificaciones nacionales como internacionales. Ha conducido investigaciones y publicado sobre temas relacionados con autoevaluación y gestión universitaria (proyecto CNA y Universidad de Chile 2015), aranceles universitarios (proyecto CNED de 2006), expansión de la matrícula universitaria (proyecto CNED de 2005) y declaraciones de misión de universidades privadas en Chile (proyecto CNED de 2004), entre otros.

Carolina Busco Ramírez, co-investigadora, socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster en Seguridad y Defensa (IADC, Washington D.C.) y PhD en Ciencias Políticas y Sociales (Università degli Studi di Macerata, Italia). Actualmente se desempeña como académica en la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad Diego Portales a cargo del área de gestión organizacional. Cuenta con experiencia en investigación asociada al área de sociología de las organizaciones, con foco en la relación organización/stakeholders para empresas privadas, organismos públicos y universidades.

Andrés d'Alencon Lorca, co-investigador, es Bachiller y Licenciado en Sociología de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como analista en la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad, de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile. Cuenta con experiencia en temas relacionados con educación superior, como investigador del Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile entre 2012 y 2013. Es co-autor

de “El poder económico y social de la educación superior en Chile”, investigación patrocinada por la Fundación Heinrich Böll.

Alicia Salomone, co-investigadora, Profesora de Historia (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Historia (Universidad de Santiago de Chile) y Doctora en Literatura (Universidad de Chile). Actualmente se desempeña como Directora de Postgrado y Postítulo, de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, de la Universidad de Chile. Es además profesora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma universidad. Cuenta con amplia experiencia en investigación en el campo de las humanidades y gestión académica universitaria, especialmente en el nivel de formación de posgrado.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

Los *Cuadernos de Investigación* (2016) inauguran una serie de publicaciones editadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destinadas a promover la generación y difusión de estudios en el ámbito del aseguramiento de la calidad. En efecto, la Comisión, como organismo que contribuye al desarrollo de la calidad de la educación superior chilena asume el desafío de impulsar de manera directa la investigación y difusión de estudios originales y actuales.

Los contenidos de los primeros cuatro números que conforman los Cuadernos de Investigación para este año, están estrechamente vinculados a la realización de la Convocatoria de investigación (2015) en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

El objetivo de la Convocatoria -donde se invitó a participar a investigadores y especialistas nacionales- fue ampliar la base de conocimiento científico disponible y, con ello, aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios debían ser originales y plantear objetivos que apuntasen a lograr una mayor comprensión sobre la operación de los instrumentos de aseguramiento de la calidad y, especialmente, sobre los impactos, efectos y resultados que éstos han tenido en el sistema de educación superior y en las instituciones que lo componen. Los estudios debían plantear también potenciales oportunidades de mejora y fundamentar la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes de manera de avanzar hacia el mejor cumplimiento de los fines y funciones que desarrollan.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

- a) Impacto de modelos institucionales de aseguramiento de la calidad.
- b) Desarrollo y uso de indicadores de desempeño sobre la gestión estratégica, la docencia de pregrado y posgrado, la investigación científica y la vinculación con el entorno de las instituciones de educación superior chilenas.
- c) Vinculación entre indicadores de calidad y los criterios y pautas de acreditación de las agencias de calidad.
- d) Vinculación entre la acreditación y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- e) Relación entre la acreditación institucional y la de programas (con foco en los mecanismos e instrumentos aplicados y los resultados producidos).
- f) Desarrollo de sistemas de información sobre la educación superior en distintos niveles (nacional, regional y local) y la manera en que éstos reflejan la calidad del sector.
- g) Impacto de la acreditación en el desarrollo de la investigación y el postgrado en las universidades chilenas.
- h) Eficiencia y efectividad de los instrumentos de política pública asociados al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Cuatro proyectos fueron seleccionados. Con el objetivo de potenciar la difusión de sus resultados, la Comisión ha elaborado los *Cuadernos de Investigación*, iniciando con ello un ciclo de publicaciones impresas y digitales vinculadas a la investigación en temas de aseguramiento de la calidad. Para el año 2016, los Cuadernos N°1, N°2, N°3 y N°4 corresponderán a la difusión de las investigaciones seleccionadas de la Convocatoria 2015.

Cuadernos de investigación	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014
Cuaderno N°3	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP)
Cuaderno N°4	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile