

CNAP 1999-2007

EL MODELO CHILENO DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CNAP 1999-2007

**EL MODELO
CHILENO DE
ACREDITACIÓN
DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR**

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNAP)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

CNAP 1999–2007

El modelo chileno de acreditación de la educación superior

Santiago, 2007
120 págs.; 21,5 x 28 cms.

ISBN: 978–956–292–145–9
EDUCACIÓN
300–370–378

Primera edición: abril de 2007
Registro de Propiedad Intelectual N° 161.832
Impresión: Editora e Imprenta Maval

CNAP, Ministerio de Educación
Marchant Pereira 954, Santiago de Chile
Teléfono: (56–2) 269 0223

Impreso en Chile

EDICIÓN, DISEÑO Y PRODUCCIÓN

Este libro fue realizado por Identidad y Comunicación VERDE Ltda.

Dirección de proyecto: Pablo Álvarez

Edición general: Marcelo Mendoza

Investigación y redacción: Francisca Gatica, Andrés Pérez

Diseño gráfico: Macarena Balcells

Producción gráfica: Daniela Erlwein, Andrea Ovalle

verde



IDENTIDAD Y COMUNICACIÓN

T: 635 2961

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
Primera Parte ANTECEDENTES	
1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA	12
2. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	18
Segunda Parte LA EXPERIENCIA DE LA CNAP	
3. LA MISIÓN	30
4. EL RECONOCIMIENTO	34
5. LOS RESULTADOS	40
6. EVALUACIÓN DE LA CNAP	46
7. CNAP Y LA ACREDITACIÓN INTERNACIONAL	50
Tercera Parte EL MODELO CHILENO	
8. EL MODELO CHILENO DE ACREDITACIÓN	60
9. LEY DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	70
10. DESAFÍOS PENDIENTES	76
Cuarta Parte VISIONES Y PERSPECTIVAS	
EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO	86
ROL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA COBERTURA A LA CALIDAD	94
LA CNAP	102
ANEXO 1: ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL	108
ANEXO 2: MIEMBROS DE LA CNAP	114
FUENTES	116
	118

PRESENTACIÓN

En noviembre de 2006, el Congreso aprobó por unanimidad la ley de aseguramiento de la calidad. Fue la culminación de un largo proceso que se inicia en 1999, con el proyecto piloto a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), que se sintetiza en las páginas de este libro y que refleja el esfuerzo sostenido realizado por el gobierno por promover la calidad de nuestra educación superior.

Tenemos claro como Ministerio que la calidad de la educación superior hoy es un componente estratégico del desarrollo nacional. El gobierno ha demostrado con claridad su compromiso con la creación y transmisión del conocimiento, con la formación de jóvenes y adultos que ven en la educación superior la oportunidad para mejorar su calidad de vida, y con la calidad de los programas que permitirán que el país cuente con los técnicos, los profesionales y los científicos que requiere para competir en el mundo actual.

Garantizar la calidad de la educación ha sido, por tanto, una de sus prioridades. El trabajo realizado representa una estrecha colaboración entre los principales actores involucrados en la educación superior: autoridades, académicos, administrativos, estudiantes y asociaciones profesionales; todos han tenido algo que aportar. Se logró construir un proceso confiable y riguroso, que no sólo contribuye a entregar información útil a quienes acceden a la educación superior, sino también –y sobre todo– a las propias instituciones que pueden utilizarla para avanzar hacia el logro de sus fines.

La CNAP da cuenta, en esta Memoria, del trabajo realizado: de la forma en que se definieron los criterios de calidad; del apoyo brindado a las instituciones de educación superior para que fueran ellas, en primer lugar, las garantes de su calidad; de la participación de cientos de académicos, nacionales y extranjeros, en visitas a

programas e instituciones, donde aprendieron de ellas y entregaron su visión para contribuir a mejorar su calidad. Es un relato acerca del proceso que condujo a la ley que hoy pone fin a su trabajo, y de la forma en que se fueron construyendo los consensos necesarios para ello. Es una lección interesante sobre la forma en que se desarrollan las políticas: una meta clara y un proceso ampliamente participativo, para terminar en la discusión ciudadana por excelencia, es decir, en el Congreso.

La tarea no ha terminado. La CNAP concluye su labor, fruto de la colaboración desinteresada de sus miembros, que ha permitido pavimentar el camino hacia la calidad por el que seguirá transitando la educación superior. Es responsabilidad de todos mantener el impulso y continuar en este compromiso con el futuro del país.

Yasna Provoste Campillay
Ministra de Educación

PRÓLOGO

La Comisión Nacional de Acreditación inició sus funciones en marzo de 1999, con la doble misión de desarrollar procesos experimentales de acreditación y de preparar el diseño de un proyecto de ley que permitiera institucionalizar la experiencia realizada.

En cumplimiento de dicha tarea, la Comisión hizo un detenido análisis de las necesidades de las instituciones de educación superior, así como de la experiencia internacional asociada al aseguramiento de la calidad; recogió los avances realizados en el país, definió criterios y procedimientos para la evaluación y acreditación de carreras e instituciones de educación superior y entrenó a cientos de académicos para desarrollar procesos evaluativos; por último, llevó a cabo los procesos de evaluación y acreditación a que las instituciones de educación superior voluntariamente se acogieron.

En agosto de 2002, la CNAP entregó a la ministra de Educación un documento que contenía los principales aspectos que debían contemplarse en el diseño de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y colaboró activamente con la División de Educación Superior en la redacción y tramitación del proyecto de ley que, finalmente, fue aprobado por unanimidad en julio de 2006.

La CNAP ha tenido también una participación destacada en el ámbito internacional; no sólo en Latinoamérica, sino también en el contexto de los procesos internacionales de aseguramiento de la calidad. Fue evaluada por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (INQAAHE), que, luego de una exhaustiva evaluación externa, concluyó que la CNAP cumplía satisfactoriamente con los criterios de buenas prácticas establecidos para las agencias de aseguramiento de la calidad, y destacó el nivel internacional de sus procesos.

El libro-memoria que hoy presentamos da cuenta de la tarea realizada, y es una oportunidad para agradecer el

trabajo sostenido de los miembros de la CNAP, la eficiencia y eficacia de la Secretaría Técnica y la labor académica de quienes participaron en los procesos de evaluación. Agradezco, además, la confianza depositada en nosotros por los ministros de Educación, que respetaron la independencia de nuestras decisiones, regidas siempre por criterios académicos. Por último, agradezco la oportunidad que este trabajo nos dio de contribuir con el desarrollo de nuestra educación superior.

Iván Lavados Montes
Presidente de la CNAP

PRIMERA PARTE





ANTECEDENTES



1 RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Desde la creación de la Universidad de Chile los estudios superiores fueron tomados como un asunto de alto interés público, lo que se expresó en la figura del “Estado docente”. En 1981, el régimen militar modificó radicalmente este modelo, promoviendo la privatización del sistema, el fomento de la competencia y la formación de un mercado de la educación. Como resultado, se ha hecho necesario asegurar la calidad de la oferta educativa.

LOS INICIOS

La creación de la primera universidad chilena ocurrió tardíamente respecto del resto de los territorios coloniales de España. Desde 1622 existieron universidades conventuales, destinadas a la formación de sacerdotes, pero que sólo impartían las disciplinas de teología, arte y ciencias sagradas, como las universidades de Santo Tomás (dominicana) y de San Francisco (jesuita).

Ante la necesidad de contar con una universidad integral, que incorporara además los estudios de derecho, medicina y matemáticas, en 1713 el Cabildo de Santiago le comunicó al Rey el grave problema que significaba el que los chilenos se veían obligados a enviar a sus hijos a estudiar a la Universidad de San Marcos de Lima, lo que resultaba muy oneroso, expresando la imperiosa necesidad de contar con “una universidad de letras, de donde saldrán predicadores del Evangelio”, pero también “letrados y abogados para los negocios forenses de este Reino”.

La respuesta afirmativa del Rey Felipe V sólo llegó 25 años más tarde, en 1738, autorizando, ahora sí, la primera institución de educación superior en Santiago de Chile: la Universidad Real de San Felipe, que se inauguró recién en 1747 y que funcionó hasta 1813. Tras la Independencia, firmada en 1818, la Universidad Real de San Felipe pasó a ser parte del Instituto Nacional, pero se mantuvo otorgando grados académicos hasta 1832. En 1843 la Universidad de San Felipe se refundó tomando el nombre de Universidad de Chile.



UNIVERSIDAD DE CHILE Y “ESTADO DOCENTE”

Pilar de la educación superior chilena, la Universidad de Chile tuvo un rol fundamental como una de las universidades más prestigiosas de América Latina. Esta institución fue tributaria del concepto de “Estado docente” que impulsarían los sucesivos gobiernos en materia educacional y se constituyó en el espacio principal del desarrollo científico, tecnológico e intelectual del país. Siempre se vio a la Universidad de Chile como el centro de pensamiento de la nación y por ello el Estado otorgó los recursos para muchas iniciativas (institutos, centros de estudios, laboratorios, hospitales, editoriales, medios de comunicación) originadas en su interior, pero dirigidas a toda la población. El concepto de “Estado docente” suponía una institución educacional al servicio de la sociedad y la Universidad de Chile cumplió un papel determinante en ello.

El Estado era quien debía asegurar la educación superior como un deber supremo del país y se hacía cargo de la mayor parte de su financiamiento. El alumno calificado que salía de la educación secundaria ingresaba a la universidad por méritos académicos, aunque su obtención no era fácil por la enorme barrera de filtros socioeconómicos y culturales de la sociedad de entonces.



LA "AUTONOMÍA PRIVILEGIADA": PÚBLICAS, PARTICULARES Y EN PROVINCIAS

En 1888 el obispo de Santiago, con los auspicios del Vaticano, creó la Universidad Católica de Chile, que es la primera institución de educación superior privada del país. Hasta la década de 1950, la limitación de su plena autonomía se expresaba, entre otras cosas, en que sus estudiantes debían rendir exámenes ante comisiones de profesores de la universidad estatal. La fuente principal de financiamiento de la Universidad Católica provino del Estado, lo que también ocurrió con el resto de universidades particulares surgidas a lo largo del siglo XX.

La tercera institución más antigua de educación superior chilena es la Universidad de Concepción. Creada en 1919 por la comunidad masónica, es la primera de provincia. Laica y privada, surge de la necesidad de formar profesionales de acuerdo a los requerimientos locales. Nueve años después se creó la Universidad Católica de Valparaíso y en 1931 la Universidad Técnica Federico Santa María, en la misma ciudad, también entidades particulares nacidas del legado de filántropos. En 1954 se fundó la Universidad Austral de Chile, en Valdivia, y en 1956, la Universidad del Norte (que posteriormente pasó a llamarse Universidad Católica del Norte), en Antofagasta. Estas nuevas instituciones de educación superior surgían de iniciativas particulares, pero dentro del marco sustentador del Estado que consideraba en lo básico dos aspectos: dependencia financiera estatal y autonomía del proyecto educativo.

Paralelamente, en 1952, comenzó a funcionar una segunda institución estatal: la Universidad Técnica del Estado (UTE), destinada a formar ingenieros y técnicos que satisficieran las necesidades de la creciente industria nacional, impulsada desde los inicios de los años 40. La UTE fue la continuación de la Escuela de Artes y Oficios

y del Instituto Pedagógico Técnico. En la década de los 50, la Universidad de Chile creó sedes universitarias en varias ciudades del país, lo que también hizo la UTE. Ese era el panorama en la segunda mitad del siglo XX: dos universidades estatales con presencia nacional y seis universidades privadas (tres católicas y tres laicas).

Estas ocho universidades fueron las únicas instituciones con que contó por muchos años la educación superior chilena, lo que fue modificado en 1981. Hasta entonces, la educación terciaria del país era en lo esencial una responsabilidad pública asumida por el Estado al financiarla y por las instituciones en cuanto a su regulación. Este ordenamiento ha sido llamado "de autonomía privilegiada" debido a la seguridad de los recursos estatales en un contexto de autorregulación corporativa.

DE LA REFORMA AL GOLPE DE ESTADO

A fines de la década de 1960 ocurrió un cambio sustancial en la composición de la educación superior. En diez años, la matrícula de las ocho universidades existentes casi se había triplicado: de 20 mil alumnos que hubo en 1957 se llegó a 55 mil en 1967. Asimismo, la participación de las mujeres subió en un 40% y las sedes universitarias regionales llegaron a ser 19 en 1965. Aunque a esa fecha sólo había un programa doctoral en Chile (y nada más que el 4,7% de los docentes de la Universidad de Chile tenía ese grado académico), la universidad concentraba el 80% del personal de investigación del país.

En ese contexto ocurre la Reforma Universitaria, iniciada en 1967, que trajo una transformación profunda en la educación superior del país. En términos de cobertura, la matrícula llegó a 146 mil alumnos en 1973 y el financiamiento público se duplicó entre 1969 y 1974, incorporando más docentes de jornada completa. Las instituciones se reorganizaron



con una mayor participación de profesores y alumnos en el gobierno universitario. Las estructuras académicas fueron transformadas en torno al modelo estadounidense de departamentos en vez del sistema de cátedras -de influencia europea- hasta entonces existente. Se establecieron currículos flexibles, la extensión universitaria tomó un papel significativo y se desechó la idea de la universidad “profesionalizante” a favor de la aspiración de que fuese un espacio generador de reformas de la sociedad.

El golpe de Estado afectó la cantidad y la calidad de las universidades y en especial algunas áreas formativas como las ciencias sociales y humanidades. La autonomía política y administrativa del modelo universitario chileno sufrió una merma. El régimen militar designó a rectores-delegados en las universidades, generalmente oficiales de las Fuerzas Armadas, quienes restringieron las libertades en los campus.

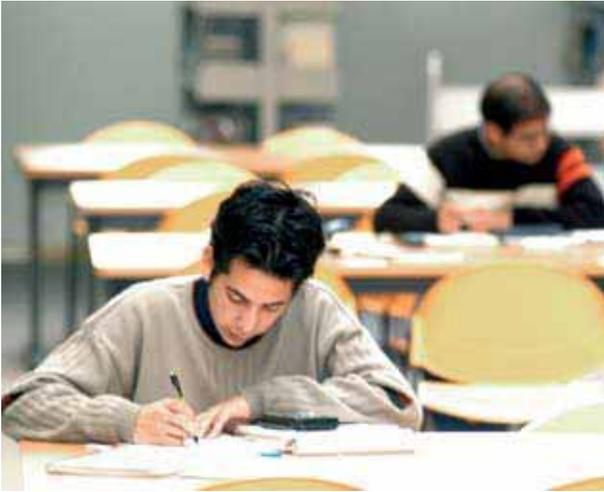
El gasto público en educación se redujo entre un 15% y un 35% en el período de 1974 a 1980. Esto último provocó que las ocho universidades del país comenzaran a buscar fuentes alternativas de financiamiento. El 14 de enero de 1981 se dictó el DFL N° 4, que fijó las nuevas normas de financiamiento de las universidades. A raíz de esta normativa –fundamental en el nuevo régimen que tomaría el sistema de educación superior chileno- se redujo a la mitad el aporte del Estado a las universidades, lo que dejó a éstas en una situación económica precaria, incentivando la implementación de estrategias de autofinanciamiento. Ese decreto con fuerza de ley era complemento de uno anterior, dictado pocos días antes, que cambiaría radicalmente el sistema de la educación superior chilena.

1981-1989: LA PRIVATIZACIÓN

El 3 de enero de 1981 se publicó en el Diario Oficial una norma que modificaría el rumbo de la educación superior chilena: el DFL N° 1 del Ministerio de Educación. Según comunicó el Ministerio del Interior, la nueva normativa quería revertir la existencia de “un esquema cerrado y virtualmente monopólico de ocho universidades sustancialmente financiadas por el Estado”. Bajo esa disposición, la ley puso a las instituciones de la educación superior en la lógica de mercado, en coherencia con la nueva Constitución y las nuevas leyes (de pensiones, laboral, de la salud, minera o del mercado de capitales), todas dictadas con el fin de privatizar ámbitos que hasta entonces eran públicos.

El DFL N° 1 separó a las universidades públicas –es decir, a las universidades de Chile y Técnica del Estado- de sus sedes regionales, las que se constituyeron como universidades estatales independientes: las llamadas “universidades derivadas”.

Además, se autorizó la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no universitarias de educación superior, como los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Tanto universidades como institutos debían obtener una autorización política del Ministerio del Interior para poder crearse (norma que rigió hasta enero de 1988) y otra autorización técnica del Ministerio de Educación. Las nuevas universidades privadas debían someterse a la examinación académica de alguna de las universidades públicas. Junto a esta norma restrictiva, y en virtud del DFL N° 4, se dejó al mercado que controlara libremente ofertas y demandas de instituciones y carreras y el Estado redujo su aporte a la educación superior, estableciéndose, desde 1981, el pago obligado de aranceles para quien ingresara a estudiar. Al mismo tiempo se creó el sistema de crédito universitario estatal.



Las sedes regionales de las universidades de Chile y Técnica del Estado se transformaron en universidades independientes (algunas, producto de la fusión de las sedes de ambas instituciones en una misma ciudad) y se les impusieron nuevos estatutos, permitiéndoles organizarse a su modo, pero bajo los límites del control político de sus rectores-delegados.

El disminuido financiamiento estatal se entregó vía Aporte Fiscal Directo (AFD) y un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que se repartió a las instituciones en relación al ingreso a sus aulas de los alumnos con mejor puntaje del país. En 1989 se amplía a todas las instituciones de educación superior el acceso al AFI.

Los motivos que el gobierno militar tuvo para modificar el sistema de educación superior chileno se sustentaron sobre la base del rol subsidiario que el modelo económico le otorgó al Estado. Apelando a la libertad de enseñanza, se redujo ostensiblemente el gasto público en educación superior. Así, se construyó un sistema basado en la competencia y en el criterio de autofinanciamiento vía aranceles. La reforma de 1981 también definió un conjunto de títulos que requerían previamente la obtención de un grado de licenciado, limitándose su entrega a las universidades.

Sin embargo, se produjeron distorsiones. Contrario a lo que se pretendía, la primera de ellas fue una masiva aspiración y presión por conseguir el estatus “universitario” (todos los nuevos institutos profesionales estatales pasaron a ser universidades), y la coordinación del sistema vía libre competencia hizo mella en la preocupación por la calidad académica en muchas instituciones.

Entre 1981 y 1987 se crearon cinco nuevas universidades privadas y 23 institutos profesionales, y en los dos años siguientes otras 17 universidades y otros 34 institutos profesionales. Pero el mayor efecto de esta nueva política educacional se vio entre los meses de enero y marzo de

1990, es decir el tiempo que hubo entre la elección del nuevo Presidente democrático y su asunción: en menos de tres meses se crearon 18 universidades y 23 institutos profesionales.

El nuevo sistema no respondió a la necesidad de asegurar la calidad de la oferta educativa de las nuevas instituciones privadas incorporadas. Se dio el caso de que cinco universidades estatales llegaron a examinar hasta 32 carreras diferentes de entre 12 y 14 instituciones privadas; siete llegaron a evaluar 20 carreras; mientras que las nueve restantes examinaban entre una y diez carreras. Como esa evaluación debía ser financiada por las nuevas universidades, también supuso una carga onerosa para ellas.

A fines de los años 80 se tuvo la convicción de que la escasa regulación de las instituciones de educación superior era insuficiente para responder al crecimiento explosivo de universidades, carreras y estudiantes. El mercado no había cumplido su tarea de regular el sistema por sí solo y sin mediación estatal.

1990: LA LOCE Y LA SUPERVISIÓN

El último día del gobierno militar –10 de marzo de 1990– se publicó la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que estableció un régimen de supervisión de las nuevas instituciones privadas basado en la evaluación de instituciones y carreras. Para ello se creó el Consejo Superior de Educación (CSE), encargado de administrar un nuevo sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados que se llamó licenciamiento.¹ La supervisión de centros de formación técnica quedó radicada directamente en el Ministerio de Educación.

El CSE tuvo la misión de ordenar el sistema en un breve período, mediante la supervisión de nuevos proyectos institucionales y la certificación de autonomía de aquellos que se desarrollaron satisfactoriamente.

A comienzos de esa década existían 16 universidades públicas; nueve universidades privadas con aporte público, junto a unas 45 universidades privadas en diverso grado de consolidación, 81 institutos profesionales y 161 centros de formación técnica. La cifra de matriculados superaba los 245 mil estudiantes, en comparación a los 116 mil consignados en 1980.

A partir de los años 90, se incrementó sustancialmente el monto de los recursos estatales destinados a la educación superior, potenciando los fondos de desarrollo institucional y la asistencia estudiantil.

1999: CNAP Y LA CALIDAD

Tras acabar la década de 1990, la educación superior chilena estaba constituida por 240 instituciones. De ellas, 64 eran universidades (39 privadas), 60 institutos profesionales y 116 centros de formación técnica. La gran cantidad de instituciones que obtuvieron su autonomía en la década de 1990, sumado a la expansión de la matrícula, hizo imprescindible la creación de un sistema que evaluara la calidad de las instituciones autónomas, y de un marco regulatorio que integrara todos los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Ese fue el propósito de la constitución de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), posteriormente llamada sólo Comisión Nacional de Acreditación (aunque conservando idéntica sigla) debido al rol amplio que llegó a tener.

En consecuencia, Chile cuenta desde 1990 con un sistema de licenciamiento de instituciones de educación superior, de suma utilidad para regular la calidad y oferta de las nuevas instituciones, administrado por el CSE, que se complementó con el proyecto piloto de acreditación de carreras y programas, desarrollado desde 1999 por la CNAP.

1: El nombre original fue *acreditación*. Posteriormente, para distinguirlo del trabajo realizado por la CNAP, el proceso de obtención de autonomía por parte de las instituciones privadas de educación superior se llamó de *licenciamiento*.

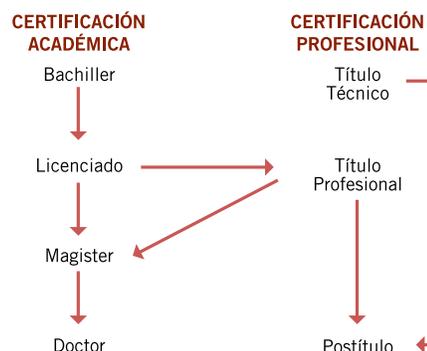


2 ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas décadas se ha producido una considerable expansión de la cobertura de educación superior en Chile. La matrícula se ha triplicado, principalmente producto del aumento de universidades y carreras, y también por la extensión del sistema hacia los institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de las FF.AA., de Orden y Seguridad, que son las entidades reconocidas por el Estado en la educación superior chilena.

Ante este nuevo escenario, desde 1990 el Estado ha ido implementando mecanismos para asegurar una mejor educación terciaria para este universo estudiantil cada vez más amplio.

Certificaciones reconocidas y continuidad en educación superior



Chile ha experimentado un aumento exponencial en el número de jóvenes que hoy tiene la posibilidad de acceder a estudios superiores. De 245.408 matriculados en 1990, que correspondían al 14,16% de la población chilena de entre 18 y 24 años, se pasa a 651.260 en 2006, alcanzando 36,14% de esa cohorte. Para 2010 se proyecta que el estudiantado de nivel superior llegue a unos 820.000, constituyendo más del 41% de esa población. Es claro que la formación terciaria se ha hecho menos elitista, produciéndose una democratización en el acceso a la educación superior.

El proceso de masificación y diversificación del sistema de educación superior chileno no ha estado exento de desajustes. Debido a este crecimiento de la cobertura estudiantil, el Estado se vio en la necesidad de establecer mecanismos regulatorios que aseguraran una mejor calidad en educación superior, sin intervenir en la libertad de enseñanza.

La preocupación por la calidad en el marco de una amplia cobertura de educación superior se ha apoyado en un proceso de consolidación institucional, donde se articulan medios y esfuerzos de distintas entidades, públicas y privadas. Lo anterior constituye la base para la creación y desarrollo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), lo que quedó instaurado con la nueva ley que institucionaliza un sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior y crea una entidad continuadora.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO

El sistema de educación superior en Chile está compuesto por universidades, institutos profesionales (IP), centros de formación técnica (CFT) y academias de las distintas ramas de las Fuerzas Armadas, la Dirección General de Aeronáutica Civil, Carabineros y la Policía de Investigaciones.

En Chile, la formación terciaria está organizada en dos vertientes: una **académica** (grados) y otra **profesional** (títulos técnicos, profesionales y postítulos). El ingreso a cualquiera de esas modalidades requiere un certificado de que se ha completado la educación secundaria.

La primera está enfocada a la prosecución de estudios superiores, a la docencia académica o a la investigación. Para ello, las universidades cuentan con la exclusividad para la entrega de grados, diferenciando entre el de bachiller, licenciado, magister y doctor.

El bachillerato se obtiene al completar dos años de estudios generales, con cierto énfasis en un área determinada. Posteriormente, se pueden continuar estudios profesionales o académicos. La licenciatura se otorga luego de aprobar, por lo general, cuatro años de estudios, siendo un requisito para acceder a estudios de posgrado y, en algunos casos, para la entrega del título profesional (según estipula el artículo 56 de la ley 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Loce). El grado de magister corresponde a un estudio avanzado en una o más disciplinas, con una duración de dos a cuatro semestres. Se incluye la realización individual de una tesis. El doctorado avala que se cuenta con las competencias para el desarrollo de investigaciones originales.

La vertiente profesional habilita para el ejercicio de una ocupación de nivel técnico o profesional. El título de técnico de nivel superior se obtiene luego de cursar 1.600 horas



lectivas (equivalente a cuatro semestres), capacitando para desempeñar labores de apoyo al nivel profesional. El título profesional se obtiene en un instituto profesional o universidad, que certifica la adquisición de las competencias necesarias para un adecuado desempeño profesional. La duración mínima es de cuatro años. También se puede continuar estudios de perfeccionamiento, especialización o actualización, a nivel de postítulo o maestría, planificados con una duración variable de 100 horas a dos años. Los MBA son un ejemplo de este último caso.

CLASIFICACIÓN

Según clasifica el Consejo Superior de Educación (CSE), las instituciones terciarias se distinguen entre *autónomas* y *no autónomas*. Componen el primer grupo las universidades integrantes del Consejo de Rectores (tradicionales y derivadas) y la mayoría de las privadas, agregándose también algunos IP y CFT.

El grupo de las *no autónomas* incluye a las instituciones terciarias privadas que están “en proceso de licenciamiento” o “en examinación o supervisión”.

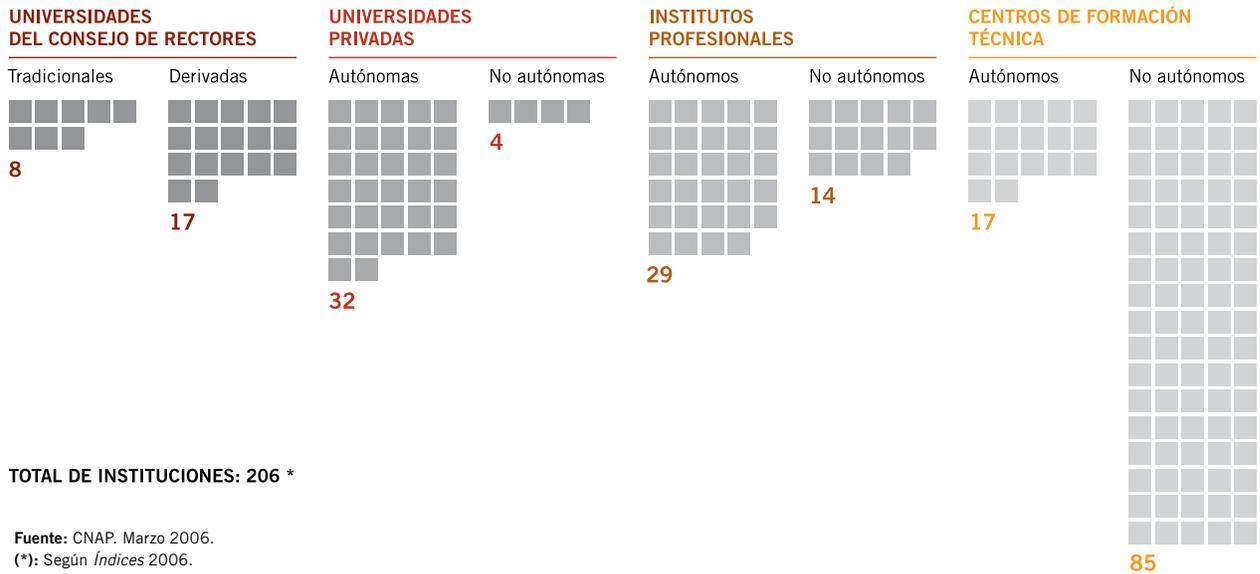
Clasificación actual de las instituciones de educación superior

	INSTITUCIONES AUTÓNOMAS		INSTITUCIONES NO AUTÓNOMAS	
	Integrantes del Consejo de Rectores	Privadas	En licenciamiento	En examinación o supervisión
UNIVERSIDADES	<p>Tradicionales, fundadas antes de 1981. Reciben aportes fiscales.</p> <p>Derivadas, establecidas en 1981 a partir de sedes regionales de algunas universidades tradicionales. También reciben aportes fiscales.</p>	<p>Creadas desde 1981 y que alcanzaron su plena autonomía a través de sistemas de licenciamiento o examinación. Sólo reciben AFI.</p>	<p>Privadas no autónomas, también creadas a partir de 1981, que están bajo proceso de licenciamiento ante el CSE.</p>	<p>Privadas creadas entre 1981 y 1992 que aún no tienen autonomía. Estudiantes son examinados por universidades del Consejo de Rectores.</p>
INSTITUTOS PROFESIONALES		<p>Establecidos a partir de 1981 y que alcanzaron plena autonomía a través de sistemas de acreditación o examinación.</p>	<p>Fundados con posterioridad a 1981, en proceso de licenciamiento ante el CSE.</p>	<p>Creados entre 1981 y 1992 y todavía sin autonomía, sus planes y programas de estudios son examinados por universidades del Consejo de Rectores.</p>
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA		<p>Establecidos a partir de 1981 y que alcanzaron plena autonomía a través de sistemas de acreditación o examinación.</p>	<p>Conformados también a partir de 1981, en proceso de licenciamiento ante el Ministerio de Educación.*</p>	<p>Adscritos al régimen de supervisión ante el Ministerio de Educación.</p>

(*): Con la vigencia de la nueva ley tendrán un máximo de dos años para presentar su proyecto institucional al CSE.



Número y distribución de instituciones de educación superior (2006)



TOTAL DE INSTITUCIONES: 206 *

Fuente: CNAP. Marzo 2006.
 (*): Según Índices 2006.

DIVERSIFICACIÓN

Aunque el proceso de transformación de la educación superior se inició en 1981, es sólo en la siguiente década, que se hace patente la inquietud por el aseguramiento de la calidad. Desde entonces se implementan algunos mecanismos para encauzar la expansión de instituciones ocurrida hasta 1990 y que llevará al establecimiento de un sistema nacional que resguarde de mejor manera la formación de este sector terciario de la educación formal.

El diversificado estado actual de la educación superior es producto de un crecimiento vertical y horizontal. En un eje jerárquico (vertical) se inscriben las instituciones universitarias y aquellas no universitarias (IP y CFT).

Y en el plano horizontal, describe la ampliación de la responsabilidad hacia nuevas entidades privadas. Este proceso de diversificación ocurre también al interior de las universidades, ofreciéndose una formación conducente a licenciaturas, a títulos técnicos y a carreras de menor duración.

Aportes fiscales destinados al ítem de educación superior según lo presupuestado

(En miles de pesos de 2005, corregidos según IPC promedio)

ÍTEM	1990	1995	2000	2005
1. APORTE FISCAL DIRECTO	61.934.428	87.486.826	102.575.655	109.483.775
2. APORTE FISCAL INDIRECTO	20.016.211	20.142.519	17.915.098	17.695.239
3. FONDO DE CRÉDITO SOLIDARIO	28.328.075	19.449.010	42.819.444	55.251.533
4. OTRAS AYUDAS ESTUDIANTILES	-	13.571.623	19.149.397	28.116.932
5. FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL	-	9.376.243	25.117.910	24.483.774
6. CONICYT	10.841.529	26.002.231	35.642.828	50.618.832
TOTAL APORTES	121.120.243	176.028.452	243.220.332	285.650.005

Fuente: Ministerio de Educación, *Compendio Estadístico*, 2005.

NUEVA ESTRUCTURA DE FINANCIAMIENTO

El fin del “Estado docente” trajo consigo una nueva estructura de financiamiento para la educación superior. Producto de este régimen, actualmente los aportes estatales sólo cubren una fracción –en ocasiones apenas un tercio, aunque en algunas universidades pequeñas puede llegar a un 50%– del presupuesto institucional y son repartidos de acuerdo a un patrón histórico que constituye un financiamiento base para las universidades tradicionales (Aporte Fiscal Directo, AFD), aunque esa porción del financiamiento puede modificarse parcialmente por indicadores de calidad. Existe otro aporte estatal a las instituciones entregado por captación de los 27.500 mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (Aporte Fiscal Indirecto, AFI).

Se introdujeron también estímulos para la competencia entre estos establecimientos en áreas de investigación, infraestructura o desarrollo institucional, que se complementan con diversos fondos concursables como el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondef), uno de los programas administrados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) que, a su vez, cuenta con otras iniciativas, como el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt).

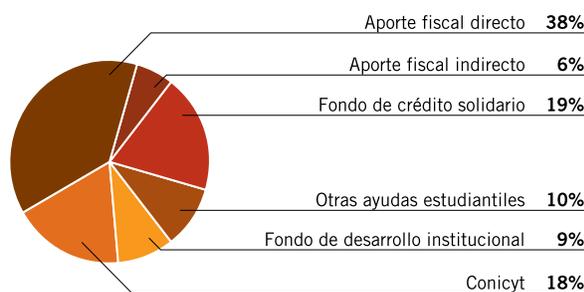
El Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) financia proyectos específicos en infraestructura académica, gestión y administración, dependiente del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Mecesup). Impulsado desde 1997 por el gobierno, el Mecesus se ha constituido en un significativo plan de avance de la educación superior. Como su nombre lo indica, está orientado a promover la equidad del sistema, el perfeccionamiento de las ayudas estudiantiles y la eficiencia, articulación, coherencia y mejoramiento de

la calidad de la formación terciaria. Asimismo, fomenta el desarrollo de recursos humanos a nivel de posgrado, con énfasis en la vinculación regional/nacional y un adecuado proceso de internacionalización. En una segunda etapa, este programa tiene como horizonte forjar una educación superior para la *sociedad del conocimiento*, en el marco del Chile del Bicentenario.

Ello coexiste con aportes dirigidos a alumnos de escasos recursos –matriculados en entidades de educación superior autónomas, públicas o privadas–, lo que funciona a través de becas y préstamos. Entre estos últimos resaltan el Fondo Solidario de Crédito Universitario, destinado a estudiantes de las instituciones integrantes del Consejo de Rectores, y el Crédito con Garantía Estatal, disponible para todos los estudiantes matriculados en instituciones acreditadas.

En los últimos 15 años el Estado ha aumentado su aporte a la educación superior en alrededor del 140%.

Distribución de recursos en educación superior, por tipo de aporte (2005)



Fuente: Elaborado en base a Ministerio de Educación, *Compendio Estadístico*, 2005.



En 2004 cada alumno debió costear en promedio, para el caso de las universidades, una suma superior a \$1.520.000; para un instituto profesional, más de \$850.000; y para un centro de formación técnica, casi \$740.000.

De acuerdo a *World Education Indicators (WEI)*, la participación del sector privado en el financiamiento de la educación superior chilena superaba en 2004 el 84% del total, siendo el país del mundo con más participación privada en el soporte de la educación superior. Aunque el gasto público en formación superior no cubre más del 50% del financiamiento de las instituciones, éste ha crecido de forma constante a partir de 1990, sólo con un leve descenso en 2003.

La privatización del sistema de educación superior fue clave en generar un aumento del número de estudiantes,

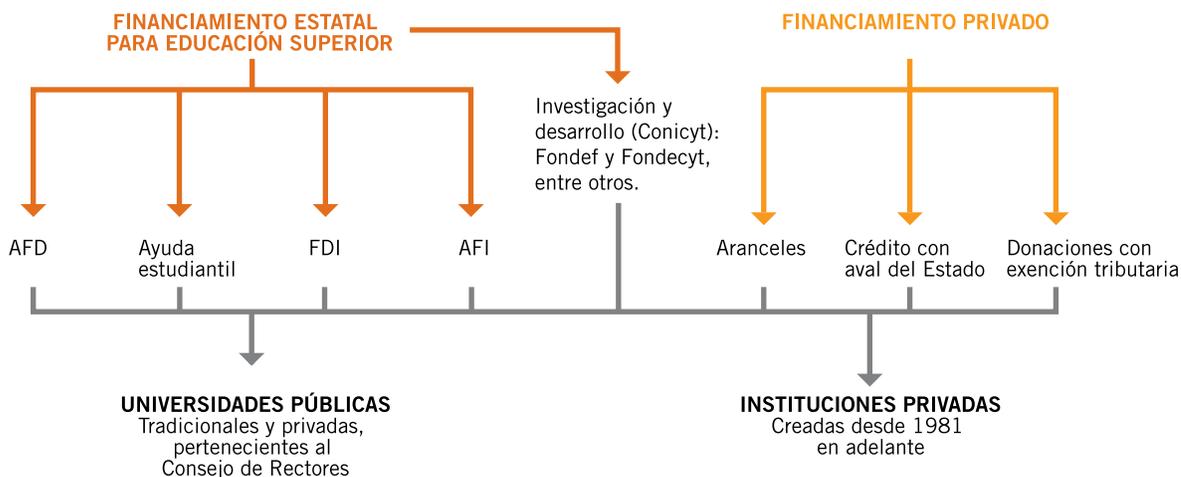
que ha sido extremadamente significativo en el nivel universitario, en cuanto a expansión de instituciones y carreras, aunque más discreto ha sido el crecimiento de la población estudiantil en los IP y CFT.¹

A partir de 2000, el sistema ha enfrentado una segunda ola de expansión de establecimientos de educación superior a través de la proliferación de nuevas sedes de instituciones terciarias en todo el país, a veces asociada a una baja calidad en sus operaciones e instalaciones.²

1: Debe destacarse que, aunque antes de 1980 existían establecimientos post-secundarios no universitarios, estos no eran reconocidos por el Estado como parte del sistema de la educación superior chilena.

2: Entendiendo por sede la o las instalaciones de una institución de educación superior en las que se desarrollan actividades docentes, de investigación o extensión, que se encuentran ubicadas en una ciudad determinada.

Sistema de financiamiento para la educación superior en Chile



Fuente: Elaborado en base a *Índices*, 2007.

Evolución de la matrícula por tipo de institución, 1983 - 2006

	1983	1985	1990	1995	2000	2006
Universidades Consejo de Rectores	105.341	108.674	108.119	154.885	201.186	256.750
Universidades Privadas	2.708	4.951	19.509	69.004	101.386	180.346
TOTAL UNIVERSIDADES	108.049	113.625	127.628	223.889	302.72	437.096
IP	25.244	32.233	40.006	40.980	79.904	119.251
CFT	39.702	50.425	777.747	72.735	53.354	63.387
TOTAL	172.995	196.283	245.408	337.604	435.830	619.734 *

Fuente: Ministerio de Educación, *Compendio de Educación Superior*, y Consejo Superior de Educación.

(*): Al número total de matrícula es posible sumar el número de alumnos cursando programas de pregrado que no son declarados por las instituciones de educación superior. De acuerdo a los datos de la CNAP en 2005 se contaron 35.839 alumnos adicionales.

Evolución del número de instituciones de educación superior, 1980 - 2006

	1980	1986	1990	1995	2000	2006
Universidades Consejo de Rectores	8	20	20	25	25	25
Universidades Privadas		3	40	45	39	36
TOTAL UNIVERSIDADES	8	23	60	70	64	61
IP del Consejo de Rectores	0	4	2	-	-	-
IP Privados	0	19	76	73	60	43
TOTAL IP	0	23	78	73	60	43
CFT	0	132	161	127	116	102
TOTAL INSTITUCIONES	8	178	300	270	240	206

Fuente: Ministerio de Educación.

INSTITUCIONALIDAD VIGENTE: ARTICULANDO MEDIOS Y ESFUERZOS

La LOCE dejó establecido el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Se creó el Consejo Superior de Educación como organismo central en el sistema de educación terciaria, lo que fue necesario porque diez años después de la reforma de 1981 se corroboró que el mercado no podía asegurar una educación superior de calidad.

La LOCE estipula que es un deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles. También queda bajo responsabilidad del Estado garantizar la autonomía y libertad de enseñanza, lo que configuró una nueva dinámica en el marco de la institucionalidad actual. Los siguientes son las instituciones del Estado vigentes para la educación superior.

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

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

Fuente: Consejo Superior de Educación.

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DIVESUP)

Este organismo es el encargado de velar por el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias que regulan la educación superior en los ámbitos de competencias del Ministerio de Educación. Participa en el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos de formación terciaria, lleva su registro y propone la asignación presupuestaria estatal a las instituciones de educación superior. Administra también el licenciamiento de los centros de formación técnica, función que será traspasada al Consejo Superior de Educación (CSE) con la implementación de la nueva ley de aseguramiento de la calidad.

La regulación ministerial de los CFT opera sobre la base de una evaluación permanente del establecimiento que, al igual que el licenciamiento de universidades e institutos profesionales, culmina con la autonomía o el cierre.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (CSE)

Es el organismo público, autónomo, encargado de administrar el licenciamiento y certificar la autonomía o determinar el cierre de nuevas universidades e institutos profesionales privados. Esto lo realiza a través de un proceso de supervisión integral que es obligatorio para las instituciones nuevas. Parte con la aprobación del proyecto institucional que la entidad presenta y de las carreras que se pretenda impartir. Continúa con un proceso de verificación para evaluar el avance y concreción durante un periodo establecido por la ley, para concluir en una evaluación a cargo del Consejo acerca del desarrollo del proyecto institucional presentado y, por ende, de la capacidad de la institución de educación superior para operar de forma autónoma.

Conforman este organismo ocho miembros designados por instituciones de educación superior (respectivamente las universidades estatales, privadas autónomas y los institutos profesionales nombran un miembro), otros organismos como Conicyt, la Corte Suprema y las Fuerzas Armadas (cada una designa un integrante) y las academias del Instituto de Chile (escogen los restantes dos miembros). Lo preside el ministro de Educación o en su defecto un vicepresidente elegido entre sus integrantes. Se financia con recursos provenientes del presupuesto nacional y con aranceles pagados por las instituciones que solicitan el licenciamiento. Tiene una secretaría técnica y opera principalmente a través de la asesoría de consultores y evaluadores contratados para fines específicos.

CONSEJO DE RECTORES

La Ley 11.575, del 14 de agosto de 1954, creó el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, encargado de coordinar las actividades que desarrollan las 25 instituciones que lo conforman en la actualidad, enfocadas a su fortalecimiento en el ámbito nacional.

Es una persona jurídica de derecho público, con administración autónoma, cuyo representante legal es el ministro de Educación, quien lo preside formalmente. En 2000 se creó una Vicepresidencia Ejecutiva a cargo del rector titular de una de las universidades integrantes.

El común denominador de este amplio y diverso abanico de instituciones agrupadas en el Consejo de Rectores es que todas reciben financiamiento público vía Aporte Fiscal Directo, fondos para infraestructura y desarrollo (Fondo de Desarrollo Institucional y Mecsup) y crédito universitario para sus estudiantes.

COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA (CONICYT)

Desde 1967 esta corporación estatal autónoma, que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación, funciona de forma descentralizada y con patrimonio propio. Asume la tarea de promover y fortalecer la investigación científica y tecnológica, la formación de recursos humanos, el desarrollo de nuevas áreas del conocimiento y la promoción internacional. Para el desarrollo de estas funciones administra recursos que superan los 30 mil millones de pesos al año.

Entre sus instrumentos de fomento destacan Fondecyt y Fondef, que inauguraron la modalidad de fondos concursables, introducida por el Estado en 1981 como criterio para la asignación de recursos. A diciembre de 2006 ha financiado más de nueve mil proyectos por un monto superior a 255 mil millones de pesos, asistiendo a unos 10 mil investigadores. Está conformada por una presidencia y 11 directores.



COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS DE POSGRADO (CONAP)

Asesora al Ministerio de Educación y efectúa procesos experimentales de acreditación voluntaria de programas de posgrado de universidades autónomas chilenas, con el fin de consolidar la actividad y proyectarla internacionalmente. Sus actividades se fundan en el trabajo desarrollado por Conicyt, que instaló a mediados de la década de los 90 un proceso para determinar los programas de posgrado elegibles para becas. En la actualidad, la acreditación de Conap es un requisito esencial para el acceso a becas de posgrado.

Creada en 1999, está integrada por representantes del Ministerio de Educación, Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, Fondecyt, Academia de Ciencias y universidades privadas que imparten programas de posgrado.

Hasta mediados de 2006, había visado 101 programas de doctorado –impartidos en 15 universidades– y 153 de magíster.



COMISIÓN ADMINISTRADORA DEL SISTEMA DE CRÉDITOS PARA ESTUDIOS SUPERIORES

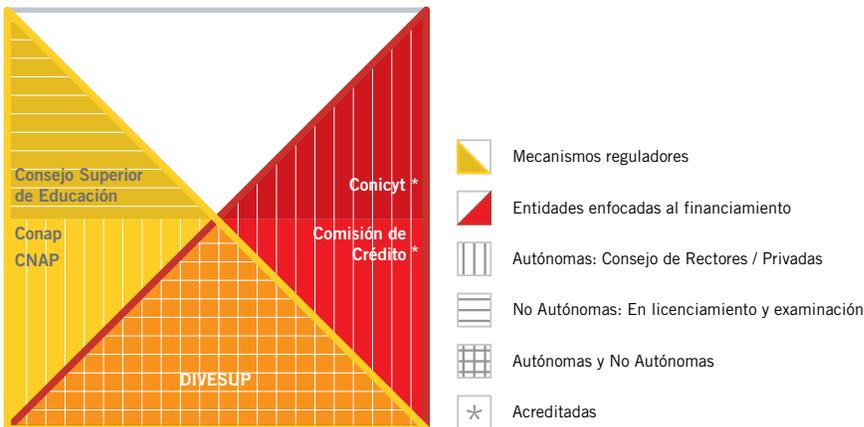
Es un órgano estatal que tiene como misión administrar los créditos otorgados por entidades financieras con aval del Estado, dirigidos a todos los estudiantes matriculados en algún establecimiento acreditado, público o privado. La preside el ministro de Educación y la integran el director de Presupuesto, el vicepresidente ejecutivo de Corfo y el tesorero general de la República; además de otros tres representantes de las instituciones de educación superior que participan del sistema. Dispone también de una secretaría técnica.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA)

La tarea de esta comisión –creada en 1999 en el marco del programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior, Mecesus– fue proponer el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad y efectuar procesos de acreditación institucional y de carreras de instituciones de educación autónomas. Para ello se constituyó un directorio compuesto por 14 académicos y una Secretaría Técnica.

A principios de 2007, en virtud de una ley de la nación, entró en funcionamiento un sistema coordinado e integrado de aseguramiento de la calidad de la educación, reuniendo las funciones de la Conap y CNA en la sucesora Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que institucionaliza la acreditación de instituciones, carreras y programas de la educación superior chilena.

Políticas de financiamiento y regulación de la educación superior chilena



SEGUNDA PARTE





**LA
EXPERIENCIA
DE LA CNAP**



3 LA MISIÓN

En marzo de 1999 entró en funcionamiento la CNAP con la doble misión de poner en marcha planes pilotos de acreditación para las instituciones de educación superior y diseñar un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para el país.



La Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) entró en funcionamiento a fines de la década de los 90, al concluir el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Su principal cometido era proponer las bases institucionales, el bosquejo y puesta en práctica de un proceso de evaluación acreditativa de los programas conducentes a título profesional y técnico de nivel superior, o a grado de bachiller y licenciado, impartidos por las instituciones autónomas de educación superior reconocidas oficialmente, y de llevar a cabo ensayos metodológicos y experimentales que permitieran cumplir esa misión.

En Chile había escasa experiencia en acreditación, contándose pocas iniciativas gestadas ante agencias externas. Sólo algunas universidades podían lucir cierta trayectoria de incentivos a la autoevaluación en diversos ámbitos de la gestión académica.

Con anterioridad a la acreditación nacional, la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Chile había solicitado la acreditación a la Asociación de Escuelas de Medicina de Estados Unidos. Un proyecto semejante desarrollaron, durante los años 90, las principales facultades de Arquitectura del país al someterse a procesos de acreditación internacional, preferentemente ante el *Royal Institute of British Architects* (RIBA) del Reino Unido. En el plano institucional, también por motivación propia, las universidades de Concepción (en 1993), de Chile (en 1995) y de Santiago (en 1997) incursionaron en procesos de evaluación efectuados por peritos extranjeros. Entre las universidades autónomas privadas destacó el caso de la Universidad Diego Portales al acreditarse institucionalmente ante la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, constituida por universidades privadas de América Latina.

Por su parte, en 1990 el Consejo Superior de Educación (CSE) inició el recorrido por las evaluaciones, posicionando satisfactoriamente los procesos de licenciamiento. De igual forma, la discusión conducente a una política para la educación superior, impulsada en 1997, y el proceso de consulta para un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, en 1998, fueron claves para que la acreditación diera sus primeros pasos en el país.

PUESTA EN MARCHA

El 8 de febrero de 1999 el Decreto Supremo N° 51 del Ministerio de Educación estableció una “comisión de evaluación de la calidad de programas de pregrado de instituciones autónomas de educación superior”, con la tarea de poner en marcha planes experimentales de acreditación y diseñar un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para el país.

Su promulgación obedeció a la ausencia de una estructura general de evaluación que fomentara la calidad de los programas ofrecidos por entidades autónomas del sistema chileno de educación superior (es decir, tanto las instituciones creadas por ley como las que habían obtenido su autonomía mediante el proceso de licenciamiento). Resultaba, entonces, imprescindible diseñarlo e implementarlo. Esa puesta en marcha serviría, por cierto, para reforzar la autorregulación de los propios establecimientos de formación terciaria.

Además, en un contexto en que la formación possecundaria es vista como un sector clave –cuyo constante perfeccionamiento está bajo responsabilidad tanto de las instituciones que imparten enseñanza a ese nivel como del Estado y la sociedad en su conjunto–, el texto legal resaltó que el fomento de la calidad constituye un “elemento fundamental para el desarrollo de las personas, la equidad social, el crecimiento del país y su competitividad internacional”.



Durante sus ocho años de funcionamiento, la CNAP forjó una interesante experiencia piloto, con énfasis en el fomento de una nueva cultura al interior de las instituciones de educación superior autónomas, tendiente a asumir compromisos voluntarios en favor del aseguramiento de la calidad de sus carreras y de las propias instituciones.

En un marco de globalización –y ante la emergencia de una *sociedad del conocimiento* como elemento central en este nuevo paradigma productivo–, los acuerdos internacionales de libre comercio han incorporado “el requisito de la calidad de la formación superior como condición para el tránsito transfronterizo de servicios educacionales, profesionales y otros”, según el citado documento.

VOLUNTARIEDAD: SELLO DEL PROCESO

Desde un comienzo, la voluntariedad fue la característica primordial y distintiva de los procedimientos experimentales de acreditación y del bosquejo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Sinac) dirigido a las entidades de educación superior autónomas, y reconocidas oficialmente como tales.

Para ello, la Secretaría Técnica de la CNAP se propuso apoyar acciones orientadas a desarrollar la capacidad de autoevaluación, en que las carreras identificaban sus fortalezas y debilidades, y las alternativas para enfrentar esas vulnerabilidades o deficiencias. Para cumplir debidamente aquellas tareas, las respectivas entidades de educación superior debían instalar sistemas de información, acentuando el mejoramiento de sus habilidades de gestión y planificación.

Con el fin de verificar y validar la autoevaluación, la Comisión coordinó además visitas de pares evaluadores externos. En ese proceso participaban académicos de alto reconocimiento, tanto chilenos como extranjeros, aplicando criterios y procedimientos objetivos y públicos. La función principal era asegurar la calidad ofrecida por las instituciones de educación superior. Sólo tras esa última instancia la CNAP emitiría un pronunciamiento.

Para tal fin, la Comisión estuvo conformada por 14 miembros designados por el Ministerio de Educación –presididos inicialmente por José Joaquín Brunner, luego reemplazado por Iván Lavados– y por una Secretaría Técnica responsable de coordinar y llevar a cabo los procesos de acreditación. Durante todo el periodo estuvo a cargo de esta Secretaría Técnica la socióloga María José Lemaitre.

Junto a ellos se contó con la asesoría de unos 200 expertos provenientes de distintas áreas del conocimiento que participaron de los comités técnicos a cargo de la formulación de *perfiles de egreso*, aplicables a las carreras, y de los *criterios de evaluación*, para carreras e instituciones.

La evaluación acreditativa estuvo desde un inicio inserta en el conjunto de medidas desplegado por el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Mecesup), impulsado por el Ministerio de Educación con financiamiento parcial del Banco Mundial.

A partir de esa experiencia quedó en claro que, aunque existiese en la ley el mandato de la acreditación, esto sólo podía llevarse a cabo exitosamente con un auténtico reconocimiento, compromiso y validación del proceso voluntario por parte de las instituciones de educación superior licenciadas.



4 EL RECONOCIMIENTO

Un deliberado énfasis en la voluntariedad del proceso de acreditación, junto al compromiso activo de las instituciones de educación superior, forjaron la alta validación del cometido de la CNAP.



El trabajo de la CNAP en aras del aseguramiento de la calidad en la formación educacional superior fue de puertas abiertas.

Tras su puesta en marcha en 1999, destacó la necesidad de una definición estratégica de criterios y procedimientos de evaluación, convocándose en reiteradas oportunidades a especialistas de todos los sectores y disciplinas, quienes, no obstante sus distintas perspectivas, potenciaron los puntos en común.

Respaldao permanentemente la voluntariedad del proceso, parte importante de los recursos humanos y materiales de la CNAP se destinaron a apoyar acciones orientadas al desarrollo de la capacidad de autoevaluación, a la instalación de sistemas de información y mejora de las habilidades de gestión y planificación al interior de las propias instituciones. Uno de los principios motores de la Comisión fue lograr el compromiso activo de las comunidades académicas y sus respectivas entidades de educación superior en este inédito proceso de aseguramiento de la calidad “desde abajo hacia arriba”, introduciéndose en el sistema mecanismos de autorregulación no impositivos.

La evaluación así definida se centró en el análisis del *perfil de egreso* de las carreras y en el cumplimiento de *criterios de evaluación*, que se efectuaba sobre la base de una autoevaluación y una evaluación externa conducida por especialistas nacionales y extranjeros.

Se trató de una experiencia innovadora, ya que se privilegió una lógica de “aproximaciones sucesivas”, realizándose en ocasiones algunos cambios o ajustes a los procedimientos en virtud de las experiencias adquiridas. De ese modo se amplió la difusión y discusión de los avances en todas las fases del proceso. Debido a ello, el sistema ha contado con un grado apreciable de legitimidad y apoyo, logrados por el énfasis puesto en la socialización dirigida a las instituciones de educación terciaria.

DEFINICIÓN, DISEÑO Y ELABORACIÓN DE INSUMOS

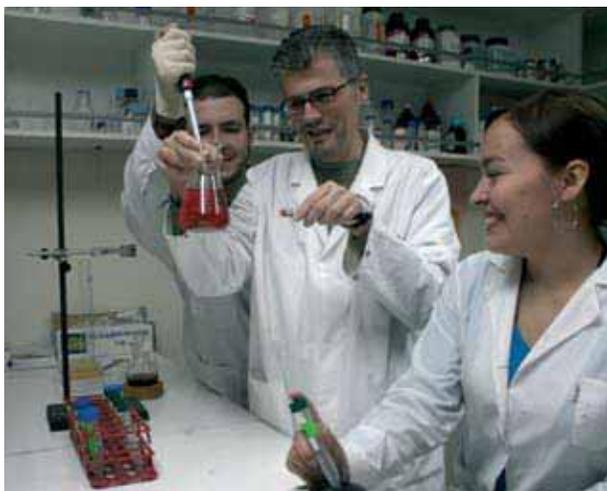
La CNAP consideró siempre como principio fundamental que el aseguramiento de la calidad era una responsabilidad intrínseca de las instituciones de educación superior, resguardando, de esta manera, la autonomía de las entidades.

Como no era posible llegar a una resolución rígida que diera cuenta absoluta de la diversidad de programas, instituciones, estilos, culturas y modelos presentes la educación superior chilena, la definición de calidad con que operó la CNAP conjugó dos elementos:

- **Consistencia interna:** es decir, el grado de ajuste de los propósitos y acciones de una carrera o institución a las orientaciones y prioridades definidas por su propia declaración de misión. (Se trata de un aspecto que garantiza la diversidad y la posiciona como una de las fortalezas de un complejo y sólido sistema de educación superior); y
- **Consistencia externa:** es decir, el grado de ajuste de los propósitos y acciones de una carrera o institución a las normas o requerimientos planteados por la comunidad académica, institucional, disciplinaria o profesional correspondiente. (Constituye un factor fundamental en la generación de confianza y legitimación de los títulos y grados otorgados y de las competencias profesionales o técnicas al egresar de establecimientos de educación superior).

Ya a comienzos de 2000, luego de la inicial definición de criterios efectuados por diversos Comités Técnicos¹ conformados para diversas carreras, la Comisión se

1: En el CD adjunto a este libro se encuentra la nómina de Comités Técnicos, los criterios por carrera y los materiales elaborados por la CNAP para la acreditación de carreras y programas.



abocó a la elaboración de materiales e insumos, públicos y transparentes, siempre a disposición de las carreras; se destacan, entre otros, el *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación*, el *Manual de pares evaluadores (Guía para la evaluación externa con fines de acreditación)*, la *Guía de formularios para la acreditación de carreras* y el *documento Información de opinión en procesos de autoevaluación (Técnicas e instrumentos)*. Todos constituyeron insumos imprescindibles para el proceso y reforzaron la validación de la acreditación y de la propia Secretaría Técnica de la CNAP, consiguiendo hacer expeditos los procedimientos.

APOYO A PROCESOS EVALUATIVOS

De manera consistente con el principio de que la calidad es responsabilidad de las instituciones de educación superior, la CNAP destinó parte importante de sus recursos durante los años 2000 y 2001 a apoyar a las instituciones para que pudieran desarrollar su capacidad para llevar a cabo procesos de autoevaluación.

Entre estas actividades, vale la pena destacar las siguientes:

- Visitas de estudio a Estados Unidos, con el fin de conocer en terreno experiencias de autoevaluación y de análisis institucional. En cada una de ellas participaron representantes de 25 instituciones de educación superior.
- Financiamiento de proyectos de instalación de oficinas de autoevaluación o de análisis institucional en las instituciones. Se financiaron alrededor de 25 proyectos, en instituciones públicas y privadas.
- Talleres para responsables de oficinas de autoevaluación, conducidos por especialistas nacionales y extranjeros. Estos talleres amplios, de dos o tres días de duración, se complementaron con talleres efectuados en cada

una de las instituciones que lo solicitó, efectuados por personal de la CNAP, facilitadores nacionales y el personal de las propias oficinas institucionales.

- Visitas de especialistas extranjeros, principalmente en el campo del análisis institucional, con el fin de dictar seminarios y talleres, y trabajar con grupos de instituciones en el diseño de sistemas de información.
- Diseño de un sistema de información para la educación superior; trabajo que culminó en una propuesta consensuada por representantes de universidades públicas y privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica.²
- Capacitación de un equipo de académicos, propuestos a las instituciones como facilitadores de procesos de auto evaluación.
- Apoyo permanente de la Secretaría Técnica a los procesos de auto evaluación conducidos en las instituciones de educación superior.

ADMINISTRACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Paralelamente a los esfuerzos descritos, al equipo profesional de la Secretaría Técnica le correspondió organizar y administrar los procesos de evaluación, desarrollando las siguientes funciones:

- Coordinación con las instituciones de educación superior (cada profesional era responsable de un conjunto de entidades, con el fin de que éstas tuvieran un interlocutor claro dentro de la Secretaría Técnica).
- Realización de talleres de entrenamiento de pares evaluadores.

²: En el CD adjunto se encuentra el documento que contiene la propuesta, entregada al Ministerio de Educación en 2002.



- Organización de los procesos evaluativos (incluye la lectura y revisión de los informes, la propuesta de un equipo de evaluación al establecimiento, el desarrollo y apoyo a la reunión preparatoria y otros aspectos logísticos de la visita).
- Acompañamiento de la visita de evaluación (abarca la presencia de la CNAP durante la visita, el apoyo logístico y metodológico que fuese necesario, y la relación con la institución).
- Seguimiento de la visita (revisión formal del informe de pares, desarrollo de información de contexto, elaboración de una minuta para la CNAP y del acuerdo sobre la base de los antecedentes proporcionados por los informes de autoevaluación y de evaluación externa).

Las diversas entidades de educación terciaria impulsaron profundos cambios internos, instalando en sus dependencias oficinas de autoevaluación o participando en los seminarios, reuniones técnicas y visitas de estudios, nacionales e internacionales, gestionadas por la CNAP. Esos esfuerzos conjuntos ayudaron a introducir y socializar los planificados mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Para garantizar una efectiva coordinación, cohesión interna y profesionalismo, la Secretaría Técnica se reunía una vez al mes para evaluar el trabajo efectuado, analizar y modificar eventualmente el funcionamiento interno y determinar la eficacia de los materiales elaborados. Se realizaron, también, jornadas anuales de evaluación en que se definían tareas a mejorar para el siguiente período.

PLANES EXPERIMENTALES

Otro factor clave ampliamente reconocido en la evaluación acreditativa fue haber inaugurado este proceso experimental a partir de las carreras, el ámbito básico del

sistema de educación superior chileno. Por “carrera” se definió todo tipo de jornada, sede o modalidad mediante la cual una institución de educación superior otorga un título profesional, técnico superior o licenciatura.

En función de aquello, la CNAP desarrolló una persistente tarea de invitación a las distintas carreras para sumarse a la innovadora experiencia de acreditación. La respuesta, tímida en un comienzo, fue creciendo a medida que las instituciones se familiarizaron con el proceso.

Con el objetivo de reducir el riesgo de la autorreferencia en los procesos de evaluación realizados por los establecimientos, y de aprovechar el reconocimiento brindado por la perspectiva externa, resultó significativa la participación de *pares evaluadores*, nacionales y extranjeros. Estos son especialistas con más de diez años de experiencia académica o profesional, propuestos por una institución u organismo destacado en el sector para integrar los *registros de pares*. La experiencia, nueva hasta ese momento, de recibir la visita de expertos externos a la institución, pero pares en cuanto pertenecen a la misma área profesional o disciplinaria de la carrera visitada, fue un importante referente a la hora de completar los procesos de evaluación.

Hacia el año 2003, la CNAP impulsó un salto cualitativo en el desarrollo de los planes experimentales y voluntarios al introducir la **acreditación institucional**. Si las evaluaciones acreditativas de programas sirvieron para impulsar los procesos experimentales, la acreditación institucional constituyó un significativo y deliberado avance en el aseguramiento de la calidad de la formación terciaria.

La acreditación institucional tiene por objeto evaluar procesos de autorregulación en las diversas entidades, centrándose principalmente en la gestión institucional y docencia conducente a título, junto a áreas electivas que las casas de estudio pueden agregar al proceso, tales como

Trayectoria de la CNAP

1999	2000	2001	2002
<p>Febrero 8: Decreto Supremo N° 51 del Ministerio de Educación crea la CNAP.</p> <p>Se trabaja en la definición de criterios y procedimientos de evaluación.</p>	<p>Se aboca a la elaboración de materiales e insumos destinados a la puesta en marcha de la evaluación acreditativa.</p>	<p>La Secretaría Técnica de la CNAP organiza y administra los planes pilotos en acreditación, resaltando como primer hito la evaluación de carreras.</p> <p>Se apoyan las iniciativas impulsadas desde las instituciones de educación superior. Se realizan seminarios, reuniones técnicas y visitas de estudio en Chile y el extranjero.</p>	<p>Agosto: La CNAP presenta al Ministerio de Educación una propuesta de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para la educación superior, traducido posteriormente en un proyecto de ley.</p>

investigación, docencia de posgrado, vinculación con el medio o educación continua.

El propósito de la CNAP fue garantizar de manera transparente la existencia formal y la eficacia de políticas y mecanismos destinados a velar por la calidad de los servicios prestados. Esa acreditación adoptó la forma de **auditoría académica**. En un primer ciclo, comprendido entre mayo de 2003 y abril de 2004, participaron en el plan piloto 14 establecimientos: nueve universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y tres privadas autónomas, junto a dos institutos profesionales.

El análisis de la experiencia piloto, efectuado con participación de las instituciones y de los evaluadores involucrados en el proceso, permitió hacer ajustes a los criterios y procedimientos y luego extender la experiencia a otras instituciones de educación superior.

Así, entre septiembre de 2003 y octubre de 2004, se agregaron de manera voluntaria otras 20 entidades. Posteriormente, entre mayo de 2004 y mayo de 2005, la incorporación de otros 14 establecimientos –incluyendo ya a centros de formación técnica– fortaleció la legitimación del procedimiento acreditativo.

La satisfactoria ejecución de los planes experimentales fue posible debido a que se preservó siempre el rango de autonomía de la propia CNAP. Un ejemplo de esto fue que, desde su origen, pasaron por la cartera cuatro ministros de Educación sin que éstos introdujeran modificaciones en la composición de la CNAP. Esa autonomía contribuyó significativamente a la coherencia, continuidad y mayor legitimidad del trabajo realizado.

Para muchos, la sintonía entre académicos evaluados y evaluadores, el trabajo colectivo conducente a los informes, la discusión abierta sobre aspectos críticos del desarrollo institucional y el acuerdo en torno a los desafíos futuros

para mejorar la calidad, fueron aspectos determinantes en un proceso de evaluación constructivo, tendiéndose puentes entre distintos actores que tenían perspectivas diferentes.

RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

En abril de 2003, el gobierno presentó al Congreso el proyecto de ley tendiente a oficializar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Sinac). En el texto, elaborado sobre la base de la experiencia de la CNAP, se detalló que la nueva Comisión Nacional de Acreditación (CNA) debía estar integrada por especialistas designados por los principales órganos relacionados con la formación terciaria, y se definieron tres funciones prioritarias para ese organismo:

- Acreditación institucional
- Acreditación de carreras y de programas de posgrado
- Autorización de agencias acreditadoras

La experiencia muestra cuán útil fue haber optado inicialmente por planes pilotos y experimentales que dieron luego paso a una ley. En efecto, la actual legislación no es el fruto de un mero ejercicio teórico, sino que cuenta con suficiente respaldo empírico. Ello tiene gran relevancia porque a mediados de la década de los 90 no existía todavía consenso político ni técnico respecto a cómo organizar los procesos de acreditación.

Como hemos mencionado antes, el reconocimiento clave de la CNAP y de la validación del proceso de licenciamiento de la educación superior se dio al interior de las unidades académicas. Después de experimentar los beneficios de conseguir el sello de acreditación, la mayoría de las instituciones reconoció que no había motivos para temer que ésta limitara la libertad de enseñanza, sino que la

2003

Se inician procesos experimentales de acreditación institucional, a modo de *auditorías académicas*. Inicialmente participan en el proceso 14 entidades, sumándose luego casi la totalidad de los establecimientos.

2004

Se producen avances relevantes en la consolidación de los procesos acreditativos.

2005

Noviembre: Se realiza el proceso de autoevaluación de la CNAP, antesala a la evaluación externa conducida en diciembre por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAHE).

2006

Julio 6: Luego de un gran número de indicaciones, el Congreso Nacional aprueba y despacha la ley por unanimidad.

Noviembre 17: Se promulga la ley el 23 de octubre y se publica en el Diario Oficial como Ley 20.129 el 17 de noviembre.

robustecía a través de los mecanismos de autoevaluación, que implicaron revisar los roles públicos y privados en aras de un fortalecimiento de la educación superior en Chile.

Con el término del trabajo de la CNAP sólo concluye una etapa. Que el período de procesos experimentales haya acabado y que ahora se cuente con una ley de acreditación no quiere decir que se encuentre todo hecho. Más bien

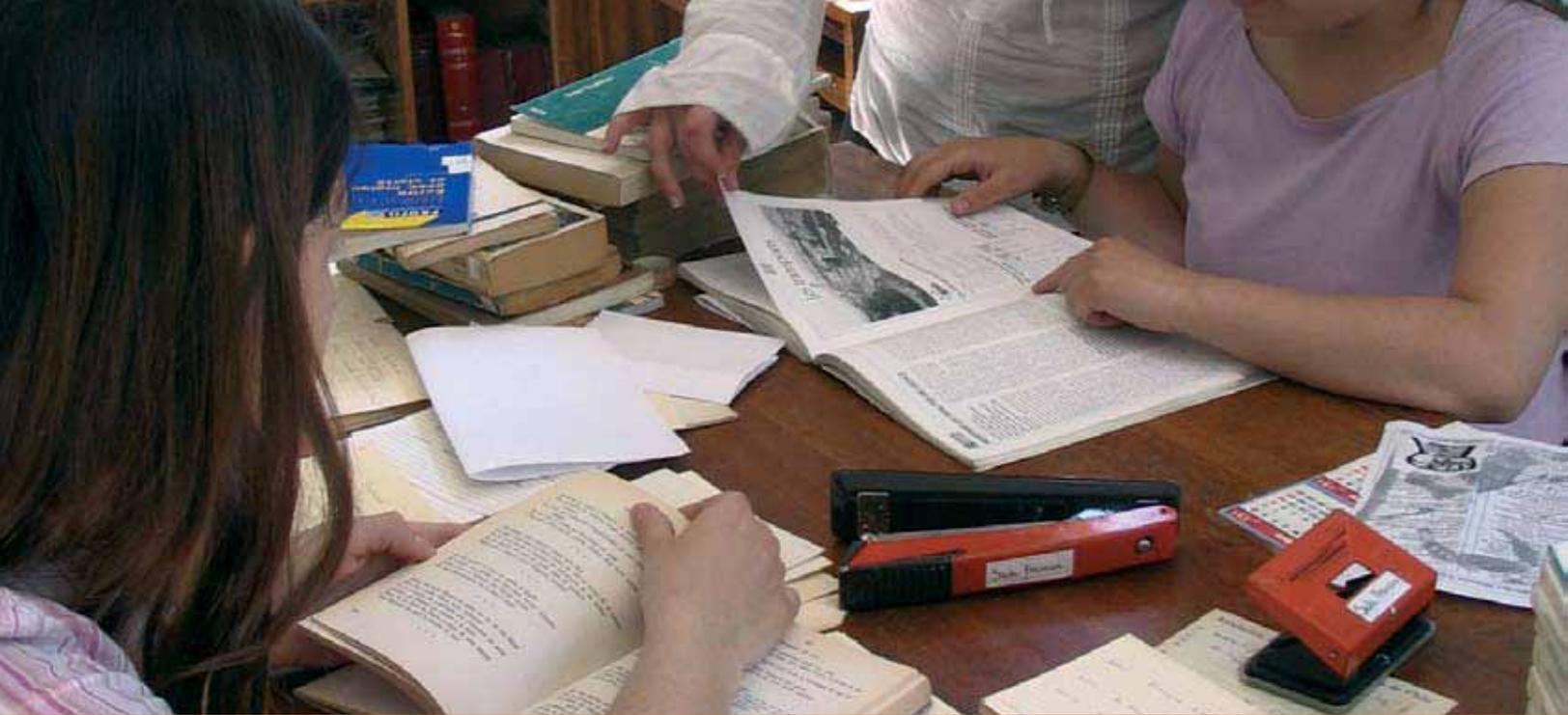
se trata del comienzo de una segunda fase, que debiera fortalecer las herramientas tendientes al aseguramiento de la calidad en virtud de los resultados y no perder nunca el horizonte de que se trata de un instrumento para velar por la calidad de la educación superior y promover su mejoramiento continuo.

39

Impacto del proceso experimental de acreditación

Recursos humanos	Aprendizajes institucionales	Formación académica	Lecciones aprendidas
<ul style="list-style-type: none"> • Especialistas capacitados en evaluación externa en distintas áreas del conocimiento y en gestión académica • Capacidad instalada en instituciones de educación superior para autorregulación • Profesionales calificados para organizar y administrar procesos de licenciamiento y acreditación 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los procesos evaluativos • Reconocimiento de los factores que inciden en la calidad • Apertura a la evaluación externa • Reconocimiento de que la garantía pública de calidad es útil en un contexto competitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de sistemas de información y análisis institucional • Avances en la definición de <i>perfiles de egreso</i> considerando el medio externo y la definición de competencias • Avances en la evaluación y consideración de resultados del proceso formativo • Incorporación de sistemas de seguimiento de egresados 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimidad asociada a tres factores: <ul style="list-style-type: none"> - Voluntariedad - Control académico - Énfasis en autonomía y responsabilidad de las instituciones de educación superior • Necesidad de trabajar con definiciones flexibles, amplias y rigurosas de calidad • Apoyo a instituciones centrado en la capacidad de gestión • Énfasis en resultados, considerando insumos y procesos • Necesidad de coordinación con otros instrumentos de políticas públicas • La acreditación no es un fin, es un medio. Sólo sirve si está al servicio de la educación superior, sus programas y sus estudiantes • Criterios de calidad: no pueden ser excesivamente formales o específicos

Fuente: Elaborado en base a Lemaitre, María José, *Aseguramiento de la calidad en Chile. Impacto y proyecciones*, X Seminario Internacional CNAP-CSE, 2005.



5 LOS RESULTADOS

Si bien las expectativas que la CNAP manejaba inicialmente respecto de la potencial demanda por acreditación eran moderadas, los resultados muestran el importante efecto que tuvo el trabajo de la Comisión en el establecimiento de las bases para una cultura del mejoramiento de la calidad en la educación superior.

La Comisión Nacional de Acreditación formuló *perfiles de egreso* y *criterios de evaluación* para las instituciones de educación superior y para las carreras conducentes a título profesional, técnico y licenciaturas que se ofrecen actualmente en el país.

Esos procesos le permitieron a la CNAP acumular una experiencia relevante para dar respuesta al crecimiento sostenido de la demanda por acreditación, la que alcanzó en 2005 a aproximadamente 30% de la matrícula en el caso de la acreditación de carreras y más de un 90% de la matrícula total en el caso de la acreditación institucional.

La exitosa convocatoria de la acreditación, en la cual las instituciones autónomas participan voluntariamente, también puede ser atribuida a la mayor importancia que actualmente se asigna, en todo el mundo, a contar con un sello de calidad, en cuyo diseño la CNAP consideró a todos los actores interesados en que el resultado fuese eficaz y eficiente, para beneficio de la educación y el país.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS Y PROGRAMAS

CONFORMACIÓN DE COMITÉS TÉCNICOS Y DISEÑO DE PERFILES DE EGRESO

Se organizaron equipos de trabajo conformados por representantes de las áreas académica, profesional y, muchas veces, también de empleadores o usuarios. Estos definieron resultados esperados de aprendizaje para los egresados de una carrera o programa, denominados *perfil de egreso*.

Los *perfiles de egreso* se complementan con criterios de evaluación que siguen una estructura similar para todas las carreras o programas. A diciembre de 2006, se contaba con perfiles de egreso para las siguientes carreras o programas: administración pública, agronomía, arquitectura, bioquímica, contabilidad, derecho, educación, enfermería, ingeniería (físico-matemático), ingeniería (químico-biológico), ingeniería comercial, ingeniería forestal, medicina, medicina veterinaria, obstetricia y puericultura, odontología, psicología, química y farmacia y tecnología médica.

Al mismo tiempo, y reconociendo que no se podían difundir perfiles o criterios para todas las carreras ofrecidas en el país, se definieron criterios genéricos para carreras profesionales, técnicas y licenciaturas.



ASISTENCIA TÉCNICA PARA EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

Consiste en el apoyo técnico entregado por la CNAP a las múltiples instituciones de educación superior durante el proceso de acreditación, de manera tal de fortalecer la capacidad de autorregulación por sobre la regulación externa.

En la actualidad, la mayoría de las instituciones ha consolidado unidades de apoyo a los procesos de aseguramiento de la calidad, en diversos arreglos institucionales.

ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA APOYAR LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Consiste en el desarrollo de un conjunto de insumos para levantar los procesos de acreditación, con la función de identificar los indicadores y definiciones necesarios para la evaluación. Dentro de los insumos generados, se encuentran los documentos que la Secretaría Técnica desarrolló para la implementación de los procesos de evaluación y acreditación para carreras o programas y para instituciones, los cuales especifican los criterios y requerimientos exigidos a toda carrera o institución.

También, se emitieron periódicamente circulares, con el fin de establecer las políticas de la CNAP y aclarar o especificar aspectos relacionados con la evaluación.

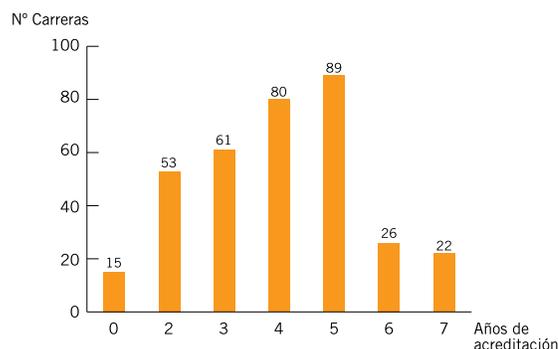
SELECCIÓN Y ENTRENAMIENTO DE EVALUADORES EXTERNOS

Un elemento central de los procesos de aseguramiento de la calidad es la validación externa de los resultados de la autoevaluación.

La CNAP convocó a destacados especialistas en las distintas áreas del conocimiento y conformó un registro del que se seleccionan quienes visitan las carreras e instituciones para su evaluación externa.

Son cerca de 2.000 expertos, nacionales y extranjeros, los que han contribuido a mejorar, de este modo, la calidad de la educación superior del país.

Número de carreras universitarias por años de acreditación



Fuente: CNAP, a enero de 2007.

DECISIONES DE ACREDITACIÓN

Posterior a la aprobación, por parte de la CNAP, de los *perfiles de egreso* y *criterios de evaluación*, la Comisión se encargó de difundirlos a todos los programas que cumplían con los requisitos para presentarse a acreditación.

Hasta diciembre de 2006, se habían presentado voluntariamente a la acreditación múltiples programas, que representan cerca del 30% del total de la matrícula de pregrado elegible para la acreditación, lo cual significa que, hasta ese momento, más de 560 carreras se incorporaron al proceso.

A enero de 2007, la CNAP había completado los procesos de evaluación y acreditación de cerca de 380 carreras.

Cobertura matrícula de carreras¹ con Decisión de Acreditación

	Programas elegibles para Acreditación		Programas con Decisión Acreditación		
	N° programas	Matrícula	N° programas	Matrícula	Cobertura de matrícula con decisión de acreditación por área del conocimiento
Administración y Comercio	1.229	80.224	25	9.045	11,27%
Agropecuaria	261	31.537	32	10.033	31,81%
Arte y Arquitectura	419	45.970	17	6.464	14%
Ciencias	141	15.923	10	1.913	12%
Ciencias Sociales	574	63.367	30	8.667	13,67%
Derecho	393	49.306	10	5.819	12%
Educación	934	90.473	126	20.234	22,36%
FF.AA.	63	1.988	1	583	29%
Humanidades	119	9.652	3	406	4%
Salud	538	79.953	41	15.745	20%
Tecnología	1.660	143.235	84	17.541	12,24%
TOTAL	6.331	611.628	379	96.450	16%

1: Las condiciones de elegibilidad para la acreditación de carreras son diferentes que para la **acreditación institucional**, ya que se pide que exista al menos una promoción de egresados para participar del proceso. De este modo, los totales de matrícula elegible para acreditación de carreras y acreditación institucional pueden diferir.

(*) Los datos de matrícula total corresponden a los datos oficiales del CSE (a diciembre de 2006), que no considera la matrícula adicional no declarada por algunas instituciones, frecuentemente en sedes diferentes de la casa central y en programas de titulación especial. De acuerdo a la información obtenida por la CNAP, tal matrícula adicional alcanza alrededor de los 36 mil estudiantes.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Tanto la misión encomendada en su origen como la demanda reiterada de diversas instituciones de educación superior, llevó a la CNAP a desarrollar un proyecto piloto de acreditación institucional que permitiera dar cuenta de las necesidades del sistema que iban apareciendo como áreas de tratamiento indispensables para la gestión de la calidad en la educación superior. Ese proceso, al igual que para el caso de las carreras y programas, se desarrolló de forma voluntaria.

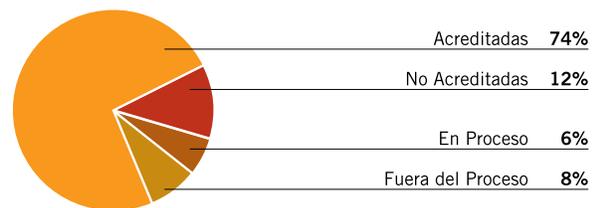
La convocatoria que tuvo la acreditación institucional en el sistema de educación terciario superó las expectativas iniciales. Hasta enero de 2007 se tomó la decisión de acreditación para 66 instituciones. De esa cifra, 38 universidades, nueve institutos profesionales, siete centros de formación técnica y una institución de fuerzas armadas fueron acreditados, lo que representa más del 70% de la matrícula total de pregrado.

Número de carreras con decisión de acreditación e instituciones acreditadas

Instituciones	Carreras con decisión de acreditación	Instituciones acreditadas
Universidades del Consejo de Rectores	309	22
Universidades Privadas Autónomas	27	16
IP	1	9
CFT	0	7
FF.AA.	1	1
TOTAL	338	55

Fuente: CNAP, a enero de 2007.

Matrícula de educación superior según etapa en proceso de acreditación institucional



Fuente: CNAP, a enero de 2007.

Porcentaje de matrícula por tipo de institución y situación respecto del proceso de acreditación

	Alumnos matriculados en la categoría	% respecto de matrícula total por tipo de institución	% de matrícula respecto del total de IEs elegibles
INSTITUCIONES ACREDITADAS			
Universidades del Consejo de Rectores	207.931	88,6	34,0
Universidades Privadas Autónomas	122.051	57,7	20,0
Institutos Profesionales	80.129	68,2	13,1
Centros de Formación Técnica	37.695	82,3	6,2
FF.AA.	583	29,3	0,1
TOTAL	448.389		73,4
INSTITUCIONES NO ACREDITADAS¹			
Universidades del Consejo de Rectores	26.794	11,4	4,4
Universidades Privadas Autónomas	29.289	13,8	4,8
Institutos Profesionales	17.011	14,5	2,8
Centros de Formación Técnica	718	1,6	0,1
FF.AA.	0	0	0
TOTAL	73.812		12,1
INSTITUCIONES EN PROCESO²			
Universidades del Consejo de Rectores	0	0	0
Universidades Privadas Autónomas	36.811	17,4	6
Institutos Profesionales	60	0,1	0
Centros de Formación Técnica	1.025	2,2	0,2
FF.AA.	0	0	0
TOTAL	37.896		6,2
INSTITUCIONES FUERA DEL PROCESO			
Universidades del Consejo de Rectores	0	0	0
Universidades Privadas Autónomas	23.530	11,1	3,8
Institutos Profesionales	20.232	17,2	3,3
Centros de Formación Técnica	6.384	13,9	1
FF.AA.	1.405	70,7	0,2
TOTAL	51.551		8,4
Total IEs ingresadas	560.097		91,6
Total IEs elegibles	611.648		100

Fuente: CNAP, a enero de 2007.

- 1: De acuerdo a la información recogida por la CNAP en los procesos de acreditación institucional, existen casos en que se dictan programas conducentes a título profesional en sedes que no son declaradas y, por ende, no figuran en los registros oficiales. La matrícula, según datos obtenidos en 2005, suma 35.839 adicionales a los conteos oficiales.
- 2: Se refiere a las instituciones que han solicitado su acreditación, pero que al 31 de enero de 2007 no tenían todavía su Decisión de Acreditación.

COMENTARIOS FINALES

Tanto el elevado número de carreras acreditadas, que representa un alto porcentaje de la matrícula total del sistema (e incluye a las universidades más prestigiosas del país), como la destacable proporción de decisiones de acreditación a nivel de las instituciones elegibles, son muestra de los grandes avances impulsados por la CNAP durante su período de desempeño. A enero de 2007, esta alcanza al 100% de la matrícula para las universidades del Consejo de Rectores, al 71,5% para las universidades privadas, al 82,7% para los institutos profesionales y al 83,9% para los centros de formación técnica.

La Comisión logró instaurar un sistema de gestión de calidad en la educación superior del país, a través de un impulso a la articulación y auto-análisis, colaborando de manera significativa en la optimización de los procesos y resultados de las carreras e instituciones terciarias a nivel nacional.



6 EVALUACIÓN DE LA CNAP

La CNAP llevó a cabo un proceso de autoevaluación, que fue contrastado con una evaluación internacional. La conclusión fue que el trabajo realizado por la Comisión superó con creces las expectativas que se tenían de ella. Tanto en términos de excelencia como en el desarrollo de sus funciones, esta institución ha marcado un precedente en la cultura del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile.



LA AUTOEVALUACIÓN

En noviembre de 2005 la CNAP realizó un proceso de autoevaluación que implicó la revisión completa de su desempeño, en cuanto a la relación con las instituciones del sistema educativo terciario y a la adecuación de su actuar a las metas y orientaciones declaradas. Esta auditoría también significó un análisis profundo sobre el aporte hecho por la Comisión al proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, dadas sus complejas características y las necesidades impuestas por los cambios que ha vivido el país.

En términos generales, la evaluación muestra que el trabajo realizado implicó un constante esfuerzo por responder a las necesidades actuales de la educación superior, buscando adecuar los modelos de aseguramiento de la calidad a las características específicas del sistema, procurando flexibilidad y manteniendo una mirada crítica hacia el interior, lo que permitió generar correcciones cuando se consideró necesario.

Además, el hecho de configurarse como un sistema de acreditación de carácter experimental le permitió a la CNAP centrar su atención en el fortalecimiento de las capacidades de las propias instituciones de educación superior, respetando su autonomía e identidad en la aplicación de criterios de evaluación.

Procurando que todo el proceso permitiera tomar resoluciones objetivas, la Comisión tomó decisiones de acreditación basadas en los informes de autoevaluación y en los procesos de evaluación externa, los que fueron desarrollados por académicos considerados por las propias entidades de educación superior como pares evaluadores legítimos. Tanto para la acreditación de carreras como de instituciones, los evaluadores externos debían ser profesionales con amplia trayectoria y con reconocimiento demostrable ante la comunidad académica. La CNAP puso

como exigencia que los juicios y recomendaciones hechas por los Comités de Evaluadores se basaran en consensos y no en decisiones adoptadas por mayoría, asegurando así un proceso reflexivo y la correcta consideración de los distintos puntos de vista.

La transparencia fue otro principio presente en las motivaciones de la Comisión. Se destaca, en este sentido, la independencia que la entidad mantuvo respecto del Ministerio de Educación y de las instituciones de formación terciaria. De la misma forma, se procuró que toda la información (referente a las decisiones y a los materiales utilizados) fuera pública y se encontrara siempre disponible en la página web.

Como se ha dicho antes, para asegurar la calidad interna de los procesos, la CNAP desarrolló en forma periódica talleres dirigidos por la Secretaría Técnica y se realizaron mensualmente reuniones con el personal para revisar el trabajo efectuado, el funcionamiento de los procedimientos y la eficacia de los materiales. Ello fue complementado con evaluaciones anuales en las que se analizaba en forma exhaustiva el trabajo, definiendo tareas para optimizar la labor en el período siguiente.

Un desafío detectado en la autoevaluación fue responder a la necesidad de asegurar la consistencia entre decisiones de acreditación y su plazo de vigencia. La CNAP desarrolló iniciativas tendientes a minimizar este riesgo, entre las que se encuentran la convocatoria a reuniones con los evaluadores de carreras e instituciones para homologar la aplicación de los *criterios de evaluación*, la elaboración de algunos formularios y el perfeccionamiento de los informes de pares.

Otro problema detectado responde al desafío que tuvo que enfrentar la CNAP respecto de la fuerte tradición de autonomía que tenían las universidades, lo que dificultó instaurar procesos de regulación, hasta ese momento



escasamente legitimados en el sistema de educación superior. A ello se sumaba, por una parte, que las instituciones privadas venían saliendo de mecanismos de licenciamiento (y, por tanto, no estaban particularmente motivadas a participar en los procesos de evaluación propuestos por la Comisión) y, por otra, que los mecanismos encargados a la CNAP no tenían un sustrato legal, por lo que se tuvo que destinar especiales esfuerzos a instaurar la acreditación como un proceso participativo y voluntario centrado en las particularidades de las diferentes instituciones.

Por último, un desafío pendiente consiste en profundizar el trabajo con la opinión pública, de manera de implementar la acreditación como un elemento central a la hora de elegir una carrera, una institución o al seleccionar a un profesional o técnico.

LA MIRADA INTERNACIONAL

Para complementar la autoevaluación de la CNAP, se pidió una mirada experta al proceso, que permitiera comparar el desempeño con los parámetros internacionales definidos en la *Guía de Buenas Prácticas* para los organismos de acreditación de la educación superior. Se solicitó entonces una evaluación externa a la *International Network for Quality Assurance Agencies for Higher Education* (INQAAHE), la red internacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior más grande y prestigiosa a nivel mundial, que fue llevada a cabo en diciembre de 2005.

En la evaluación, la CNAP fue calificada con un desempeño superior a los estándares internacionales, fortaleciendo la idea de que esta organización fue capaz de generar mecanismos consistentes para el aseguramiento de la calidad que superaron las expectativas iniciales, logrando que la acreditación se convirtiera en un proceso con alto reconocimiento y confiabilidad a nivel nacional a través

de la creación y perfeccionamiento de los procesos de evaluación y los criterios aplicados. La INQAAHE concluyó que la CNAP había operado procurando constantemente el logro de consistencia, transparencia y objetividad en sus juicios, lo que consiguió a través de múltiples acciones, dentro de las que destacan:

- la independencia de las decisiones respecto del Ministerio de Educación;
- la centralidad otorgada a la experiencia de la propia institución que estaba llevando a cabo el proceso de acreditación;
- el establecimiento de mecanismos de apelación a los dictámenes;
- el desarrollo de procesos flexibles abiertos al cambio y al propio perfeccionamiento;
- el carácter público de los materiales y las decisiones;
- la organización de paneles externos para la evaluación de las instituciones y el entrenamiento de los evaluadores; y
- la organización de una abundante cantidad de talleres y seminarios, que permitieron incluir la experiencia de entidades y especialistas internacionales expertos en aseguramiento de la calidad.

Un aspecto que destacaron los expertos internacionales es la solidez de los servicios de apoyo que la Comisión desarrolló para ejecutar los procesos de evaluación interna y externa, que se explicaba, según ellos, en gran medida por el profesionalismo e idoneidad de su personal, por la instauración de los “asesores expertos” para la acreditación institucional y por la alta calidad de los insumos elaborados, que distinguieron claramente los requerimientos (aquello que la carrera o institución debe cumplir) de las recomendaciones (aquello que la carrera o institución *debiera* cumplir).

La primacía de la autoevaluación institucional produjo un cambio progresivo en la forma de mirar los logros en calidad. Desde una mirada centrada en el cumplimiento de estándares, las instituciones incorporaron una fuerte valoración al proceso en sí, en cuanto les permitía obtener información valiosa para la optimización de su proceder. Eso permitió generar un importante debate en torno al propósito de la educación: las instituciones se han abierto a reflexionar sobre el rol que les cabe en las necesidades del país y las expectativas de desarrollo de sus alumnos.

A juicio de INQAAHE, gran parte de los frutos del trabajo realizado en el “experimento chileno” se explica por la preocupación de sus autoridades por involucrarse en procesos internacionales de aseguramiento de la calidad. Así, el modelo de acreditación impulsado por la CNAP, gracias al desarrollo de actividades de difusión a otros países de América Latina, se constituyó como un referente en experiencias de acreditación y aseguramiento de la calidad entre organismos homólogos de la región y el mundo.

En la evaluación realizada se identificaron áreas potencialmente mejorables. Una de ellas se relaciona con la existencia de cierta confusión respecto a la percepción que la opinión pública tiene de la acreditación institucional, sobre todo en cuanto al número de años asignados en las decisiones y a la consideración de áreas obligatorias y electivas, sin que haya una clara comprensión de la manera en que estas últimas se consideran en la decisión de acreditación. Por tanto, INQAAHE propuso considerar la posible extensión de las áreas de evaluación, de modo de asegurar que en el proceso se estén tomando en cuenta todos los fines y propósitos declarados por las instituciones.

También se sugirió apoyar la constitución de los Comités de Pares con la participación de representantes de instituciones no universitarias, intensificar la inclusión de especialistas extranjeros y diversificar las disciplinas de los participantes.

La auditoría externa también vislumbró algunos problemas que ya había detectado la CNAP en su proceso de autoevaluación, como la necesidad de reforzar los recursos, humanos y materiales, con los que contó la Comisión para desarrollar sus funciones. Pensando en una institucionalidad consolidada por la ley, se recomendó específicamente evitar en el futuro la sobrecarga de trabajo no sólo del personal técnico de apoyo, sino también de los pares evaluadores. Además, se consideró indispensable proveerse de un plan de recursos que asegurase un capital tecnológico suficiente.

La evaluación a la que se sometió la CNAP significó la primera experiencia de ese tipo para una agencia de acreditación de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces). Este proceso permitió evidenciar que la Comisión había logrado realizar un aporte relevante en el establecimiento de procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, cumpliendo con el objetivo de entregar al Ministerio de Educación un proyecto de ley para la estructuración de un organismo permanente que asumiera esa responsabilidad.

INQAAHE puntualizó, por último, que el trabajo de la Comisión logró posicionar la autoevaluación como valor central en las instituciones del sistema, y ha contribuido decisivamente al debate sobre el rol de la educación superior en Chile, consiguiendo establecer “un referente de excelencia muy alto para el organismo que la suceda”.



7 CNAP Y LA ACREDITACIÓN INTERNACIONAL

En el mundo existe un notorio interés por mejorar la calidad de sus sistemas de enseñanza terciaria. El aumento de la cobertura, la diversificación de las instituciones y los nuevos requerimientos generados con la globalización, son algunos de los factores que explican tal interés por los estudios superiores y por la garantía de transparencia y responsabilidad. Ello ha impulsado el desarrollo de diversas alternativas de aseguramiento de la calidad de la educación a nivel nacional, regional e internacional. La CNAP ha cumplido un relevante rol en ese escenario.

Recién a partir de 1990, alrededor de 60 países del orbe –salvo Estados Unidos y algunas naciones europeas, que habían comenzado antes– vieron la necesidad de institucionalizar mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación terciaria, implementando sistemas nacionales de acreditación. Por lo general, estos se han regido por un mismo esquema, que contempla primero la definición de estándares o criterios; luego, el desarrollo de procesos de autoevaluación; y, después, una evaluación externa –en la que participan pares académicos, representantes gubernamentales y del sector productivo– para determinar si la institución, la unidad o el programa cumplen con los estándares y criterios establecidos.

Estados Unidos fue el país pionero en el mundo en acreditación de la educación superior. Allí, la acreditación institucional se realiza mediante agencias regionales interuniversitarias y la acreditación de carreras vía agencias especializadas y profesionales. Al mismo tiempo, la habilitación profesional es determinada por los Estados, con participación de las asociaciones profesionales respectivas.

LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

A nivel mundial, la experiencia latinoamericana en acreditación es reconocida como una de las más sistemáticas.

Entre otros destaca el caso de Colombia, que en 1992 ideó y comenzó la ejecución de un plan acreditativo de alta calidad para programas académicos. Así, con la puesta en marcha del Consejo Nacional de Acreditación, de naturaleza académica, y de un Sistema Nacional de Acreditación, ya se adelantaban procesos de evaluación institucional. Este sistema debe garantizarle a la sociedad que tanto las instituciones de educación superior como sus programas cumplen los exigentes requisitos de calidad, ajustándose a los propósitos y objetivos que han declarado. También tiene el cometido de orientar, organizar y fiscalizar los procesos acreditativos, entregando luego sus recomendaciones al Ministerio de Educación, que determina finalmente si se otorga o no la certificación.

En Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) comenzó sus actividades en 1996, a cargo de evaluar los proyectos institucionales de los establecimientos superiores nuevos, sean estatales o privados. Se le encomendó, además, la acreditación de carreras de pre y posgrado reguladas por el Estado y de los procesos de reconocimiento de las entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

En México se optó por un sistema de “acreditación de acreditadores”. Con el objetivo estratégico de promover la evaluación externa del sistema de formación terciaria, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) impulsó, en 1991, la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees), organismos no gubernamentales que se concentraron en el diagnóstico de programas



académicos y en evaluar funciones institucionales. A fines de 2000, debutó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), con la tarea de regular los procesos acreditativos y certificar la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores, responsables últimos del proceso.

En Chile, como hemos mencionado antes, el Consejo Superior de Educación ha operado desde comienzos de la década de los 90. Al inicio, se ocupó de administrar el licenciamiento y decretar la concesión de autonomía de las universidades e institutos profesionales. La incipiente labor de acreditación de programas de posgrado, hecha a mediados de esa década por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), fue retomada luego por la Comisión de Evaluación de la Calidad de Programas de Posgrado de Universidades Autónomas (Conap). Hacia 1999, la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) inició la novedosa tarea de elaborar y ejecutar planes pilotos de acreditación de carreras e instituciones, que concluyó con la aprobación de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

OTROS REFERENTES DE ACREDITACIÓN

En 1998 los ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firmaron en París la “Declaración de La Sorbona”, en la idea de homogenizar, de alguna manera, la educación superior europea, de modo de hacer comprensible y comparable el sistema de titulaciones, promocionando la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo. Este acuerdo recibió el apoyo de 31 países que al año siguiente suscribieron la “Declaración de Bolonia”, con el objetivo de establecer un *Espacio Europeo de Educación Superior*. En el “Comunicado de Bergen”, firmado en Noruega en 2005, ya fueron 45 los

países miembros (algunos de ellos no europeos) que se fijaron el año 2010 como plazo para alcanzar las directrices trazadas inicialmente.

Los primeros pasos para forjar un sistema de aseguramiento de la calidad en Europa se dieron mediante un proyecto piloto –a mediados de los años 90–, que se centró en la evaluación de la calidad de la formación de capital humano avanzado. En 2000, esa experiencia derivó en la constitución de la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), con la misión de difundir información, experiencias y “buenas prácticas” en esta materia, destinada a las propias agencias acreditadoras europeas, a las autoridades públicas y a los establecimientos de educación terciaria. Esa entidad de fomento de la cooperación tomó, cuatro años después, el nombre de Asociación, manteniendo las siglas.

Por su parte, en el caso de Sudáfrica se ha pretendido superar una concepción de “calidad” vinculada a un “ajuste a los propósitos declarados”, ampliándola a la de “ajuste de los propósitos declarados a las prioridades nacionales o institucionales”. Las transformaciones *post-apartheid* requirieron de un importante esfuerzo por parte de la respectiva agencia encargada del aseguramiento de la calidad en los estudios terciarios (*Higher Education Quality Committee*, HEQC). En Australia, la *Australian Universities Quality Agency* (AUQA) ha privilegiado la primera concepción, evaluando las distintas instituciones en función de sus propios objetivos.

En otros países, los sistemas de calidad se han enfocado en la protección del consumidor (como es el caso de India), en el control de numerosas instituciones privadas (como en Malasia), de las instituciones públicas (en China), de los programas extranjeros (en Hong Kong) o de la equivalencia de títulos o calificaciones (en Nueva Zelanda).

INICIATIVAS REGIONALES Y GLOBALES

La emergencia de una educación transnacional y de otras modalidades de intercambio que atraviesan las fronteras estatales ha impulsado una mayor interacción entre las agencias acreditadoras nacionales de acuerdo a los desafíos de un mundo cada vez más interdependiente.

A nivel regional, destaca el caso del Mecanismo Experimental de Acreditación de los países miembros y asociados del Mercosur (Mesa). Algunos de sus objetivos se refieren al reconocimiento mutuo, el aprendizaje conjunto y la validación del mecanismo voluntario entre los países miembros.

Desde su formación, en 2003, el Consejo Centroamericano para la Acreditación impulsó el mejoramiento de la calidad y la integración de la enseñanza terciaria en ese subcontinente, brindando apoyo para la creación de agencias nacionales o regionales de acreditación. La experiencia resalta la necesidad de que sus sociedades cuenten con información precisa sobre la calidad de las instituciones.

Otros avances hacia el reconocimiento mutuo se han dado con la constitución de la Red para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior de los Países Nórdicos, conformada por Dinamarca, Finlandia, Suecia, Noruega e Islandia. Un proceso similar ocurre con la Red de Calidad de Asia-Pacífico, que incluye países como China, Australia, Afganistán y Vietnam, y con la Asociación Africana de Universidades (AAU).

Asimismo, se cuentan algunas iniciativas transnacionales centradas en carreras específicas. Entre ellas sobresale el “Acuerdo de Washington”, focalizado en la acreditación en Ingeniería y que posee un elevado número de países adscritos.



En cuanto a iniciativas globales, habría que incluir las realizadas por la Unesco, con la instauración del “Foro global sobre las dimensiones internacionales del aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de las calificaciones de la educación superior”. Otro programa encaminado a los mismos objetivos es el Espacio Común en Educación Superior (Alcúe), integrado por países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, que definió la acreditación como tema prioritario para los trienios 2002-2004 y 2005-2008.

También sobresale el trabajo desempeñado por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas del inglés), que data de 1991 y de la que forman parte más de 100 miembros de 60 países, siendo la más grande y prestigiosa a nivel mundial. Su propósito principal es recoger y proporcionar información sobre esta área, propiciando el fortalecimiento y mutuo control de la calidad en los estudios superiores. Para ello ha divulgado el documento *Orientaciones para las buenas prácticas*, dirigido a las propias agencias.



LA CNAP Y SU INFLUENCIA REGIONAL

La Secretaría Técnica de la CNAP puso sus mejores esfuerzos en esta emergente internacionalización, sobre todo respecto a los servicios y procesos de evaluación acreditativa. El éxito en el desarrollo de sus objetivos le permitió ganar reconocimiento, lo que se confirmó en la auditoría externa efectuada por INQAAHE en 2005 (ver capítulo 6).

El modelo chileno de acreditación ha influido en las experiencias llevadas a cabo en Paraguay, Uruguay, Bolivia, Perú, Costa Rica, Panamá, Nicaragua y El Salvador. Además, Chile ha tenido un rol relevante en el mencionado Mecanismo Experimental de Acreditación del Mercosur (Mexa), a través de la CNAP.

El Mexa se insertó entre las tareas encomendadas al Sector Educativo del Mercosur (SEM), delineado en diciembre de 1991 tras la firma de un “Protocolo de Intenciones” por parte de los ministros de Educación de los miembros plenos (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay). En una primera fase, entre 1991 y 1995, se trabajó en la definición de un conjunto de medidas tendiente a superar las barreras jurídicas y administrativas para facilitar la movilidad e intercambio de personas y bienes en las áreas científica, técnica y cultural. Ya a partir de la segunda mitad de la década de los 90, se registran los primeros avances en la ejecución de programas regionales de acreditación.

El documento que ampara este “Mercosur educativo” en el tema de evaluación y acreditación es el *Memorandum de entendimiento*, aprobado en 1998 y revisado en junio de 2002, que estableció criterios y procedimientos comunes y convocó a la acreditación experimental, en un principio, de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. Para entonces, sólo Argentina, Brasil y Chile habían comenzado procedimientos de acreditación nacionales. La CNAP

desempeñó un importante papel en el grupo de trabajo de especialistas en acreditación y evaluación de la educación superior. Estas instancias, de carácter político-técnico, han sido de particular relevancia en el marco del Mexa.

En el diseño del Mexa fueron determinantes:

- Los criterios comunes aplicados para cada una de las carreras. Debían ajustarse a cuatro dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, recursos humanos e infraestructura.
- Los informes de autoevaluación preparados por cada institución.
- Las recomendaciones de un comité de pares responsables de una evaluación externa.
- Los procedimientos propios de cada agencia concordantes con las disposiciones antes mencionadas.

Con posterioridad, un grupo de especialistas en acreditación y evaluación formuló las normas y orientaciones particulares, elaboró los manuales y materiales requeridos, coordinó las comisiones consultivas, capacitó a los evaluadores y validó criterios y procedimientos.

El impacto mayor de esta experiencia fue instalar satisfactoriamente al interior de los países involucrados la preocupación por contar con un distintivo de calidad en la formación de capital humano avanzado y por revisar los requerimientos asociados al desempeño profesional. La CNAP tuvo un desempeño preponderante en todo este proceso. Permanecen, por cierto, desafíos relacionados con la coexistencia de distintos sistemas educativos (en tamaño y complejidad) de los países vinculados; con las no uniformes calificaciones de los graduados que pasarán a una etapa pos-secundaria; y en lo referente a las diferentes políticas públicas y estrategias de crecimiento y desarrollo.



La participación internacional de la CNAP no se limitó a la órbita del Mercosur. Desde marzo de 2006, la Secretaria Técnica de la Comisión comenzó a ejercer la presidencia de la Red Iberoamericana para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces). La constitución de esta red tiene el objetivo de promover la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de los estudios superiores, y contribuir a la garantía del sistema en los países latinoamericanos más España.

Riaces se fundó en Buenos Aires, en mayo de 2003, en la idea de ser una asociación de agencias y organismos vinculados a esta materia, y dotándose de una Asamblea General, un Comité Directivo, presidente y secretario. Se han realizado asambleas todos los años desde su creación: en 2004, en La Habana; en 2005, en San José; y en 2006, en Quito.

Junto con la participación en varias de sus comisiones, la CNAP coordinó el equipo a cargo de la realización de un estudio comparativo de títulos en función de homologar las certificaciones otorgadas en los distintos países.

Las tareas que se ha trazado Riaces consisten en:

- facilitar la transferencia de información dirigida al fortalecimiento y calificación de los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones o programas académicos e instituciones de educación superior y de las entidades involucradas en la conducción de esos procesos;
- contribuir al desarrollo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento tanto de títulos, períodos y grados de estudio como de programas académicos y establecimientos de educación superior (se pretende facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales en Iberoamérica);
- apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación en aquellos países miembros que carezcan de estos y manifiesten interés;
- impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior.

Las alternativas de acreditación en el ámbito regional y mundial son múltiples, pudiéndose agrupar, desde el punto de vista del foco u objeto (qué acreditar), los criterios aplicados, los destinatarios o su finalidad (véase cuadro).

Atendiendo a esas variables y a las características propias de cada país (nivel de desarrollo, complejidad del sistema de educación, distintas institucionalidades y mercado laboral, entre otras), la participación de la CNAP en el ámbito de las agencias acreditadoras internacionales ha sido clave en el impulso de mecanismos homologables de aseguramiento de la calidad.

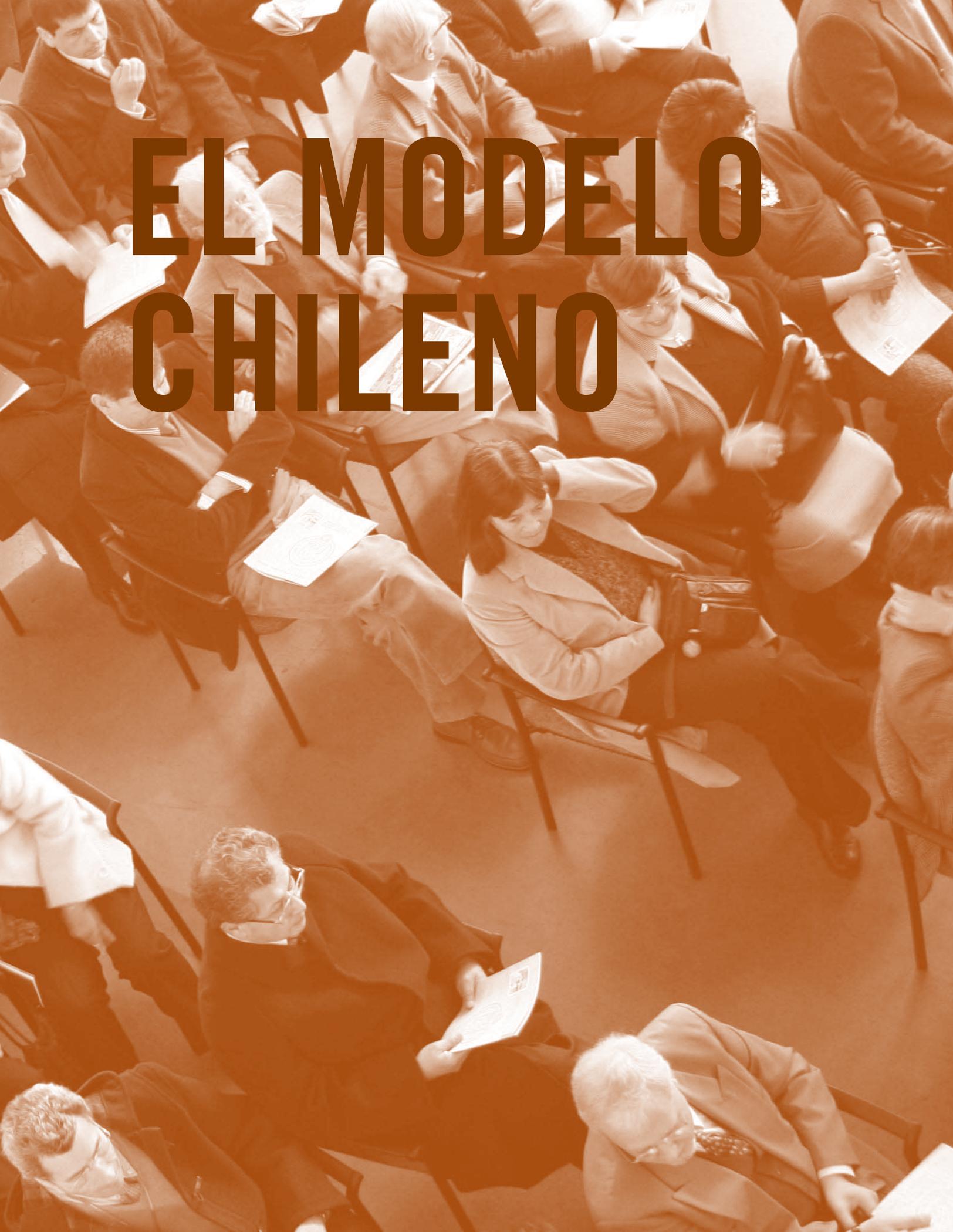
Cuadro comparativo de los procesos de acreditación en el mundo

PAÍS	FINALIDAD: CALIDAD	FOCO	CRITERIO Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN	AGENCIA
CHILE	Control	Instituciones	Misión institucional en criterios definidos por el CSE	Consejo Superior de Educación (CSE): Organismo público autónomo creado por Ley Orgánica Constitucional de la Educación (Loce)
	Garantía	Carreras	Perfil de egreso Criterios de evaluación	Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)
	Fomento	Instituciones	Mecanismos de autorregulación	Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)
ARGENTINA	Fomento	Instituciones (voluntaria)	Misión institucional	Agencia Pública (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Coneau): Miembros designados por Ejecutivo a propuesta del Senado, Cámara de Diputados, universidades públicas y privadas, Academia Nacional de Educación y Ministerio de Educación
	Control	Carreras y programas de pre y posgrado Acreditación obligatoria para algunas carreras	Criterios predefinidos por la agencia	
COLOMBIA	Fomento	Programas e instituciones	Coordinación general del proceso de acreditación a cargo del CNA: organización, fiscalización, certificación de calidad y recomendación al Ministerio de Educación	Organismo académico (Consejo Nacional de Acreditación, CNA): Creado en 1992 y compuesto por 7 miembros y una secretaría ejecutiva
	Control	Carreras	Registro (eventual cierre) Evaluación de condiciones mínimas	Ministerio de Educación
MÉXICO	Fomento	Carreras y programas de pre y posgrado	Regulación de procesos de acreditación	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees)
			Certificación de capacidad académica, técnica y operativa de organismos acreditados por área	Agencia no gubernamental (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, Copaes): Reconocida por el gobierno federal y conformada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades y otras entidades superiores y también gremiales
			Acreditación según criterios de calidad	Organismos acreditadores autorizados por Copaes
ESPAÑA	Control	Programas conducentes a título, docencia, investigación y gestión institucionales	Criterios y directrices establecidos por el gobierno y las Comunidades Autónomas	Agencia de Gobierno (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Aneca): Constituida por acuerdo del Consejo de Ministros, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria (ministro de Educación, rectores y personalidades nombradas por Congreso y gobierno)
ALEMANIA	Fomento	Carreras o programas mediante la acreditación de agencias acreditadoras autorizadas y supervisadas por la Agencia Federal	Criterios definidos por la Agencia Federal para la acreditación de acreditadores y la acreditación de carreras	Agencia Federal (Akkreditierungsrat): Sus miembros son designados por los presidentes de la Conferencia de Ministros de Cultura y la Conferencia de Rectores Universitarios. Agencias de acreditación visadas por la Agencia Federal
	Control	Instituciones (universidades privadas)	Misión institucional, con verificación de estándares mínimos	Consejo de Ciencias (público)

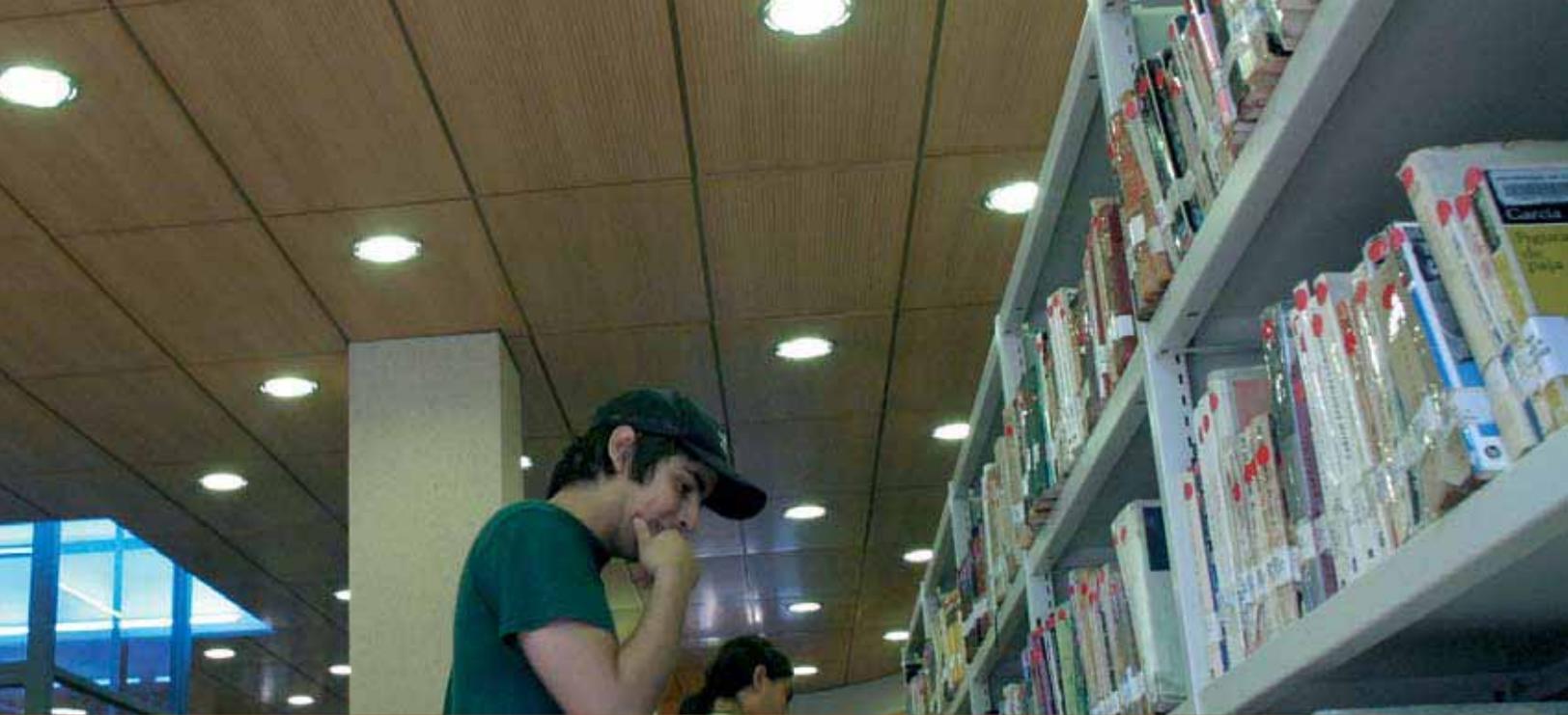
PAÍS	FINALIDAD: CALIDAD	FOCO	CRITERIO Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN	AGENCIA
FRANCIA	Control (información para el mejoramiento de las instituciones)	Instituciones Periódicas evaluaciones disciplinarias nacionales	Misión institucional complementada con estándares de calidad dados por comunidad académica	Organismo de gobierno (Comité National d'Évaluation, CNE): Informa al Presidente de la República, quien designa sus miembros entre académicos, Consejo Económico Social (Parlamento) y otros organismos públicos
HOLANDA	Control (reconocimiento internacional)	Programas o carreras, basados en definición de criterios para los programas de bachillerato y maestría en Europa	Estándares previamente establecidos por la agencia. Comparación con <i>benchmarks</i> internacionales. Aprobación de nuevos programas La decisión se basa en evaluación externa, de acuerdo a un marco establecido por la agencia (pero no bajo su conducción)	Organismo gubernamental , a través de dos consejos (uno para universidades y otro para institutos profesionales). Sus integrantes son nombrados por el ministro con consulta a diversos actores
AUSTRALIA	Fomento	Instituciones y sistema de educación superior	Promoción, fiscalización y certificación de calidad	Auditoría académica (Australian Universities Quality Agency, Auqa): Establecida en 2000, cuenta con una dirección ejecutiva de 12 miembros, elegidos por instancias tanto gubernamentales y extragubernamentales como por las propias instituciones
REINO UNIDO	Control <i>Benchmarking</i>	Programas o carreras Asesoría para el reconocimiento de títulos e instituciones de educación superior	Criterios concordados entre agencia y gobierno <i>Benchmarks</i> para las carreras, establecidos por especialistas Evaluación de estándares mínimos, en función de resultados de aprendizaje; oportunidades de aprendizaje y gestión institucional de la calidad	Organismo público autónomo (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA): Sus integrantes son designados por cuerpos representativos de instituciones de educación superior (4); Funding Councils (organismos públicos) (4) y 6 miembros designados por los 8 anteriores. Se incluye a un observador designado por los estudiantes y otro por el gobierno
ESTADOS UNIDOS	Control / Fomento	Instituciones (voluntaria, aunque indispensable para obtener fondos públicos y privados. En algunos casos también para la habilitación profesional de sus egresados)	Misión institucional (criterios definidos por agencia)	6 agencias regionales interinstitucionales (acreditan instituciones en sus estados correspondientes). Sus miembros son nombrados por instituciones miembros. Autorización de agencias por gobierno federal
	Control	Carreras profesionales	Criterios definidos por organismos acreditadores	Asociaciones profesionales (organismos privados)
	Garantía	Personas (habilitación profesional)	Examen u otros requisitos.	Organismos dependientes del gobierno de cada Estado

TERCERA PARTE





EL MODELO CHILENO



8 EL MODELO CHILENO DE ACREDITACIÓN

El modelo de acreditación impulsado por la CNAP se ha construido sobre la base de la complejidad del sistema de educación superior chileno, promoviendo participativamente las capacidades de autorregulación dentro de las propias instituciones y recogiendo las experiencias internacionales en el área, con el objetivo de generar un sistema de aseguramiento de la calidad pertinente y eficaz.

LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS

A) UN MODELO CONSTRUIDO PARTICIPATIVAMENTE

Tal vez la característica más interesante y novedosa del modelo de acreditación de la educación superior chilena se refiere al modo en que fue desarrollado. Su diseño e implementación se basó en la experiencia de iniciativas piloto llevadas a cabo por la CNAP, las que, refrendadas por su validación empírica, terminaron instituidas en una ley.

Es destacable que este proceso se fue legitimando con la participación de las propias instituciones involucradas, evitando la imposición de un mecanismo ajeno a ellas. En verdad, muy pocas iniciativas legales recorren este camino de reconocimiento empírico antes de terminar en una ley.

B) UN MODELO ACORDE A LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA

El modelo de acreditación desarrollado supo hacerse cargo de las necesidades del complejo sistema de educación superior chileno, pudiendo responder a ellas en la medida que nuevos desafíos aparecían. La capacidad de adaptación del modelo de acreditación de la CNAP es el resultado de la apertura y flexibilidad que están en la base de su diseño.

C) UN MODELO CONECTADO CON LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

Desde el comienzo de sus funciones, la CNAP se preocupó por conocer procesos en acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación efectuados en otros países. La idea era minimizar los errores propios de un modelo experimental y recoger e integrar experiencias internacionales, adecuándolas a las necesidades propias del sistema de educación superior chileno.

Reflejo de ese interés es la temprana integración de la CNAP a la *International Network for Quality Assurance Agencies for Higher Education* (INQAAHE) y a la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces), así como su activa participación en el diseño del mecanismo experimental de acreditación Mercosur y en los múltiples encuentros desarrollados con expertos internacionales, tanto en el extranjero como en el país.

D) UN MODELO CENTRADO EN LA PARTICULARIDAD DE LAS INSTITUCIONES

Un elemento clave del modelo chileno es el respeto por la autonomía de las instituciones de educación superior invitadas a participar en los procesos de acreditación. Así, el modelo puso un gran énfasis en la definición de los propósitos declarados por las mismas entidades terciarias, cautelando disponer de las herramientas necesarias para acompañar los procesos de autoevaluación, la que debía desarrollarse a partir de la propia visión que las instituciones tenían de sí mismas. La importancia asignada a las actividades de apoyo y entrenamiento, así como el diseño y desarrollo de múltiples materiales (manuales, guías, formularios) son una clara muestra de este compromiso.

E) UN MODELO BASADO EN LA VOLUNTARIEDAD

La implementación del modelo de acreditación ha sido reconocida por las propias instituciones de educación superior por su eficacia. Esto nace de la definición, por parte de la CNAP, de un sistema de certificación basado en la premisa de que la calidad es responsabilidad de las propias entidades de educación superior y no de un organismo externo a ellas. En ese sentido, el papel de la CNAP fue invitar y motivar a las instituciones a descubrir los beneficios que para ellas podía traer optimizar sus procesos y asegurar la entrega de un servicio acorde con



las necesidades de los estudiantes y el país, evitando cualquier intervención arbitraria o invasiva.

F) UN MODELO SURGIDO DESDE LA EXPERIENCIA

La CNAP desarrolló un sistema ampliamente legitimado en virtud de su designación como comisión asesora ministerial. El carácter experimental de su trabajo le permitió sentar las bases del modelo de acreditación, manteniendo mecanismos de constante revisión de los procesos a partir de la experiencia.

EL MODELO DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien se reconoce que las instituciones atienden a estudiantes distintos, se ha planteado la necesidad de generar mecanismos y estrategias que garanticen que estudiantes que ingresan a la educación superior con menor preparación egresarán en condiciones equivalentes de aquellos que ingresaron a través de mecanismos más selectivos. Por otra parte, quien culmina sus estudios superiores, a través de la modalidad que fuere, en todo tipo de jornada y cursando sus estudios en cualquier sede de una institución, debe egresar con conocimientos equivalentes.

A partir de esta premisa, los procedimientos para la acreditación llevados a cabo por la CNAP, tanto para carreras como para instituciones, consideran tres etapas: la autoevaluación, la evaluación externa y la decisión de acreditación.

1. AUTOEVALUACIÓN O EVALUACIÓN INTERNA

Durante este proceso, la institución o la unidad responsable de la carrera o programa, en un ejercicio participativo, analiza su desempeño, contrastándola con los propósitos que han definido su misión y fines y los planteamientos contenidos en los criterios de evaluación.

La autoevaluación es central en el modelo de acreditación impulsado por la CNAP, en la medida en que invita a las propias instituciones a hacerse responsables por las mejoras en los servicios educativos prestados a los estudiantes, respetando la autonomía institucional y aprovechando sus potencialidades específicas. Es a partir de esta mirada interna, basada en la libertad de enseñanza y en la diversidad propias del sistema terciario chileno, que el modelo se sustenta, estableciendo una perspectiva innovadora de la certificación.

Las reglas básicas del proceso de autoevaluación que la CNAP estableció a la hora de invitar a las instituciones de educación superior a integrarse en los procesos de acreditación son los siguientes:

- La integración es voluntaria.
- La institución o unidad debe contar con información sustantiva y válida para levantar el proceso y debe tener capacidad para su análisis.
- La entidad debe contar con un marco institucional que permita el adecuado desarrollo del proceso.
- La autoevaluación es un proceso horizontal y participativo: idealmente, no debe ser llevada a cabo por directivos, pero sí contar con su respaldo y apoyo.
- La autoevaluación requiere de un equipo conductor, que facilite y promueva la participación activa de la unidad académica.
- La evaluación debe sustentarse en información empírica, ya sea primaria o secundaria.

- La auto evaluación, para ser eficaz, debe orientarse a resultados.
- A partir de esta etapa, la institución acepta abrirse a la validación externa del proceso.
- La institución se compromete a considerar los resultados del proceso en su planificación futura, desarrollando acciones de mejoramiento para las debilidades identificadas.

2. EVALUACIÓN EXTERNA

Esta etapa considera la visita de un equipo de expertos externos a la institución (Comité de Pares Evaluadores), cuyos objetivos principales son validar en terreno las conclusiones del informe de autoevaluación y verificar el cumplimiento de los criterios de evaluación.

Para la designación de los pares evaluadores encargados de la evaluación externa, se realiza una selección desde un registro público construido progresivamente, asegurando la idoneidad de quienes se incorporan a él: deben ser propuestos por una institución de educación superior, por el Comité Técnico correspondiente o por la CNAP; tener al menos 10 años de experiencia y pasar por un proceso de entrenamiento organizado por la CNAP.

Las instituciones pueden proponer nombres de evaluadores al registro; luego, pueden proponer nombres tomados del registro para la visita que se efectúa (cautelando que no existan conflictos de intereses); y, por último, pueden objetar a alguno de los integrantes del Comité de Pares, indicando sus razones.

Mediante este procedimiento se asegura no sólo un grado razonable de objetividad, sino que también se busca facilitar, por parte de las instituciones de educación superior, la aceptación de los resultados de la evaluación externa.

3. DECISIÓN DE ACREDITACIÓN

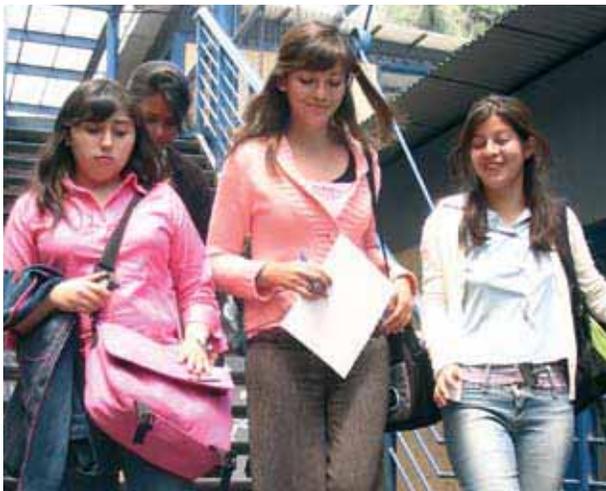
En esta etapa se hace explícito el dictamen de la CNAP en función del grado de cumplimiento de los propósitos establecidos y de los criterios de evaluación. El dictamen se funda en las conclusiones de ambos informes: el de autoevaluación y el de evaluación de pares.

Un primer paso consiste en tomar la decisión de acreditar o no a la institución o carrera. Si es que se decidió acreditar, se establece el plazo de vigencia de la certificación, de acuerdo a criterios de evaluación previamente establecidos.

Los períodos de validez consideran un plazo máximo de vigencia de siete años (cinco años para carreras técnicas), sin perjuicio de que se puede otorgar un período de vigencia menor, en caso de que existan acciones que es necesario cumplir antes de obtener una acreditación total. En el proceso, cuando no se logra demostrar el cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos, se niega la acreditación, informando detalladamente a la entidad acerca de las observaciones que justifican esa negativa.

El procedimiento definido por la CNAP contempla que las instituciones o carreras puedan solicitar la reconsideración de los acuerdos adoptados, en el evento de que existan antecedentes que ésta no haya tenido en cuenta al tiempo de adoptar una decisión de acreditación.

Al finalizar el plazo de vigencia, la carrera o institución puede someterse nuevamente al proceso de evaluación, para lo que debe manifestar por escrito su voluntad dentro de los 90 días previos al término de su certificación.



Una vez acreditadas, las instituciones o unidades académicas deben informar a la CNAP acerca de los cambios sustantivos que se produzcan en ellas, referentes a variaciones en el perfil de egreso, modificaciones sustanciales al plan de estudios, incorporación de nuevas modalidades de enseñanza u ofrecimiento de carreras en una sede distinta de aquella en la que fue acreditada.

La CNAP ha tomado múltiples resguardos para velar por la ausencia de conflictos de interés en el proceso de toma de decisiones: todos los miembros de la CNAP han hecho declaraciones de interés, que se actualizan al menos una vez al año, o cuando sea necesario, las que están publicadas en la página web. En los casos en que debe adoptarse una decisión que afecte a una carrera o una institución con la cual alguno de los miembros de la Comisión tiene relación, él o ella deben abandonar la sala, marginándose no sólo de la decisión, sino también de la discusión al respecto.

EL CONCEPTO DE CALIDAD

La calidad se define como la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos que son definidos por las carreras e instituciones y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano, que se objetivan en los criterios de evaluación externos. La calidad así entendida consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras y entidades terciarias a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional y a lo que públicamente ofrecen (esto es la *consistencia interna*), con los estándares consensuados por la comunidad académica, disciplinaria o profesional correspondiente para la formación profesional o el desarrollo institucional (la *consistencia externa*).

El modelo desarrollado por la CNAP se basó en esta definición amplia, flexible y rigurosa de calidad, lo que le permitió tomar decisiones adecuadas a la diversidad de casos que se presentaban al proceso de acreditación.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS Y PROGRAMAS

La acreditación de carreras y programas se define como el proceso técnico destinado a asegurar y promover la calidad de las distintas carreras que imparten las instituciones de educación, con el objeto de dar garantía pública y fomentar su calidad a través de ejercicios sistemáticos de evaluación.

REQUISITOS PARA LA INCORPORACIÓN

En este proceso pueden participar todas las carreras y programas conducentes a grado de licenciado y a título profesional o técnico ofrecidos por instituciones autónomas que cuenten, al menos, con una promoción de titulados o graduados. Para eso, el directivo máximo de la institución a la que pertenece la carrera solicita la incorporación al proceso, comprometiéndose a considerar los resultados de la evaluación para el mejoramiento de su desempeño a futuro.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LAS CARRERAS Y PROGRAMAS

La CNAP convocó a los principales actores del ámbito académico para formar parte de los Comités Técnicos encargados de producir criterios y estándares de evaluación específicos para carreras de diversas áreas del conocimiento y generales para carreras profesionales, técnicas y licenciaturas.

Estos criterios, establecidos en el tiempo de trabajo de la CNAP fueron desglosados en diversos estándares en los que se utilizó la expresión *debe*, en aquellos aspectos cuyo cumplimiento era considerado obligatorio para la acreditación del programa, y la expresión *debiera* en aquellos cuyo cumplimiento era declarado recomendable. Cabe destacar que los aspectos definidos como recomendables podían ser exigibles para la acreditación en posteriores

ciclos de evaluación de la carrera, según se determinara previamente.

En consecuencia, cada programa debe satisfacer un conjunto de *criterios de evaluación*, referidos a los principales aspectos de organización de las carreras. Los criterios establecen los componentes básicos que se espera que éstas cumplan, pero dejan a cada institución la posibilidad de organizarse de la manera que estime conveniente para cumplirlos.

Los aspectos a evaluar consideran:

A. Perfil de egreso y resultados:

- Formulación del perfil de egreso
- Estructura curricular
- Resultado del proceso de formación
- Vinculación con el medio

B. Condiciones de operación:

- Estructura organizacional
- Recursos humanos
- Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Infraestructura y recursos para el aprendizaje

C. Capacidad de autorregulación:

- Propósitos
- Integridad
- Proceso e informe de autoevaluación



ACREDITACIÓN DE INSTITUCIONES

La acreditación de instituciones se define como el reconocimiento público de que una entidad cuenta con políticas y mecanismos que le permiten verificar que sus procesos en el campo de la gestión institucional y de docencia conducente a título se desarrollan con un nivel adecuado de calidad. Además de estas dos áreas, de carácter mínimo, las instituciones pueden incorporar otras áreas tales como investigación, docencia de posgrado, formación continua y vinculación con el medio, elegidas en función de las prioridades de su misión institucional.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LAS INSTITUCIONES

Para evaluar a una institución, se considera si ella cuenta con los siguientes requisitos:

- Propósitos y fines institucionales apropiados y claros, que orientan adecuadamente su desarrollo.
- Políticas y mecanismos formalmente establecidos para el aseguramiento de la calidad y el cumplimiento de sus propósitos institucionales.
- Evidencias de que sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican sistemáticamente en los diversos niveles institucionales, de modo eficiente y eficaz.
- Evidencias de resultados concordantes con los propósitos declarados por la institución y cautelados mediante las políticas y mecanismos de autorregulación.
- Capacidad para efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados.

MODALIDAD DE EVALUACIÓN

La acreditación institucional adopta la forma de una *auditoría académica*; es decir, se evalúa la existencia formal y aplicación sistemática de políticas y mecanismos institucionales de autorregulación. De acuerdo a este enfoque, es responsabilidad de la institución definir con claridad sus propósitos, verificar si estos se cumplen en sus distintos niveles y efectuar los ajustes necesarios para avanzar de manera sostenida hacia una mayor calidad.

De este modo, se procura respetar tanto los procedimientos que condujeron a la declaración de autonomía (en el caso de las instituciones privadas que pasaron por el licenciamiento) como los procesos internos de cada institución, dejando en sus manos la responsabilidad por el diseño y puesta en práctica de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Al igual que la acreditación de carreras, la CNAP estableció que las instituciones autónomas podían ingresar al proceso de forma voluntaria. Sin embargo, el Ministerio de Educación planteó que la acreditación institucional se constituyera en un requisito esencial para obtener fondos públicos. El primer paso al respecto se dio al presentar, junto con el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad, un segundo proyecto referido al establecimiento y operación de un fondo de crédito para estudiantes de instituciones privadas. Dicha ley, vigente desde 2005, establece que sólo tienen acceso al crédito los alumnos que se matriculan en entidades certificadas de acuerdo a las disposiciones sobre acreditación institucional contenidas en el procedimiento de la CNAP y, desde fines de 2006, en la ley sobre aseguramiento de la calidad.

ACREDITACIÓN DE POSGRADO

Además de la acreditación de carreras e instituciones, el Ministerio de Educación consideró necesario establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad para programas de posgrado. Esta misión fue encomendada a la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (Conap), que definió sus procesos de acreditación como la evaluación de los objetivos, número y calificaciones de los académicos y la calidad de los recursos materiales disponibles por los programas, así como también sus resultados en materia de enseñanza y aprendizaje, su impacto en la productividad científica de los académicos y los graduados y en las relaciones académicas internacionales. Este proceso fue encargado a comités de expertos por áreas del saber y especialistas externos nacionales y/o extranjeros.

Específicamente, se considera la acreditación de doctorados y maestrías, recogiendo la experiencia acumulada por más de una década de trabajo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt).

Las características principales del proceso de acreditación de programas de posgrado llevado a cabo por la Conap son las siguientes:

- Carácter voluntario.
- Centralidad en programas ofrecidos por instituciones autónomas que contarán, a lo menos, con una promoción de titulados o graduados.
- El establecimiento de la base de la evaluación en los recursos, procesos y resultados de los programas, hecha por expertos externos. En el caso de las maestrías, se incorporó como alternativa la auditoría académica de procesos de autoevaluación y evaluación externa realizados por la propia institución.
- Acreditación como requisito para la obtención de becas.

PERÍODO DE VALIDEZ DE LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE POSGRADO

Para el caso de este tipo de programas, la Conap definió como plazo máximo de acreditación de doctorados un período de seis años, el que puede reducirse a cuatro o dos, dependiendo del nivel de cumplimiento de los parámetros evaluados. Para el caso de las maestrías, los plazos pueden ser de cinco, cuatro o dos años. Por último, para aquellos casos en que no se cumplieran los requerimientos mínimos para el aseguramiento de la calidad del programa, se puede negar la acreditación.

UN MODELO LEGITIMADO

En los ocho años de trabajo de la CNAP, se procuró mantener constantemente parámetros de evaluación flexibles y susceptibles de modificación a partir del aprendizaje dado por la experiencia en la acreditación. Ello sin dejar de lado la seguridad de que dichos mecanismos permitieran garantizar públicamente que las instituciones, carreras o programas acreditados, cumplieran con los estándares mínimos de calidad exigibles en un contexto de alta competitividad.

Así, el modelo de acreditación diseñado e instaurado por la CNAP no sólo toma en cuenta las prácticas al respecto en países con alta experiencia en el tema, sino que tiene como aval haber sido perfeccionado y consolidado en conjunto con las instituciones de educación superior involucradas en el proceso.

La ley que a fines de 2006 institucionalizó este sistema de aseguramiento de la calidad en la educación terciaria da cuenta de la legitimación del modelo de acreditación.

Funciones de evaluación y acreditación en operación previo a la ley

Función	Instituciones a las que se aplica	Foco de la evaluación	Carácter del proceso	Agencia responsable	Marco legal	Procedimientos principales	Resultados del proceso
Licenciamiento	Instituciones privadas nuevas: universidades e institutos profesionales	Institución	Obligatorio	Consejo Superior de Educación (CSE)	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza	Proceso de supervisión directa durante 6 a 11 años. Provisión de información por parte de las IES Evaluación externa Decisión del CSE	Durante la supervisión: Informes anuales de estado de avance Posibles sanciones en caso de incumplimiento Al término de la supervisión: Certificación de autonomía o revocación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica
Licenciamiento	Instituciones privadas nuevas: centros de formación técnica	Institución	Obligatorio	División de Educación Superior del Ministerio de Educación (Divesup)	Proceso de acreditación: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Proceso de supervisión: DFL N° 24 de 1981	Proceso de acreditación: Provisión de información por parte de los CFTs Evaluación externa cada 2 años Decisión de la Divesup Proceso de supervisión Provisión de información por parte de los CFTs Evaluación externa cada 2 años	Acreditación Sanciones en caso de incumplimiento. Al término del proceso, certificación de autonomía o renovación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica Supervisión Evaluación periódica, sin certificación de autonomía
Acreditación de programas de pregrado	Instituciones autónomas (universidades, IPs, CFTs)	Carreras o programas conducentes a título profesional, técnico o a grado de licenciado	Voluntario	CNAP	Decreto Ministerio de Educación	Autoevaluación Evaluación externa Dictamen de la CNAP	Acreditación por un máximo de 7 años (títulos profesionales) ó 5 años (títulos técnicos) o un mínimo de 2 años No acreditación
Acreditación de programas de posgrado	Universidades autónomas	Programas de maestrías y doctorado	Voluntario, pero requisito indispensable para obtención de becas	Conap	Decreto Ministerio de Educación	Provisión de información por parte de los programas Evaluación externa Dictamen de la Conap Para maestrías, se puede optar por hacer una autoevaluación y evaluación externa, procesos que luego son auditados por la Conap	Acreditación por un plazo de 6, 4 ó 2 años (doctorados) Acreditación por un plazo de 5, 4 ó 2 años (maestrías) No acreditación
Acreditación institucional	Instituciones autónomas	Mecanismos institucionales de autorregulación	Voluntario	CNAP	Decreto Ministerio de Educación	Provisión de información sobre mecanismos de autorregulación Evaluación externa Dictamen CNAP	Acreditación por un período entre 7 y 2 años No acreditación

Funciones de evaluación y acreditación en operación luego de promulgada la ley

Función	Instituciones a las que se aplica	Foco de la evaluación	Carácter del proceso	Agencia responsable	Marco legal	Procedimientos principales	Resultados del proceso
Licenciamiento	Instituciones privadas nuevas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica	Institución	Obligatorio	Consejo Superior de Educación (CSE)	Ley 18.962 (LOCE) Ley 20.129	Proceso de supervisión directa durante 6 a 11 años. Provisión de información por parte de las IES. Evaluación externa Decisión del CSE	Durante la supervisión: Informes anuales de estado de avance Posibles sanciones en caso de incumplimiento Al término de la supervisión: Certificación de autonomía o revocación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica
Licenciamiento	Instituciones privadas nuevas: centros de formación técnica	Institución	Obligatorio	División de Educación Superior del Ministerio de Educación (Divesup)	DFL No 24 de 1981	Provisión de información por parte de los CFTs Evaluación externa cada 2 años	Evaluación periódica sin certificación de autonomía
Acreditación de carreras o programas	Instituciones autónomas (universidades, IPs, CFTs)	Carreras o programas conducentes a título profesional, técnico o a grado de licenciado Carreras de Medicina y Pedagogía	Voluntario Obligatorio	Agencias acreditadoras autorizadas por la CNA. En caso de que no haya agencias autorizadas para alguna carrera, puede acreditar la CNA	Ley 20.129	Autoevaluación Evaluación externa Decisión de la agencia acreditadora	Carreras de pregrado: acreditada por un máximo de 7 años o por períodos más breves No acreditada
Acreditación de programas de posgrado	Universidades autónomas	Programas conducentes a grado de doctor, maestrías, especialidades médicas	Voluntario	Programa de doctorado: la CNA Programas de maestrías o especialidades médicas: agencias acreditadoras autorizadas por la CNA En caso de que no existan agencias o a pedido de la IES, puede hacerlo la CNA	Ley 20.129	Por definir, por la CNA	Programas de posgrado y especialidades médicas: acreditadas por un máximo de 10 años Acreditadas condicionalmente No acreditadas
Autorización de agencias acreditadoras	Agencias nacionales o extranjeras	Agencias, sus características y funcionamiento	Voluntario	CNA	Ley 20.129	Autorización inicial Supervisión periódica Presentación de una memoria anual	Autorizada por un máximo de 7 años en áreas determinadas
Acreditación institucional	Instituciones autónomas	Mecanismos institucionales de autorregulación	Voluntario	CNA	Ley 20.129	Evaluación interna Evaluación externa Decisión de la CNA	Acreditación por un máximo de 7 años, o por períodos más breves No acreditadas

A photograph of two women at a press conference. The woman on the left is standing and speaking into a microphone, wearing a dark jacket and glasses. The woman on the right is seated at a table, wearing a yellow jacket. The background is a blue-tinted image of a building facade with the text 'Educación de Calidad para Chile' repeated.

9 LEY DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En marzo de 2002, de acuerdo al mandato que le dio origen, la CNAP entregó al Ministerio de Educación la propuesta de una nueva estructura para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. El 17 de noviembre de 2006 esta ley fue publicada en el Diario Oficial.

BREVE ITINERARIO DE LA LEY

La CNAP entregó al Ministerio de Educación una propuesta que serviría de base para el diseño de un proyecto de ley. En ella se planteaba la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Sinac) que se hiciera cargo tanto de la necesidad de mantener los mecanismos existentes de control de calidad (o licenciamiento) como de la promoción y garantía de la calidad mediante la acreditación de carreras e instituciones.

El proyecto de ley elaborado por el Ministerio de Educación es la consolidación del modelo hasta ese momento en funcionamiento, perfeccionándolo en los aspectos organizativos, con el fin de asegurar la calidad de la educación superior del país.

Adicionalmente, propuso modificaciones a la LOCE, en el sentido de reunir los procesos de licenciamiento de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en el Consejo Superior de Educación (CSE) y facultar al Ministerio de Educación para proceder al cierre de carreras o sedes de instituciones terciarias, y no sólo de instituciones completas, como estaba previsto en la LOCE.

El gobierno despachó el proyecto de ley al Congreso el 15 de abril de 2003, constituyéndose el primer trámite legislativo en la Cámara de Diputados. El 17 de agosto de 2004 la ley fue despachada al Senado. El Congreso Pleno la aprobó el 6 de julio de 2006.

La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior fue promulgada el 23 de octubre de 2006, oficializándose como Ley 20.129, que se publicó el 17 de noviembre en el Diario Oficial.

DESGLOSE DE LA LEY

La ley establece que el Sinac deberá cumplir las siguientes funciones principales: el licenciamiento de nuevas entidades de educación superior, la acreditación institucional, la acreditación de carreras y programas, la autorización y supervisión de agencias de acreditación y la constitución de un sistema de información para la educación superior.

La responsabilidad del cumplimiento de la mayor parte de estas tareas le corresponde a la nueva Comisión Nacional de Acreditación (CNA), continuadora de la CNAP y de la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (Conap).

Los principales cambios que introduce la ley en el sistema que ha venido aplicándose en Chile durante los últimos ocho años son los siguientes:

- El reconocimiento de la operación de diversas agencias y la conformación de un verdadero sistema de aseguramiento de la calidad, que va más allá de las acciones parciales de los distintos actores.
- La creación de un mecanismo de coordinación, con participación del jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, del vicepresidente del CSE y del presidente de la Comisión Nacional de Acreditación.
- La creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).



LA CNA

La CNA será un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya función principal es verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, y de las carreras y programas que ofrecen. Las funciones específicas de la CNA son:

- Coordinar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.
- Desarrollar la función de evaluación institucional.
- Autorizar y supervisar las agencias acreditadoras de carreras.
- Estudiar y proponer sistemas y mecanismos de habilitación profesional y de certificación de competencias en el caso de estudios técnicos.
- Desarrollar los procesos obligatorios de evaluación y acreditación que se implementen.
- Asesorar al gobierno en materias de regulación.

CONFORMACIÓN DE LA CNA

La CNA estará conformada por:

- Un académico de reconocida trayectoria designado por el Presidente de la República, quien la presidirá.
- Tres académicos universitarios, que sean representativos de los ámbitos de gestión institucional, docencia de pregrado y formación de posgrado, designados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Dos académicos universitarios con amplia trayectoria en gestión institucional o en formación de pregrado y/o posgrado, designados por los rectores de las universidades privadas autónomas que no reciben aporte fiscal.
- Un docente con amplia trayectoria en gestión institucional o en formación profesional no universitaria, designado por los rectores de los institutos profesionales que gocen de plena autonomía.
- Un docente con amplia trayectoria en gestión de instituciones de nivel técnico o en formación técnica, designado por los rectores de los centros de formación técnica autónomos.



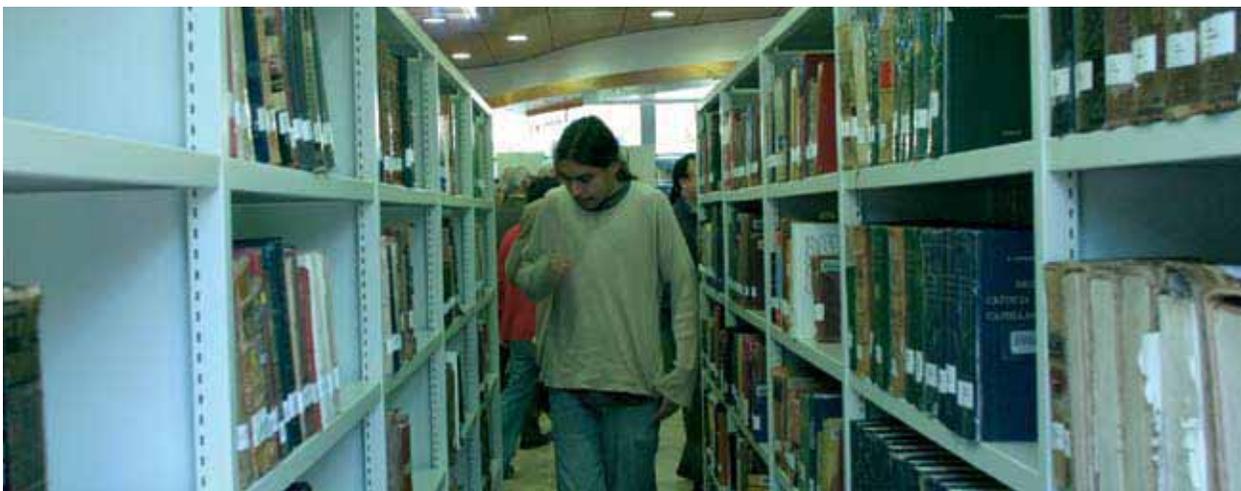
- Dos académicos con amplia trayectoria en investigación científica o tecnológica, designados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt).
- El jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.
- Dos personas destacadas designadas por los otros miembros de la Comisión: una del sector productivo nacional, y la otra, miembro de una asociación profesional o disciplinaria del país.
- Dos representantes estudiantiles de instituciones de educación superior autónomas acreditadas.
- El secretario ejecutivo, que tendrá sólo derecho a voz.

La Comisión dispondrá la creación de a lo menos tres comités consultivos para su asesoría en la implementación y desarrollo de los procesos de evaluación. Estos comités serán grupos de expertos, nacionales o extranjeros, que tienen por función analizar la información que se les proporcione en el ámbito de sus competencias y presentar a la CNA propuestas fundadas para su pronunciamiento.

NUEVAS FUNCIONES ESTIPULADAS EN LA LEY

En cuanto a las funciones, los cambios se refieren a los siguientes aspectos:

- **Licenciamiento:** se transfiere al CSE la evaluación de los centros de formación técnica, unificando de este modo los procedimientos y mecanismos de evaluación y certificación de autonomía de todas las instituciones de educación superior.
 - Se crea la función de autorización de agencias, para lo que la ley establece con claridad los criterios que deberán aplicarse y las condiciones en que se ejerce esta autorización. En efecto, las agencias deberán demostrar que cumplen con aspectos tan relevantes como: definición explícita de sus objetivos; existencia y aplicación de mecanismos apropiados para garantizar la independencia de sus juicios; idoneidad de sus recursos; existencia y aplicación de criterios de evaluación equivalentes, en lo sustancial, a los que defina la Comisión; existencia y aplicación de procedimientos replicables y verificables y que contengan, al menos, una instancia de autoevaluación y otra de evaluación externa; y garantía del carácter público y transparente de la implementación de los criterios y procedimientos de evaluación. Al mismo tiempo, la CNA deberá supervisar la operación de las agencias y éstas deberán presentar anualmente una memoria de sus actividades.
- **Acreditación de carreras y programas de maestría y especialidades de la salud:** se transfiere a agencias autorizadas; sin embargo, la CNA podrá acreditar carreras cuando no hubiera agencia autorizada o cuando la institución prefiera someter sus programas a la CNA.
 - **Obligatoriedad de someter a acreditación a las carreras de pedagogía y medicina,** desde sus inicios.
 - En el caso de la acreditación institucional, se crea la figura de pares evaluadores: personas jurídicas que, una vez incorporadas en el registro de pares, podrán –a pedido de las instituciones- hacerse cargo de la evaluación externa.
 - En la ley se estipula, como artículo transitorio, la creación de la función de habilitación profesional, a implementar en dos años y cuyo agente responsable será el Ministerio de Educación. Por habilitación profesional se entiende la certificación de los conocimientos adquiridos por una persona y que la habilita para desarrollar una tarea técnica o profesional.



EL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una función nueva, establecida en la ley, es la creación, administración y difusión de un sistema de información.

Este sistema debe transparentar las decisiones que adopte la CNA en relación con la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos; la autorización y supervisión de las agencias de acreditación de carreras y programas de pregrado y posgrado; y la acreditación de programas de posgrado.

Además, la Comisión deberá divulgar los informes, actas y estudios que realicen las agencias acreditadoras y los pares evaluadores en el ejercicio de sus funciones.

La Comisión tiene el mandato de diseñar un marco para que las instituciones proporcionen información válida y confiable acerca de la oferta de programas e indicadores relevantes sobre la operación del sistema de educación superior. Será un sistema que aunará criterios divergentes para la recolección y procesamiento de la información, y la pondrá a disposición de los usuarios, constituyendo, por tanto, una herramienta fundamental para la toma de decisiones.

La ley establece las siguientes normas relativas al manejo de información:

- Todas las instituciones deben recoger y proporcionar al Ministerio de Educación los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, la gestión institucional y la provisión de información al público. Estos antecedentes contemplarán, al menos, datos estadísticos relativos a alumnos, docentes, recursos, infraestructura y resultados del proceso académico.
- Corresponde al Ministerio de Educación recoger, validar, procesar y difundir la información de acuerdo a las disposiciones del Reglamento que el mismo organismo deberá elaborar.
- Las instituciones que no proporcionen la información requerida serán objeto de sanciones, definidas en la misma ley.

La función de coordinación de la recolección y distribución de información de la educación superior será ejercida por la División de Educación Superior (Divesup), sin perjuicio de que otros organismos implementen sistemas de información paralelos.



10 DESAFÍOS PENDIENTES

En sus años de vida, la CNAP ha podido dar una mirada profunda a una amplia gama de carreras y de instituciones de educación superior. Esta visión transversal de la oferta de carreras en prácticamente todas las áreas del conocimiento y de los procesos internos de instituciones públicas y privadas permite identificar avances significativos en una serie de aspectos y también algunos temas que debieran ser abordados en adelante.

Los procesos de acreditación permiten apreciar cambios significativos al interior de las instituciones. Se refieren a un modelo de gestión que contempla el análisis de información institucional actualizada para apoyar la toma de decisiones junto con una preocupación –en muchos casos aún incipiente– por la eficacia y la eficiencia de sus procesos internos y, sobre todo, con la aceptación cada vez más clara de que la evaluación de sus propios procesos es un elemento clave para la gestión.

Las instituciones han iniciado también una reflexión sistemática acerca de la definición de *perfiles de egreso* para sus carreras, en la que juega un papel importante la formación por competencias.

Sin embargo, hay también temas que han sido puestos de relieve durante este proceso que será necesario abordar en el corto o mediano plazo. Entre estos, se destacan los siguientes:

1. DESAFÍOS DE LA AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal vez el aspecto más urgente se refiere a las implicaciones del aumento de cobertura de la educación superior. El diagnóstico es preciso: ingresa al sistema un porcentaje significativo de jóvenes y adultos que son primera generación en la educación superior, que tienen menores calificaciones, menos recursos culturales, sociales y económicos que los estudiantes tradicionales. Son atendidos por una amplia gama de instituciones y de programas, en un proceso de diversificación que ha sido latamente planteado en múltiples reuniones y artículos. De aquí se desprenden dos interrogantes:

a) ¿Cómo atiende la educación superior esta demanda diferente a la tradicional? Las respuestas son dos: o se intenta asimilar a estos nuevos estudiantes a los modelos tradicionales, con un costo inevitable en altas tasas de deserción y fracaso personal, o se ofrecen programas de baja calidad y exigencia, con un costo menos evidente, pero de gran incidencia, expresada en profesionales con una formación inferior a la necesaria para desempeñarse de manera eficaz en el mercado. La solución cosmética incluye la organización de algunos cursos remediales, insuficientes para resolver las carencias de entrada de la gran mayoría de estos alumnos.

Es necesario que las instituciones desarrollen mecanismos para identificar las necesidades de los alumnos admitidos, organizar el currículo en función tanto de estas necesidades como de los requerimientos del *perfil de egreso*, definir metodologías pedagógicas y formas de evaluación concordantes con las características de esta nueva población estudiantil en pos de ajustar su oferta a los estudiantes reales que reciben.



b) **¿Qué nuevos modelos institucionales son adecuados para enfrentar esta demanda no tradicional?** Es evidente que la educación superior en su forma tradicional –organizada para formar a una élite cultural, en un contexto muy selectivo– no es adecuada a las necesidades actuales. En consecuencia, no sólo es necesario pensar en instituciones docentes, sino también en la oferta de una gama amplia de programas en distintas formas organizacionales, cuyos parámetros de calidad son distintos, pero no por eso menos rigurosos. Lamentablemente, en muchos casos la oferta de programas y carreras distintos de los tradicionales está asociada a bajos niveles de calidad, pero esto no es siempre así, y es indispensable buscar la forma de atender las nuevas demandas con calidad, eficiencia y creatividad. La definición de estos parámetros, para asegurar la calidad sin estandarizarla es un desafío que se debe enfrentar.

2. ESTRUCTURA DE LA OFERTA EDUCATIVA

Asociado con lo anterior, se ve la urgencia de analizar la estructura de la oferta. Periódicamente se escucha hablar de la necesidad de aumentar la formación de técnicos, pero al mismo tiempo se deplora la falta de demanda por ingresar a programas de formación técnica. Es necesario conocer cuáles son las demandas reales del mercado laboral, explorar los elementos que conducen a una mayor profesionalización de muchas actividades que hoy no exigen ni valoran una formación sistemática y, sobre todo, avanzar en una mejor identificación de los componentes efectivos de la demanda, tanto desde el punto de vista de potenciales estudiantes como desde la perspectiva del medio laboral.

Se debe analizar el establecimiento de carreras de *ciclo corto* (que es una de las características más interesantes de la reforma europea en educación superior), más que carreras *técnicas*, asociadas en la mente de muchos a títulos de escaso prestigio y reconocimiento.

Un análisis más completo podría conducir a la definición de un *Marco nacional de títulos o calificaciones*. Esta iniciativa, ya en marcha para el nivel técnico, debiera extenderse al conjunto de la oferta educacional con el fin de sistematizar y ordenar la estructura de la oferta, por una parte, y, por otra, para facilitar los procesos de reconocimiento mutuo indispensables para promover la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales entre países.

3. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL ESTADO

La acreditación proporciona antecedentes importantes acerca de las instituciones de educación superior, de sus procesos internos y de la calidad de su oferta educativa. Desde ese punto de vista, constituye un instrumento clave para el desarrollo de políticas y para su aplicación eficaz y eficiente.

El uso que se dé a los resultados de la acreditación es muy variado. Sirve como un mecanismo de protección a los estudiantes, al entregarles información que por la propia naturaleza del servicio prestado por la educación superior es inaccesible para ellos. También sirve para orientar a las propias instituciones al establecer criterios y parámetros de calidad. Del mismo modo, además sirve al Estado para identificar áreas o sectores donde hay necesidades concretas, ya sea de recursos, de apoyo, o incluso de sanciones.

En ese contexto, y desde la experiencia de la CNAP, es importante llamar la atención sobre los siguientes aspectos:

a) Mecanismos de asociación entre resultados de acreditación y asignación de recursos. Resulta fácil justificar la asociación entre las ayudas estudiantiles (tales como becas o créditos) y la acreditación: cuando se usan fondos públicos para financiar estudios, es imprescindible que haya alguna garantía de que esos estudios cumplen con condiciones de calidad suficientes. Sin embargo, no es tan obvia la asociación entre la asignación de recursos públicos y los resultados de la acreditación, ya que en muchos casos precisamente son carreras o instituciones que presentan deficiencias las que más necesitan de recursos específicos. La forma de vincular estos dos instrumentos de política

(resultados de acreditación y asignación de recursos públicos) requiere un análisis cuidadoso y decisiones no lineales, que permitan aprovechar de la mejor manera posible la información obtenida.

b) El impacto de los mecanismos de mercado sobre las instituciones de educación superior ha llevado, en muchos casos, a una apertura indiscriminada de carreras y sedes en las que el servicio educativo es de muy baja calidad. La Ley 20.129 permite que el Ministerio de Educación cierre carreras o sedes cuando se demuestre que cumplen con algunas de las causales establecidas en la LOCE, pero estas causales son demasiado generales y difíciles de verificar. Será necesario revisarlas y reglamentar la aplicación de estas disposiciones, con el fin de que resulten eficaces para velar por la calidad de los servicios prestados, habitualmente, a los grupos más vulnerables de la sociedad.

c) Los procesos de movilidad de estudiantes, académicos y profesionales están, muchas veces, asociados a normas legales genéricas, a procedimientos engorrosos o a tratados internacionales suscritos hace casi un siglo. Se hace fundamental revisar los mecanismos de promoción de la movilidad, con el fin de asociar el reconocimiento de estudios y de títulos a procesos de evaluación y acreditación, y aprovechar el uso de los resultados de la acreditación como una forma de abreviar trámites y asegurar la calidad de los estudiantes y profesionales que cruzan las fronteras nacionales.

Esto se asocia también, en el ámbito nacional, con el mandato legal de abordar el tema de los criterios y mecanismos para la habilitación profesional y elaborar una propuesta al respecto en un plazo de dos años, tema que se ha hecho particularmente crítico a partir de la discusión de los tratados de libre comercio y



la necesidad de dar cuenta pública de los procesos mediante los cuales se asegura no sólo la idoneidad académica de los profesionales chilenos, sino también su idoneidad para el ejercicio de las respectivas profesiones.

d) Se hace necesario analizar el rol y las características de las universidades estatales. Las evaluaciones realizadas muestran que, en general, éstas no presentan un perfil distintivo que dé cuenta de su carácter ni de las diferencias con las universidades privadas que reciben aporte público. Las políticas públicas no definen lo que significa ser una universidad estatal, ni en cuanto a los derechos ni en lo que se refiere a las obligaciones. La reducción creciente de recursos públicos para estas universidades las obliga a moverse en una lógica privada, de optimización de beneficios a veces en desmedro del bien común. Por su parte, el Estado no cuenta con un mecanismo eficaz para hacer presente sus prioridades en la estructura de gobierno de las universidades estatales, e incluso no siempre resulta nítido identificar cuáles podrían ser estas prioridades. En este sentido, el tema del gobierno institucional es un aspecto central. La definición de las atribuciones y exigencias a los representantes del Presidente de la República en las Juntas Directivas, así como la expresión clara por parte de las autoridades públicas acerca de sus expectativas respecto de las instituciones del Estado, son elementos esenciales al momento de evaluar la gestión institucional.

La entrega de orientaciones desde el Estado respecto de temas tales como los elementos de la misión institucional que no debieran modificarse por consideraciones coyunturales, la forma de asegurar una cobertura equilibrada de la oferta educativa o de la actividad de investigación en distintos puntos del

territorio nacional, o las consideraciones de calidad ineludibles en instituciones estatales, daría a estas universidades una guía básica para avanzar hacia una gestión de calidad.

Esas definiciones exigen un compromiso de retorno: ¿cómo asegura el Estado que sus universidades están en condiciones de responder a las exigencias que el desarrollo equilibrado de la oferta educativa les plantea? El Estado debe asumir ciertos compromisos con sus universidades, al menos en lo que se refiere a la dotación de recursos, apoyo reglamentario, acceso a información o a fondos especiales. No se puede entregar a las universidades del Estado al libre juego del mercado y después penalizarlas porque se ajustan a sus exigencias y procedimientos. Tampoco puede tratarse a las universidades estatales como si estuvieran por encima de las normas que se aplican a las demás instituciones de educación superior. Ambas cosas son inaceptables, pero en la lógica actual son parte de las expectativas existentes.



4. CARRERAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

La formación de profesores continúa siendo una tarea pendiente para el sistema de educación superior. Se han definido estándares de desempeño, criterios de evaluación y los procesos de acreditación han alcanzado a un número significativo de programas de formación de profesores. Sin embargo, principalmente en el campo de la educación media, se mantiene abierta una discusión que ha tenido distintas respuestas a través del tiempo, y que se refiere a la combinación entre la formación de la especialidad y la formación pedagógica. El énfasis actual está puesto en la formación de la especialidad, con un claro desmedro de la formación pedagógica. Cabe preguntarse si una formación disciplinaria destinada a especialistas en un área determinada (como es la ofrecida en muchas universidades) es lo que se requiere para formar profesores que atenderán a una población masiva de adolescentes, y si la formación pedagógica entregada les permite atender las necesidades de esos niños y jóvenes.

Los problemas detectados se relacionan con la calidad de los departamentos de educación; la escasa prioridad asignada a los programas de perfeccionamiento o formación de posgrado de los docentes; el precario desarrollo de la investigación y experimentación en el ámbito pedagógico y educacional; la falta de vinculación entre la formación de la especialidad y la formación pedagógica y el foco disciplinario en la formación de la especialidad, con escasa consideración de las necesidades propias de la enseñanza de la asignatura en la educación media.

5. TEMAS PROPIOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Hay un conjunto de aspectos resueltos que surgen de la experiencia de evaluación. La mayoría de ellos está en los informes de la CNAP, pero hay algunos que vale la pena destacar:

- La necesidad de apoyar el desarrollo de *perfiles de egreso*; proceso ya iniciado y que se está desarrollando vinculado a estrategias de formación por competencias, pero que exige un trabajo de análisis de los desarrollos disciplinarios, profesionales y laborales que todavía es incipiente.
- El apoyo a una mayor estructuración de los procesos de gestión de calidad al interior de las instituciones de educación superior y, sobre todo, de una gestión de calidad desarrollada desde una perspectiva académica más que esencialmente gerencial.
- El análisis y propuesta de nuevos mecanismos de evaluación, en especial para las carreras o programas, que permitan mantener procesos de evaluación con costos manejables en tiempo y recursos humanos y financieros. Entre estos, es conveniente analizar y mostrar la positiva experiencia del Examen Médico Nacional, que puede constituir un valioso modelo para otras carreras o áreas profesionales.

CUARTA PARTE



VISIONES Y PERSPECTIVAS

A group of people, including children and adults, are gathered on a sandy beach. In the center, a person is pointing towards a large drawing or map laid out on the sand. The drawing appears to be a map of a coastline or a similar geographical feature. The people are looking towards the center, and some are talking to each other. The background shows the ocean and some rocks. The entire image has a strong red tint.

A partir de la experiencia de la CNAP, 15 representantes claves de diversos ámbitos vinculados a la educación reflexionan para este libro sobre las fortalezas y debilidades del sistema educacional superior chileno y el aseguramiento de la calidad. También plantean visiones para el futuro.



PILAR ARMANET

Cientista política. Embajadora de Chile en Francia. Fue jefa de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación hasta diciembre de 2005.



MARIANA AYLWIN

Historiadora. Ex diputada por la Región Metropolitana (1996-2000) y ex ministra de Educación (2000-2003).



SERGIO BITAR

Ingeniero civil con posgrados en Economía en el Centre d'Etudes de Programmes Economiques de París y la Universidad de Harvard. Ex senador. Fue ministro de Educación (2003-2005) y de Minería (1973).



JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

Consultor internacional en políticas de educación superior. Profesor de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez. Fue ministro secretario General de Gobierno (1994-1998).



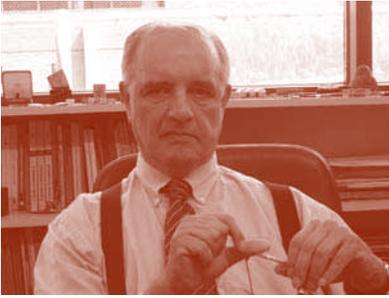
EUGENIO CANTUARIAS

Ingeniero civil químico e ingeniero sanitario. Ex senador por Concepción, es comisionado de la CNAP.



MANUEL KRAUSKOPF

Bioquímico y doctor en Ciencias, con posdoctorado del Medical Center, U. de California, y del Roche Institute of Molecular Biology, Nutley, Nueva Jersey. Rector de la Universidad Nacional Andrés Bello.



IVÁN LAVADOS

Abogado y profesor titular de Derecho Económico de la Universidad de Chile. Es presidente de la CNAP y antes fue presidente de la Fundación Chile.



JOAQUÍN LAVÍN

Ingeniero comercial, Msc. en Economía, U. de Chicago. Ex candidato a Presidente a la República (en 1999 y en 2005). Es profesor de economía y directivo de la Universidad del Desarrollo.



MARÍA JOSÉ LEMAITRE

Socióloga. Secretaria técnica de la CNAP desde su creación, en 1999. Antes fue secretaria ejecutiva del Consejo Superior de Educación.



VÍCTOR PÉREZ

Ingeniero civil industrial y Master of Science en Ingeniería Industrial por la Universidad de Michigan. Rector de la Universidad de Chile.



ÁLVARO ROJAS

Médico veterinario y doctor en Ciencias Agrarias de la Technische Universität de Munich. Ministro de Agricultura de la Presidenta Bachelet desde marzo de 2006. Antes fue rector de la Universidad de Talca.



PEDRO PABLO ROSSO

Médico pediatra con posgrado en el Cornell University Medical College, Nueva York. Ex académico e investigador de la Universidad de Columbia. Rector de la Universidad Católica de Chile.



GUILLERMO SCHERPING

Profesor. Dirigente del Colegio de Profesores de Chile, encargado del Departamento de Educación y Perfeccionamiento. Integrante del Comité Técnico de Educación de la CNAP.



CAROLINA TOHÁ

Cientista política. Diputada por la comuna de Santiago (2006-2010) y presidenta de la Comisión de Educación.



MARCELO VON CHRISMAR

Ingeniero civil industrial y doctor en Ingeniería industrial en la U. Politécnica de Madrid. Desde 1998 es rector del instituto profesional y del centro de formación técnica Duoc.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO



IVÁN LAVADOS

“En los últimos años el país ha asistido a una creación inaudita de sedes de universidades públicas y privadas de muy mala calidad y que han desestructurado a las instituciones de origen”

“Las características básicas del sistema chileno son las siguientes: crecimiento y masificación de la matrícula; disminución y cambio de composición del aporte fiscal; privatización creciente; y gran diversidad y heterogeneidad de las instituciones que integran el sistema.

La regionalización de las universidades ha sido importante. Sin embargo, en los últimos años el país ha asistido a una creación inaudita de sedes de universidades públicas y privadas de muy mala calidad y que han desestructurado a las instituciones de origen. La mayor parte de las no acreditaciones se debe fundamentalmente a este proceso.

Una principal fortaleza del sistema es la cobertura, que ha crecido de manera espectacular: importantes segmentos de la población pueden enviar a sus hijos por primera vez a instituciones de educación superior. Ello es muy importante desde un punto de vista económico, social y cultural. La investigación realizada por algunas universidades es de buena calidad, especialmente la de carácter básico.

Hoy se están produciendo cambios importantes en el financiamiento para que las universidades incrementen sus tareas de innovación. Respecto a esta función de investigación se han realizado progresos importantes, pero me parece que no todas las universidades deben realizarla.

Entre las debilidades del sistema se encuentran las dificultades para lograr un mejoramiento del mismo y de las instituciones que lo componen. Una debilidad importante está constituida por la creencia que todas las instituciones deben realizar todas las funciones”.

“El sistema chileno está determinado básicamente por el mercado, cosa que ocurre sólo en pocos países del mundo. Esta característica lo hace ser muy competitivo: las instituciones compiten por alumnos, por recursos, por profesores y por prestigio. El sistema tiene una cantidad de matrícula bastante superior a la media del mundo en instituciones privadas. Por lo tanto, la incidencia del Estado es menor no sólo por la barrera de la autonomía universitaria, que es rasgo común a la mayor parte de los sistemas del mundo, sino porque además las instituciones tienen capacidad de financiamiento propio. Ni siquiera las universidades estatales dependen de los aportes del Estado.

Nuestro sistema de educación superior ha tenido una enorme capacidad de crecer, pues cuenta con un dinamismo muy significativo en términos de acceso. Esto ha permitido ir mejorando gradualmente el índice de equidad en el acceso al sistema. Tenemos un conjunto de universidades que, si bien no son de clase mundial, a nivel regional compiten con seriedad. Han sido bastante eficientes en la producción de conocimiento en el campo de las áreas científicas en que el país tiene una cierta presencia. Es un sistema bastante flexible, a través del régimen competitivo, que está obligado a irse adaptando a los estímulos que vienen del entorno.

El mercado de la educación superior, a pesar de los avances, sigue siendo poco transparente. Otras debilidades tienen que ver con la rigidez de la oferta educacional de la enseñanza superior: programas largos, con prerequisites de licenciatura para muchas profesiones, lo que lleva a que muchas de las carreras tengan cinco o seis años de duración en el sector universitario. Influye muy decisivamente tanto la rigidez como la duración de las carreras en altas tasas de deserción y en una baja eficiencia interna de las instituciones.

Cualquiera regulación que parta del supuesto de que se puede fijar estatalmente con mucha precisión la oferta de carreras me parece que en el mundo entero se ha mostrado no tener efectividad. Lo que debiera hacerse es impulsar a las universidades a través de los sistemas de crédito estudiantil y de asignación de recursos estatales a especializarse cada vez más en lo que es propio del sistema universitario, que es dar formación general de calidad durante dos, tres o cuatro años a nivel de bachillerato y luego ofrecer posgrado. Y los posgrados son los que en Chile tienen un desarrollo muy precario, muy poco exigidos por los sistemas de acreditación”.

“Se necesitan políticas que orienten y formas de acción consensuadas con los actores para avanzar, y en ambos aspectos ha habido, en algunos casos, insuficiencias y, en otros, claramente carencias que requieren de una rápida atención. A lo largo del tiempo, y con mayor fuerza en los últimos años, se han generado muchas propuestas importantes que están a disposición de quienes tienen capacidad de decisión en este ámbito. Desde una perspectiva general, una propuesta central de corrección del sistema se relaciona con políticas de educación superior que se hagan cargo de las diversas identidades institucionales y de sus necesidades diferenciadas, en una visión integral tendiente a asegurar calidad y equidad”.



JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

“Influye muy decisivamente tanto la rigidez como la duración de las carreras en la alta deserción y en la baja eficiencia interna de las instituciones”



VÍCTOR PÉREZ

“Se necesitan políticas que se hagan cargo de las diversas identidades institucionales y de sus necesidades diferenciadas”



MARIANA AYLWIN

“El sistema chileno da cuenta de las necesidades particulares del país, en la medida en que era impensable que sólo el Estado se hiciera cargo de la masificación de la educación superior”

“El sistema de educación superior chileno es, a nivel latinoamericano, bastante único. En general, América Latina sigue teniendo sistemas de educación superior muy dependientes del Estado, con una educación pública, gratuita. El sistema de educación superior chileno ha dado cuenta de las necesidades particulares del país, en la medida en que era impensable que sólo el Estado se hiciera cargo de la masificación de la educación superior, lo que ha llevado a una demanda creciente y a una dispersión importante del sistema.

Frente a los desafíos actuales que presenta el sistema de educación superior, y que refieren a una masificación de la oferta educativa que es muy difícil de conciliar con la calidad, las correcciones deben seguir en la línea de lo que ya se ha hecho: crear un sistema que obligue a la autorregulación, que entregue información para que las personas tomen adecuadamente sus decisiones y que además tenga sistemas de evaluación externa entre pares que incentive a las universidades a ingresar en los procesos de acreditación, de manera de seguir incentivando una cultura de evaluación permanente al interior del sistema”.



MANUEL KRAUSKOPF

“Es importante tener una acreditación institucional que genere el marco regulatorio y la supervisión debida para que los abusos sean identificados y sancionados”

“Las universidades han sido siempre los grandes motores del desarrollo del país, sin recibir instrucciones específicas de parte del Estado. El día que el país quiera ser más desarrollado, le meterá más plata a sus universidades.

En medio de esta evolución y burbujeo de cambios, una mayor cobertura tiene siempre el riesgo de no cautelar estrictamente la calidad. Sin perjuicio de ello, esta mayor cobertura es ciertamente per se un avance en la construcción social del país. Ya es un paso que incrementa la igualdad de oportunidades, aunque sea todavía asimétrico.

Es inevitable que en una proliferación de sedes de educación superior existan excesos y, por qué no decirlo, abusos. De todas maneras, yo lo pienso diez veces antes de amenazar la libertad e hiperregular para evitar que no haya un abuso. Es importante tener una acreditación institucional que genere el marco regulatorio y la supervisión debida para que los abusos sean identificados y sancionados. No hay por qué tener inhibiciones para supervisar y sancionar.

También hay una distorsión social en la formación de técnicos, porque la universidad forma muchos técnicos, lo que ocurre es que no se les quiere reconocer que son buenos técnicos, porque el técnico, por una sociología de la cultura chilena, no ha tenido el estatus social como en países desarrollados. Tampoco son remunerados adecuadamente.

Lo que falta en el sistema de educación chileno es una articulación vertical y una flexibilización horizontal. ¿Qué significa esto? Que entre alguien a un centro de formación técnica a una carrera de dos años, luego puede pasar a un instituto profesional y, si es una lumbrera, puede entrar a la universidad. Para ello hace falta que las universidades bajen del Olimpo y empiecen a mirar el mundo, no sean tan rígidas y acepten de forma más fluida una mayor articulación y flexibilidad para moverse de una carrera a otra”.

“La tendencia mundial es a la expansión de la educación superior y se dirige a un sistema de pago, con un sistema de crédito a los alumnos de menores ingresos, y Chile está alineado con eso. Donde está menos alineado con la estructura mundial es en que el peso de las universidades privadas en Chile está acrecentándose más rápido que el de las estatales.

Siempre ha habido un dilema entre la expansión de la cobertura y el tema de la calidad. Cuando la expansión de la cobertura se hace en desmedro de la calidad vamos por mal camino. Al tener altas tasas de escolaridad para una élite, sin expansión de cobertura, también vamos por mal camino. Hay que combinar cobertura con calidad en la educación superior. Y creo que se nos ha ido un poco de las manos en materia de expansión de sedes, lo mismo en expansión de carreras.

Una preocupación mayor por incentivar la formación universitaria depende de varios factores que son difíciles de cambiar y que han estado obstruyendo un adecuado desarrollo de nuestra educación superior. El primero es una cultura nacional que tiende a valorar las carreras universitarias sobre lo técnico. En segundo lugar, tiene que ver con el mercado y los negocios, porque siempre es más rentable levantar universidades, con carreras que duran más tiempo y pudiéndose obtener más dinero, que una carrera técnica que, por lo demás, está abierta a sectores de menores ingresos. Es decir, hay una desviación cultural y de mercado. El Estado tiene que intervenir de una manera más enérgica para corregir esa desviación”.

“El sistema chileno es heterogéneo, con materias asimétricamente reguladas, lo que ha dado lugar a establecimientos complejos y diversos. Es una realidad difícil, enredada, anárquica, y que debe ser organizada de mejor forma.

A partir del proceso de fuerte expansión de la cobertura de la educación superior, pueden identificarse aportes y problemas. Este proceso permitió a los estudiantes la posibilidad de acceder a la educación superior. El lado ingrato ha sido que, en muchos casos, se ha llegado a una proliferación más allá de lo razonable y de lo técnicamente aceptable, lo que no permitía asegurar que lo que se estaba entregando cumpliera con los estándares de calidad necesarios”.



SERGIO BITAR

“Una preocupación por incentivar la formación universitaria depende de varios factores difíciles de cambiar y que han estado obstruyendo un adecuado desarrollo de nuestra educación superior. El primero es una cultura nacional que tiende a valorar las carreras universitarias sobre lo técnico”



EUGENIO CANTUARIAS

“Nuestra educación superior tiene características que no imagino se reproduzcan en otros lugares del mundo, pues es un sistema heterogéneo, con materias asimétricamente reguladas, lo que ha dado lugar a establecimientos complejos y diversos”



JOAQUÍN LAVÍN

“El sistema debe generar un caudal de información suficiente para que los estudiantes y sus familias puedan tomar la mejor decisión respecto al futuro del alumno, mejorando también los mecanismos de financiamiento y crédito fiscal”

“Creo que la educación superior chilena es de calidad, pero dicha calidad requiere de sistemas de aseguramiento, puesto que se distribuye heterogéneamente en el sistema. También valoro la diversidad, que le da riqueza al sistema, pues las universidades no se acotan en un único molde. Y la cobertura, que ha permitido la movilidad social, en la medida en que un gran número de estudiantes es la primera generación en su familia que ingresa a la universidad. Ahora bien, además de asegurar la calidad, el sistema debe generar un caudal de información suficiente para que los estudiantes y sus familias puedan tomar la mejor decisión respecto al futuro del alumno, mejorando también los mecanismos de financiamiento y crédito fiscal”.



PILAR ARMANET

“Propondría una reforma curricular profunda. Con una formación general y salidas intermedias para que las personas puedan ir haciendo su carrera en función de sus intereses y aptitudes”

“El impacto del crecimiento de la cobertura, al 6% anual, ha sido tan importante que no ha habido mucho tiempo para la reflexión. Hasta ahora toda la oferta había sido copada por una demanda creciente por educación superior. Hoy hay más oferta que demanda y ello comienza a producir una reflexión más cualitativa respecto a las necesidades futuras del país y de los jóvenes.

En torno a las universidades regionales se ha venido formando una mayor cohesión y densidad de pensamiento y acción para el desarrollo local. La universidad es un foco importante de la descentralización efectiva y sustentable.

Propondría una reforma curricular profunda. Con una formación general y salidas intermedias para que las personas puedan ir haciendo su carrera en función de sus intereses y aptitudes. Más flexibilidad, más pasarelas, más facilidades para titularse a tiempo. Formarlos para una vida profesional en un plazo normal, que no haya deserción masiva, que exista conexión entre formación y sectores productivos para preparar a los profesionales que Chile requiere”.



GUILLERMO SCHERPING

“Hay universidades privadas que son muy públicas”

“La responsabilidad no es sólo de quienes abren universidades, ofertan carreras, inventan carreras, tienen enormes matrículas en los primeros años o no tienen excelencia académica, sino de quien elabora una política que hace que eso sea posible.

Es muy valioso que desde el mundo privado se hayan desarrollado iniciativas -que son las menos pero son valiosas- que hayan enfrentado su incursión en el mundo de la educación superior desde objetivos de desarrollo de pensamiento y de búsqueda de contribuir al desarrollo nacional. Hay universidades privadas que son muy públicas.

Las principales debilidades del sistema de educación superior chileno tienen relación con el aseguramiento de la calidad. Y se desprende de ello un segundo problema, que es la regulación de la calidad. La acreditación por sí sola no es suficiente. Otra debilidad es la falta de información y de conocimiento que la

población tiene de la realidad del sistema de educación superior. Eso es muy grave, porque se decide año a año donde estudiar desde el marketing y no desde la calidad de la educación. Pero la debilidad más importante es la política de financiamiento: la ley es sumamente inequitativa, porque a universidades que cumplen muchas más funciones que otras se les exige más objetivos y tienen el mismo financiamiento”.

“A Chile nunca le han faltado recursos humanos para hacer el desarrollo económico, tecnológico y social que ha tenido. No ha habido ausencia de profesionales competentes para hacer lo que hay que hacer. Si bien en la apariencia hay muchos déficit, en la práctica, y esto compete a todo el sistema educacional chileno, sabe responder adecuadamente a requerimientos mayores. Hay industrias tremendamente dinámicas en los últimos 15 o 20 años y siempre ha habido en ellos mano de obra, en todos los niveles de la cadena. El sistema tiene una capacidad de formar profesionales y técnicos para adaptarse a nuevas situaciones.

Tengo una mirada descentralizada del país. Y no hay mejor ejemplo en Chile de un proceso de descentralización eficiente que la descentralización del sistema de educación superior público y privado. Es un fenómeno que se inició en 1981, cuando se rompe un paradigma de centralismo en el desarrollo científico y tecnológico. Se hace por otras razones, más bien políticas, pero no importa. Hoy día las universidades regionales son actores relevantes del desarrollo regional, con esfuerzos de modernización mucho más significativos que muchas universidades de Santiago, con aporte real, cultural, tecnológico, en sus respectivas regiones. Tenemos a un conjunto de estudiantes que son retenidos en sus regiones, lo que antes no podía suceder. Las universidades regionales deben asumir en muchos casos que su rol es formar a la primera generación profesional en muchas familias. Pero hay una banalización de lo que son las sedes. Hay sedes que no son sedes: no tienen ambiente universitario, no tienen infraestructura, no tiene buen nivel de diálogo profesor-alumno.

Hoy la especialización va por parte del posgrado. Por eso se tienen que reevaluar cuáles son los objetivos del pregrado. Deben ser de socialización, de generación de competencias sociales, como capacidad de esfuerzo, de disciplina, trabajar en equipo, más una formación básica para hacer un posgrado.

El sistema chileno tiene una tradición universitaria que se formaliza en el reconocimiento que la sociedad hace del profesional. Está en el ethos mismo de la sociedad. Tener un título profesional es relevante y eso se debe al sistema que hemos construido. Nuestro sistema universitario ha sido responsable de la transformación política, económica y cultural del país. Está en la base republicana de Chile”.



ÁLVARO ROJAS

“No hay mejor ejemplo en Chile de un proceso de descentralización eficiente que la descentralización del sistema de educación superior. Hoy día las universidades regionales son actores relevantes del desarrollo regional”



PEDRO PABLO ROSSO

“Hay una incongruencia grande entre la oferta universitaria y la realidad del país. Se ofrecen carreras profesionales segmentadas, en circunstancias que el mundo va en otra dirección. Es obvia la necesidad de algún tipo de regulación”

“Una fortaleza destacable del sistema de educación superior chileno es la diversificación: que haya universidades chicas y grandes, católicas, protestantes y masónicas, que permitan que los estudiantes tengan un abanico amplio donde elegir. Otra fortaleza es que la llegada de las universidades privadas ha agilizado el sistema, lo ha hecho más competitivo, lo que significa una ventaja en gestión económico-administrativa, aunque no necesariamente en gestión académica. Y una tercera ventaja corresponde a los núcleos de calidad al interior del sistema, que en algunos casos llega a buenos niveles internacionales.

Las debilidades tienen que ver con que el sistema creció inorgánicamente, con mucho dinamismo de mercado y poco dinamismo de proyecto académico. Por ello, sus principales debilidades refieren a problemas de pertinencia, equidad y, sin lugar a dudas, a un problema muy serio de calidad. Hay una incongruencia muy grande entre la oferta del sistema universitario y la realidad del país. Se ofrecen carreras profesionales profundamente segmentadas, en circunstancias que el mundo va en otra dirección. La consecuencia obvia de todo eso es la necesidad de algún tipo de regulación. Y la manera en que yo aproximaría el problema es a través de políticas que establezcan caminos que vayan desde un sistema único de admisión a un sistema crediticio para todos los estudiantes, sin distinción por la universidad de la que provengan”.



CAROLINA TOHÁ

“La principal debilidad de la educación superior chilena es la falta de incentivos y la poca transparencia respecto de la calidad de un sistema tan diversificado como el nuestro”

“La principal debilidad de la educación superior chilena es la falta de incentivos y la poca transparencia respecto de la calidad de un sistema tan diversificado como el nuestro. Y es justamente esa diversificación la que hace particularmente importante contar con sistemas de información pública para tomar buenas decisiones.

Otro problema se relaciona con la falta de incentivos para lograr transparencia en la calidad de ciertas áreas que son muy importantes para el país, como las pedagogías, que han crecido en cantidad pero dudosamente en calidad. O las carreras técnicas, que uno esperaría que fueran altamente valoradas en el mercado laboral, y eso no sucede. Una tercera gran falencia, es la dificultad que ha habido para relacionar la investigación en las universidades con las posibilidades que tiene el país para innovar. Otra problemática se relaciona con la equidad y el acceso a la educación superior. Las correcciones, en ese sentido, van en la dirección del sistema de acreditación, los nuevos sistemas de apoyo estudiantil, las becas y las estrategias nacionales de innovación que vincule la actividad académica y científica de las universidades con las necesidades del país”.

“Hay instituciones que se dedican a la educación vocacional y técnica, en las cuales recién en los últimos años hemos logrado insertar o establecer con alguna precisión mayor cuál es la real oferta de valor que estamos haciendo a través de nuestros egresados. Si uno mira en el mercado laboral de Estados Unidos o en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), ellos tienen proporcionalmente diez veces más técnicos que nosotros en el mercado. Es probable que la solución esté en que aquellos esfuerzos en financiamiento que hace el Estado los usemos en carreras que sean más baratas y en la formación de la gente más pobre. A lo mejor no se le va a poder enseñar Medicina a ese muchacho, porque resulta muy caro, pero se le podría enseñar una carrera técnica, donde ese hombre se pueda ganar la vida, sacándolo del círculo de pobreza en dos años. Actualmente en el quintil de menores ingresos, más del 50% de los jóvenes entre 18 y 24 años no hace nada. No es que no estudien, sino que no hacen nada.

Las preguntas que la gente se hace son: ¿cuántos técnicos y profesionales requiere un país como Chile?, ¿habrá trabajo para esa cantidad de profesionales? Pero me parece que la pregunta es otra: ¿es capaz Chile de darle trabajo a todos los chilenos? ¿Sí o no? La respuesta es: tiene que darle, no se trata de si puede o no puede. Tenemos que empezar por tener más técnicos”.



MARCELO VON CHRISMAR

“Si uno mira en el mercado laboral de Estados Unidos o en los países de la OCDE, ellos tienen proporcionalmente diez veces más técnicos que nosotros. Es probable que la solución esté en que los esfuerzos en financiamiento del Estado los usemos en carreras más baratas y en la formación de la gente más pobre”

93

“En el marco de la educación superior latinoamericana, tenemos características bien especiales. Nunca hemos tenido las macrouniversidades con 200 mil estudiantes que se desarrollaron en otros países, como las hay en Argentina, Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela, Guatemala o México. Nosotros tuvimos siempre un sistema en que las instituciones fueron selectivas para el ingreso. Y eso les da un carácter distinto.

Más que decir que el Estado tiene que poner becas para que la gente vaya a estudiar carreras técnicas, la pregunta es por qué la gente no va a estudiar carreras técnicas. Si uno le dice al alumno que va a estudiar una carrera de buen nivel que dura dos años, que le cuesta la cuarta parte de una carrera universitaria y después de terminar esa carrera de dos años va a poder seguir una carrera profesional y podría mientras tanto estar trabajando, y la gente dice ‘no, gracias’, quiere decir que no es tan buena la oferta. Hay que repensar este asunto con una mirada más flexible. A lo mejor no hay que tener carreras técnicas, sino carreras cortas. Si se ve lo que está pasando en Europa con la Declaración de Bolonia, el foco no está en las carreras técnicas, sino en las carreras cortas, que pueden ser telescópicas: se hacen dos años para quedar habilitado para hacer ciertas cosas. Es el primer escalón para continuar estudiando, después de ciertos años de trabajo. Eso es lo que se llama ‘educación para toda la vida’. Hay que sentarse a mirar y revisar muchas de las políticas públicas, porque estamos en un punto de inflexión”.



MARÍA JOSÉ LEMAITRE

“Tenemos características bien especiales. Nunca hemos tenido macrouniversidades. Tuvimos siempre un sistema en que las instituciones fueron selectivas para el ingreso. Y eso les da un carácter distinto”

ROL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



PEDRO PABLO ROSSO

“El Estado debe aportar mayor financiamiento, puesto que la educación superior es la única puerta por la que el país puede aspirar a una etapa de desarrollo más avanzado”

“El Estado tiene un importante rol en asegurarle a todos educación. Además, tiene la responsabilidad de dar espacios para que surjan iniciativas privadas, y dar fe pública de la calidad de los programas educativos que se ofrecen. Tiene dos responsabilidades adicionales de gran importancia. La primera: aportar mayor financiamiento, puesto que la educación superior es la única puerta por la que el país puede aspirar a una etapa de desarrollo más avanzado. Y la segunda: debe actuar como promotor, dando incentivos para que el sector privado participe. En ese sentido, el Estado puede crear ciertos instrumentos, como convenios con metas pactadas para el desarrollo de áreas de importancia estratégica para el país.

En el sistema de educación superior chileno la presencia del sector privado es muy importante. Y por ende le caben varias responsabilidades. Por ejemplo, en el desarrollo y transferencia de tecnología claramente necesitamos avanzar mediante una mayor vinculación entre la universidad y la empresa en agendas de trabajo que surgen de las necesidades y los desafíos que tienen las empresas chilenas”.



SERGIO BITAR

“Ha habido una pérdida de control de los estándares de calidad. Y también una pérdida de control en cuanto a asegurarles becas a los más pobres con talento”

“Entre sus principales responsabilidades, el Estado debiera garantizar recursos financieros para que haya movilidad social y todos los que no tengan recursos, y tengan talento, puedan acceder a la educación superior. También debe realizar un gran esfuerzo en educación de calidad a nivel secundario, para que no exista una desventaja en los sectores de menores ingresos que tienen talento. Y asegurar que haya un sistema de acreditación de la calidad. Luego, realizar un mayor esfuerzo en capital humano avanzado, en ciencia y tecnología, en aplicación con las empresas, en innovación, con más y mejores doctorados y posdoctorados. Debemos alcanzar un buen contingente de masa crítica.

Tras la reforma de 1981 se han producido algunos inconvenientes que hemos tratado de corregir con recursos y con la acreditación, y esperamos que esto se enderece. Ha habido una pérdida de control por parte de la sociedad chilena de los estándares de calidad. Y también una pérdida de control en cuanto a garantizarles becas a los más pobres con talento.

Tiene que haber siempre un estímulo a la calidad. No se puede entregar todo a la autorregulación del mercado. No digo con esto que tiene que haber un órgano

que dictamine sobre esta materia, porque se trata de asuntos muy activos, muy cambiantes, muy creativos, pero tiene que haber incentivos y autoobservaciones. Incluso, la autoevaluación puede ser un gran factor para inducir culturalmente los sistemas de acreditación.

Sin duda, el Estado debe aportar más recursos a la educación superior... Es una de las inversiones socialmente más rentables”.

“Tras un significativo avance de la privatización de la educación superior y de la implantación de una radical descentralización, en los últimos años se ha avanzado hacia una etapa de mayor equilibrio, caracterizada por el rol conductor y responsable del Estado, que evita la administración directa de los establecimientos de enseñanza y prefiere concentrarse en las funciones normativas, de supervisión, apoyo técnico y asignación redistributiva de recursos; la presencia activa del sector privado y una descentralización de la educación de carácter más público. Ello, en el contexto de un sistema en el que se debió haber ido más lento en cobertura y se debió, a su vez, haber avanzado mucho más en la calidad.

El rol que les cabe a los privados en la educación superior es el mismo que nos cabe a las instituciones públicas. Dar un servicio serio y respetuoso de los derechos de las personas como ciudadanos más que como consumidores. Educarse es un ejercicio de ciudadanía más que un acto de consumo.

El Estado debiera hacer un mayor esfuerzo de financiamiento en la educación superior. Si se analizan los sectores y objetos de financiamiento del Estado, y la importancia relativa de cada uno para el desarrollo de las personas y del país, es claro que hay mucho espacio de encuentro, y ese encuentro no se está dando. Un rol importante del Estado es preocuparse porque las instituciones ofrezcan una educación pertinente y porque los empleadores favorezcan y apoyen la inserción e inducción laboral de las nuevas generaciones, pero el Estado no puede garantizar la inserción. En esa línea, es responsabilidad de cada institución de educación superior que sus egresados puedan competir bien por un trabajo frente a los egresados de otras instituciones, y que lo que han aprendido tenga una buena calidad de uso en su desempeño posterior”.



VÍCTOR PÉREZ

“El rol que les cabe a los privados en la educación superior es el mismo que nos cabe a las instituciones públicas: dar un servicio serio y respetuoso de los derechos de las personas como ciudadanos más que como consumidores”



JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

“El mercado adolece de fallas de información y de asimetrías enormes. El aseguramiento de la calidad jamás debe entregarse al mercado”

“El Estado tiene funciones de orientación de políticas para fijar prioridades en algunos terrenos importantes como el de la investigación científica y la innovación. Tiene una función regulatoria y normativa fundamental; una función de transparentar el mercado y de imponer exigencias de información significativa; responsabilidades de financiar la educación superior que, más allá del retorno privado que los individuos perciben, sigue siendo un bien público fundamental para el país. Por lo tanto, el Estado debe financiar tanto la investigación básica como actividades de docencia y extensión de las instituciones, pero debe hacerlo con mecanismos bien distintos a los que emplea hoy. El Estado tiene que tener una participación mucho más activa. El 75% de la matrícula en Chile en educación superior está en el sector privado. O sea, no puede haber una mejor muestra de la enorme contribución que a la formación de capital humano avanzado están haciendo los privados a través de las instituciones que sostienen, patrocinan o gestionan.

El mercado adolece de fallas de información y de asimetrías enormes. El aseguramiento de la calidad jamás puede entregarse al mercado, porque en ninguna parte del mundo el mercado por sí solo asegura la calidad.

El Estado debiera aumentar el financiamiento, particularmente por el lado de la investigación científico-tecnológica y de la innovación, donde su aporte es todavía reducido. Y debiera hacerlo de tal manera que la investigación tecnológica del país responda más claramente a las prioridades de innovación que se requieren en los sectores más competitivos de la economía chilena”.



PILAR ARMANET

“La educación es un servicio público que pueden proporcionar los privados, pero siempre es un bien público”

“En todo el mundo la educación superior transita desde la educación de élites a la educación de masas. Ello genera tensiones entre acceso y calidad. No se arreglan las cosas volviendo a restringir las oportunidades de los jóvenes sino velando por la calidad. La educación es un servicio público que pueden proporcionar los privados, pero siempre es un bien público.

La calidad y el acceso son funciones del Estado que no garantiza el mercado. Eso ha quedado demostrado en los últimos 30 años. Pero el Estado debe financiar más. Precisamente porque el desarrollo se juega en la capacidad de la gente y la mejor inversión que puede hacer un país es en educación. La labor fundamental del Estado es fomentar las áreas que no se desarrollan por efecto del mercado. Yo no creo que el Estado deba, ni menos que pueda, orientar la oferta de carreras porque nadie sabe mucho cuáles son las necesidades del futuro económico de Chile como para modular la educación superior a ese nivel”.

“El Estado debe velar por la calidad y velar por la equidad (voy a hablar de dos equidades: la equidad social, que accedan a la universidad los más capaces independiente de su procedencia; y la equidad territorial, que en todo Chile se tenga la oportunidad de estudiar adecuadamente y que no haya que recurrir a la migración para tener estudios de calidad). También velar por la pertinencia al sistema: el Estado debiera tener ciertos criterios para no invertir recursos de todos los chilenos en áreas que son de franco carácter privado o que estén saturadas o superfluos. Si hay poca plata no voy a financiar carreras saturadas que a su vez son de beneficio privado, sin impacto social. Otra responsabilidad estatal es mantener un nivel de financiamiento adecuado para aquellos bienes públicos relevantes que son la investigación, el desarrollo tecnológico y la formación de doctores, sólo bajo los criterios de calidad.

El sistema privado, igual que el público, debiera velar por la calidad. Creo que hay que modificar las leyes. Deben apuntar a que derechamente sea un sistema de lucro, porque lo es. Hoy aparecen como empresas inmobiliarias, pero en los hechos son de lucro, en una solución a la chilena, doble. El Estado no puede permitir que los privados discriminen, porque hay recursos públicos involucrados, hay plata del Estado para los privados. Estas discriminaciones incluso violan la Constitución.

El financiamiento de los estudios todavía tiene nichos que no se cumplen satisfactoriamente. Por ejemplo, en lo que respecta a la clase media. Se entiende que la universidad es un bien privado y se paga. Se paga con el ahorro de la familia o con el aporte que después se devuelve. En ese entendido, hay deudas pendientes con la clase media. Tener hijos en la universidad para la clase media insume una cantidad relevante del ingreso. Los sistemas de ayuda están bastante bien para los bajos ingresos, pero las de clase media tienen muchas dificultades para financiarlos. Yo postulo que haya más créditos para la clase media, fijando criterios de corte muy estricto: que todos los que cumplen requisitos de puntaje tengan asegurado el ingreso a la educación superior, independiente del ingreso familiar”.

“El tema de la calidad no debe entregarse a la autorregulación del mercado. ¿Qué se decía durante los años 80? Que la gente que sabe elegir va a ir a los CFTs y a los IPs buenos; los otros no van a tener alumnos, luego se van a cerrar. A fines de los 80 el propio gobierno militar, que había ideado este sistema, se dio cuenta de que eso no sucedía. Y dictó la LOCE. Lo hizo para introducir una regulación en este sistema que ellos pensaron que lo iba a regular el mercado. O sea: ellos se dieron cuenta de la falacia que estaban diciendo. ¿Por qué? Porque en un contexto en que a la gente le sirve tener un diploma, si la institución es mala, baja el precio, y siempre habrá alguien a quien engañar, porque la transparencia en información es muy mala en educación superior.

El Estado debe financiar más a las universidades estatales y lo tiene que hacer mejor, aplicando criterios de calidad. No puede seguir financiando por criterios históricos o espurios. Los cambios son siempre difíciles, aunque yo creo que existe la intención de parte del gobierno de avanzar en esa dirección, y eso me parece muy positivo”.



ÁLVARO ROJAS

“El financiamiento de los estudios todavía tiene nichos que no se cumplen satisfactoriamente. Por ejemplo, en lo que respecta a la clase media”



MARÍA JOSÉ LEMAITRE

“El Estado debe financiar más a las universidades estatales y lo tiene que hacer mejor, aplicando criterios de calidad. No puede seguir financiando por criterios históricos o espurios”



MARIANA AYLWIN

“A través de la información se puede mejorar la coordinación entre la educación superior y el mercado laboral”

“El Estado tiene la responsabilidad de velar por el acceso equitativo de las personas a la educación superior, evitando la discriminación y garantizando la igualdad de oportunidades de las personas. Asimismo, debe velar porque la educación superior sea de calidad, acompañar los procesos de licenciamiento, garantizar que exista información adecuada, pública y veraz y generar financiamiento para el desarrollo de nichos académicos relevantes para el país.

A través de la información se puede mejorar la coordinación entre la educación superior y el mercado laboral, en la medida en que un sistema de información adecuado puede limitar opciones que ya están saturadas, lo que acompañado de incentivos estatales para fomentar áreas académicas de interés para el país, puede permitir una mejor organización del sistema”.



EUGENIO CANTUARIAS

“A los privados les pediría respeto y compromiso con la responsabilidad que encierra participar del mercado de la educación superior”

“Al Estado le corresponde crear condiciones para garantizar la fe pública contenida en los títulos profesionales que se otorgan legítimamente en nuestro país. Es decir, que cuando un estudiante obtiene su título de ingeniero, realmente sus conocimientos den cuenta de ello. Además, al Estado, y a nadie más, le corresponde garantizar un sistema de información pública suficiente respecto del mercado, de la empleabilidad de los egresados y que permita a los estudiantes y sus familias exigir resultados de acuerdo a lo ofrecido. También es tarea del Estado promover fuertemente la investigación. A los privados les pediría respeto y compromiso con la responsabilidad que encierra participar del mercado de la educación superior, en el sentido de respetar y comprometerse con las normas y, sobre todo, con los temas de aseguramiento de la calidad”.

“Se deben crear mecanismos para que la gente tenga la información y los incentivos para priorizar aquellas áreas donde el país tiene más interés, tanto de estudio como de investigación. También se debe vigilar que el mercado laboral no tenga normas y accesos discriminatorios, pues ocurre que estudiantes de familias humildes que estudiaron carreras muy competitivas, o que fueron muy destacados, no poseen los méritos suficientes para su desarrollo profesional, porque se encuentran con el tope de los pitutos, de las discriminaciones, de los apellidos o de la apariencia, y eso es algo inaceptable.

La creación de las universidades privadas se hizo con un régimen que no previó y no se hizo cargo de garantizar la calidad y la pertinencia, y eso es urgente de corregir, porque de lo contrario, se otorgan incentivos para crear ad eternum cupos de carreras baratas, con buena fama y de baja calidad, sin que el sistema tenga ningún contrapeso a eso. Y en esas modificaciones estamos.

Hay temas básicos que no se pueden dejar exclusivamente en manos de la autorregulación del mercado, y que se refieren al acceso y a la equidad. Si entregamos estos aspectos al mercado, terminamos en el peor de los mundos, con una profecía autocumplida de un sistema excluyente. Además, el mercado no puede garantizar por sus propios mecanismos que promueva la calidad en la educación superior, y es lo que nos muestra la experiencia. Por otra parte, no se puede dejar al mercado el desarrollo de actividades que no son rentables, como la investigación que tiene impacto a largo plazo o que no están ligadas a proyectos específicos de empresas o de organismos que cuentan con recursos, o las actividades de extensión”.

“Creo que el Estado debe mantener posiciones en todos los niveles educacionales. Y lo debe hacer porque siempre hay una porción de la población que requiere mayor subsidiaridad, ya que viene con un menor caudal económico. Así contribuirá a desarrollar áreas que tienen un mayor interés en la construcción de la sociedad mirando al mediano y largo plazo. El Estado tiene el privilegio de orientar recursos, debiendo financiar mejor toda la educación y ser más exigente en la rendición de cuenta.

Antes las universidades enseñaban las competencias para que uno fuera a buscar trabajo. Nosotros creemos que hay que enseñarles a crear trabajo. Y el país tiene que tener los mecanismos necesarios a través de Innova y Corfo, por ejemplo, para permitir que uno se forme como microempresario y genere proyectos propios.

No concibo a una universidad hiperprofesionalizante. No creo que alguien que estudie periodismo y no labore como periodista haya fracasado en la vida. En Estados Unidos el 70% de quienes hacen un doctorado en Educación no estudió Educación en pregrado. Creo que es necesario que a los profesionales se les enseñen las competencias respectivas, pero al mismo tiempo las habilidades para adaptarse, ser creativos, emprendedores, porque este es un mundo que va cambiando tremendamente”.



CAROLINA TOHÁ

“La creación de las universidades privadas se hizo con un régimen que no previó y no se hizo cargo de garantizar la calidad y la pertinencia, y eso es urgente de corregir”



MANUEL KRAUSKOPF

“El Estado tiene el privilegio de orientar recursos, debiendo financiar mejor toda la educación y ser más exigente en la rendición de cuenta”



MARCELO VON CHRISMAR

“El Estado debiera financiar más y mejor, y principalmente en la base, en lo que respecta a las carreras técnicas”

“Los privados están haciendo un esfuerzo importante en el logro de una educación superior de calidad para todos. La mayoría está en el camino correcto. El problema es que están compitiendo en un sistema en que parte de los competidores está jugando con cartas marcadas. Así y todo, las instituciones privadas han hecho un aporte sustantivo al aumento de la cobertura y, sin duda, al aumento de la calidad.

A lo mejor, teóricamente, uno le podría entregar todo al mercado. Pero creo que hay razones prácticas por las que no se podrían entregar. Y es que esos parámetros debieran indicar quién ofrece lo bueno o malo para una cosa o para otra, porque depende de las carreras, circunstancias y del puntaje que se obtenga... Tiene que haber algún árbitro que dé cuenta de ese mapeo de parámetros. Porque hay finalmente una competencia en el mercado tan grande, que se requiere este tipo de sistematización de la información, y es allí donde el Estado puede aportar.

El Estado debiera financiar más y mejor, y principalmente en la base, en lo que respecta a las carreras técnicas. Debe financiar a los dos quintiles de menores ingresos de la población, de forma decreciente; a todos los que quieran seguir una carrera técnica. Yo creo que cambiaría el país”.



GUILLERMO SCHERPING

“El mercado no ha regulado nada, porque las lógicas de calidad del mercado son muy distintas a las lógicas de calidad educativa”

“El Estado tiene como principal responsabilidad en la educación superior establecer un marco regulatorio claro que hoy no existe. El mercado no ha regulado nada, porque las lógicas de calidad del mercado son muy distintas a las lógicas de calidad educativa. La principal responsabilidad del Estado es elaborar una política de educación superior que recoja la historia de la educación superior chilena, que es buena. Estos aspectos regulatorios tienen que ver con el financiamiento, la selección y las oportunidades de inserción al mercado laboral”.

“El Estado debe establecer normas, leyes y reglamentos que permitan el adecuado desarrollo del sistema educacional superior en todas sus potencialidades. Además, debe buscar mecanismos de aseguramiento de la calidad, y creo que en ese sentido ha habido grandes avances en Chile a través del sistema de acreditación. También, tiene como función financiar la investigación, que puede llegar a ser fundamental para el crecimiento del país. Y por último, el Estado debe permitir, a través de sistemas de crédito fiscal cada vez mejores, el acceso a la universidad de jóvenes cuyas familias no tienen los recursos como para costearlo, es decir, igualar oportunidades”.



JOAQUÍN LAVÍN

“Ha habido grandes avances en Chile a través del sistema de aseguramiento de la calidad”

“La estructura del financiamiento muestra debilidades importantes. Por una parte, siguen primando antecedentes de carácter histórico. Por otra, los fondos concursables han llevado a que las instituciones tengan grandes problemas por las contrapartes exigidas y por la falta de apoyos institucionales. Una última consideración en cuanto a las debilidades se refiere a la falta de regulación a las instituciones en un sentido moderno. El inicio formal del proceso de acreditación por parte de la CNAP ha mejorado esta función.

El aseguramiento de la calidad debe profundizar la labor indicada por la CNAP. La nueva ley da un marco positivo para ella. En el financiamiento se deberían combinar equilibradamente los apoyos institucionales, los contratos de desempeño, los fondos concursables, los sistemas de becas y préstamos”.



IVÁN LAVADOS

“La estructura de financiamiento muestra debilidades importantes”

DE LA COBERTURA A LA CALIDAD



VÍCTOR PÉREZ

“Sería importante contar con una instancia de coordinación del sistema de educación superior con los otros niveles educacionales”

“En tanto la educación superior en Chile se encuentra cada vez más dentro del ámbito del mercado, sería importante contar con una instancia de coordinación, no sólo del sistema de educación superior, sino también de la articulación de éste con los otros niveles educacionales, como el escolar, preescolar y educación diferencial. En consecuencia, lo relevante no es qué estructura ha de cumplir esta función de coordinación, sino que la función sea desempeñada adecuadamente. Si una Superintendencia es la institucionalidad apropiada para ello, bienvenida sea, pero pudieran explorarse distintas alternativas hasta consensuar una que cuente con la confianza de la sociedad y pueda cumplir junto con sus funciones fundamentales, el papel de una ventanilla única para la protección y la promoción del derecho de los ciudadanos a una educación de buena calidad”.



JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

“El rol de supervisión es lo que debiera hacer el sistema de aseguramiento de la calidad, que en realidad cumple funciones de superintendencia”

“Que exista una tendencia a la sobreoferta tiene mucho que ver con el hecho de que la capacidad instalada hoy es mayor que la capacidad a la demanda que se ve siempre frenada y limitada por los costos de los estudios y por la magnitud del sistema de préstamos estudiantiles. Pero nadie debiera preocuparse demasiado, salvo porque uno viera, y no lo ve, una constante tendencia de las instituciones a estar en precariedad de condiciones económicas por estar sobreinvertidas en término de capacidad que tienen de oferta.

Nuestro sistema es de una enorme heterogeneidad de calidades y de características. Tenemos una amplia variedad, con instituciones altamente selectivas que tienen una cierta proyección internacional y que compiten, si no en primera línea por lo menos en la segunda línea, como instituciones relevantes de la región y algunas de ellas, incluso, del mundo. Y al lado de eso, tenemos una gradación de instituciones más o menos selectivas; por lo tanto, con tipo de formación y con alumnos que traen un capital cultural muy distinto.

El rol de supervisión es lo que debiera hacer el sistema de aseguramiento de la calidad, que en realidad cumple funciones que tradicionalmente se llaman de superintendencia, porque tiene funciones de exigencias de información, de fiscalización, de supervisión, de inspección, pero sobretodo lo hace, como lo

debería hacer a mi juicio en cualquier sector de la educación, en función del mejoramiento de la calidad y no tanto del sancionamiento de las instituciones. En el margen, el sistema tiene que proveer también la posibilidad de sancionar y eso existe en la legislación chilena, y la principal protección del consumidor debiera venir de ese aparato de aseguramiento de la calidad con sus distintas instancias, sin perjuicio de lo cual los estudiantes, junto a sus familias, tienen la posibilidad de recurrir a los mecanismos más generales de protección al consumidor”.

“La competencia entre las instituciones de educación superior es muy dura, por lo que este mismo proceso probablemente traerá consigo una regulación en la apertura de nuevas sedes y carreras por parte de las mismas universidades. Claramente este proceso debe ir acompañado de herramientas que garanticen la calidad en la oferta de la educación superior.

Chile cuenta con un sistema de educación superior en el que hay universidades de nivel internacional. En relación a los países latinoamericanos, probablemente el sistema chileno es uno de los mejores. Ahora, esto no ocurre con todas las instituciones: también tenemos universidades que en algunas áreas no lo están haciendo nada bien”.

“El sistema de educación superior chileno tiene niveles de desempeño tremendamente heterogéneos. Hay solamente dos universidades en el sistema que han sido acreditadas por siete años, y no estamos hablando de un ranking de calidad, sino de cumplir con los estándares mínimos de calidad en todos los ámbitos evaluados. Y hay tres universidades que ni siquiera están acreditadas. Por otro lado, estamos en un sistema con altas tasas de deserción, que es muy poco amigable, que te obliga a los 17 años a escoger la carrera de tu vida y que te penaliza si tratas de cambiarte, no permitiendo hacer un discernimiento vocacional mientras estudias. Y es poco amigable porque incentiva poco a estudiar, es un sistema que acompaña muy poco”.



MARIANA AYLWIN

“Tenemos universidades que en algunas áreas no lo están haciendo nada de bien”



PEDRO PABLO ROSSO

“Nuestro sistema tiene altas tasas de deserción, es muy poco amigable, obliga a los 17 años a escoger la carrera de tu vida y te penaliza si tratas de cambiarte”



SERGIO BITAR

“No me parece que tenga que primar en Chile un cambio de eje desde la cobertura a la calidad”

“No me parece que tenga que primar en Chile un cambio de eje desde la cobertura a la calidad. Eso está bien a nivel escolar y secundario, pero no en educación superior. Nosotros estamos con una cobertura del 38%. En países desarrollados, incluyendo la formación técnica, se llega a más del 60%. Lo que pasa es que la actual combinación de tipo de carreras tiene que modificarse. Eso de las ‘carreras túneles’, de estudiar ocho años para salir de algo, tiene que cambiar para dar paso a ‘carreras modulares’, que fortalezcan las capacidades técnicas.

Acá no estamos en condiciones de regresar a un ‘Estado docente’, eso es pamplina. Y también es una pamplina dejarlo todo al mercado. La educación es un bien público. Acá lo que tenemos que buscar son sistemas mixtos, en que el Estado tiene que dar las orientaciones gruesas, pero también permitir los espacios de libertad para crear”.



MARCELO VON CHRISMAR

“La educación superior en Chile no es tan buena como algunos quieren hacernos creer, pero no es tan mala como otros dicen”

“La educación superior en Chile no es tan buena como algunos quieren hacernos creer, pero no es tan mala como otros dicen. Es mejor que la educación media chilena, si la comparamos con iguales estándares. Hay instituciones superiores en Chile que son muy buenas y uno tiende a confundir las que son muy buenas con la educación chilena.

Con la reforma del 80, creció en cobertura y eso es muy importante. Ahora, no creo en absoluto que haya disminuido la calidad. Si vemos las universidades del Consejo de Rectores y las *rankeamos* por algún parámetro, aseguro que las 25 existentes no ocupan los primeros lugares, porque hay universidades privadas que se empujan bien arriba. Entonces, no hemos empeorado: hemos mejorado... Cerca de un 9% de los estudiantes más pobres del país están en el Duoc. No son las universidades antiguas, las que reciben varios mecanismos de financiamiento estatal, las que están atendiendo a los pobres. Somos nosotros. No creo que sea necesario contar con un órgano de características de superintendencia para la educación superior, bastaría con tener un buen sistema de acreditación y de información. Lo otro se presta para seguir sacando de la casuística casos generales, y eso no corresponde”.



JOAQUÍN LAVÍN

“Tenemos que avanzar a sistemas de educación más flexibles y abiertos”

“El sistema de educación superior está mejorando mucho, pero todavía está a una gran distancia de lo que debería ser. Todavía tenemos un sistema muy cerrado, en circunstancias que en otros países tú puedes elegir una carrera pero también sacar una especialidad en otra, tomar ramos de otra, ingresar a sistemas de bachillerato o college. Tenemos que avanzar a sistemas de educación universitaria más flexibles y abiertos, que encasillen menos a los alumnos en una determinada profesión y que les abra el mundo más allá de su propia especialidad”.

“La educación superior está experimentando una profunda crisis de crecimiento, pero con la regulación adecuada puede usar la enorme vitalidad que tiene en beneficio de los/las jóvenes chilenos. Ese es precisamente el objetivo de la Comisión Nacional de Acreditación: dar cuenta pública de que los compromisos que asumen las instituciones efectivamente se cumplan”.



PILAR ARMANET

“La educación superior experimenta una crisis de crecimiento”

“Es necesario contar con un órgano que se preocupe por asegurar una educación superior de calidad. Actualmente esa es una función propia del Ministerio de Educación (de la Divesup), pero si esto no se cumple debe haber una Superintendencia que cumpla a esa responsabilidad. La sociedad desea que el Ministerio de Educación lo haga”.



ÁLVARO ROJAS

“Es necesario contar con un órgano que asegure la calidad de la educación superior”

“El nivel de la educación superior en Chile es muy variado: existen instituciones excelentes y otras en las que tenemos serias razones para sospechar que no están cumpliendo los estándares mínimos. Y en ese sentido la acreditación es un gran aporte, pues identifica dichas instituciones que están más abajo de lo aceptable y las va a obligar a superarse, a identificar sus problemas y a desarrollar estrategias para mejorar”.



CAROLINA TOHÁ

“La acreditación es un gran aporte”



MANUEL KRAUSKOPF

“Repetir instancias como el Sernac o una Superintendencia sería burocratizar el sistema”

“Creo que en este momento, con la ley de aseguramiento de la calidad, están cubiertas en gran medida todas las aprensiones que la sociedad pueda tener. Repetir instancias como un Sernac o Superintendencia sería burocratizar el sistema y diluirlo, además. Prefiero que trabaje sin perjuicio un buen sistema de acreditación”.



MARÍA JOSÉ LEMAITRE

“Es mucho más eficaz este sistema para velar la calidad de la educación superior desde una perspectiva académica”

“Diría que el nivel de la educación superior en Chile es razonable. Hay universidades que son muy buenas; hay IPs que son muy buenos; hay CFTs que son buenos, dentro de lo que conozco. Hay instituciones regulares y hay unas cuantas muy malas. Y espero que lo que la CNAP ha hecho en todo este período ayude a separar el trigo de la paja o, por lo menos, a reconocer que hay paja.

Creo que una Comisión Nacional de Acreditación cumple justamente el rol de una superintendencia de la educación superior. No creo que sea bueno ni pensarlo en el sentido limitado como protección a los consumidores, como sería el caso del Sernac. A mí me parece que es mucho más eficaz este sistema para velar por la calidad de la educación superior desde una perspectiva académica”.



EUGENIO CANTUARIAS

“Las instituciones más grandes por primera vez han tenido que mirarse el ombligo”

“El proceso de acreditación voluntaria les ha ayudado mucho a las instituciones de educación superior, porque por primera vez algunas, sobre todo las más grandes, han tenido que mirarse el ombligo y también mirar hacia fuera”.

“Las universidades privadas han sido muy importantes en el logro de mayor cobertura de la educación superior. También varias de ellas han alcanzado niveles de calidad satisfactorios. Así lo demuestran los procesos de evaluación y acreditación realizados.

Estas universidades deberían seguir participando activamente en el Sistema en una perspectiva de calidad y pluralismo.

Cuando la CNAP inició sus funciones existía en el país el convencimiento que muy pocas de estas universidades ingresarían al sistema voluntario de acreditación. La experiencia ha superado cualquier expectativa”.



IVÁN LAVADOS

“Las universidades privadas han sido muy importantes en el logro de mayor cobertura en la educación superior”

“No atenta contra la libertad de nadie poner límites razonables a la oferta de matrícula. Ese límite debería estar puesto según un plan de desarrollo nacional: un plan que no es sólo del Estado. Tendrá que haber un diálogo, un consenso nacional respecto de estos ámbitos, porque es interés de muchos privados que esto se regule. El desafío es pensar una educación superior para el siglo XXI que no puede ser la que tenemos hoy día”.



GUILLERMO SCHERPING

“No atenta a la libertad de nadie poner límites razonables a la oferta de la matrícula”

LA CNAP



VÍCTOR PÉREZ

“La nueva ley de acreditación, bien implementada, puede ser el comienzo de un gran servicio al país”

“Ha habido una importante labor para asegurar la calidad de la educación superior de parte de la CNAP, la Conap y del Consejo Superior de Educación (CSE). Toda esta institucionalidad ha sentado las bases y ha permitido un aprendizaje como país de la regulación a través del licenciamiento y de la acreditación, con una creciente preocupación por los aspectos conceptuales y metodológicos.

En el caso específico de la CNAP, considero que hemos sido testigos de un desarrollo y una maduración, y de un trabajo arduo para iniciar e implementar la regulación a través de la acreditación. Me parece importante destacar dos acciones de la CNAP: una que se relaciona con las dificultades que debió enfrentar para cumplir el encargo de elaborar las ideas centrales de la que hoy es la ley de aseguramiento de la calidad, y otra que se refiere a los avances que ha desarrollado en el campo de la relación de las acreditaciones con las propias autorregulaciones que sean capaces de llevar adelante las instituciones y las carreras.

La nueva ley de acreditación, bien implementada, puede ser el comienzo de un gran servicio al país en protección y promoción de la calidad y su aseguramiento, y de herramienta de apoyo a las instituciones de educación superior”.



GUILLERMO SCHERPING

“Tengo una muy buena evaluación de la CNAP y de la forma en que se ha instalado la acreditación. Más que un acento en el mercado, se puso el acento en el aseguramiento de la calidad”

“Tengo una muy buena evaluación de la CNAP y de la forma en que se ha instalado la acreditación en Chile. Más que un acento en el mercado, se puso el acento en el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Y creo que uno de los procesos más valiosos que ha ocurrido en educación en este país es que la CNAP haya conseguido legitimar un sistema que en correlación de fuerzas estaba destinado al fracaso, puesto que cuando se planteó el Sistema Nacional de Acreditación la mayoría no estaba de acuerdo. Algunos, desde su visión sobreideologizada de que no era necesario puesto que el mercado se regula a sí mismo. Otros, porque lo vincularon, sin mayor argumentación, con la privatización de la enseñanza. Pero lograron legitimarse. Una de las gracias que tuvo este proceso fue que el acento estuvo en el carácter formativo más que punitivo. Las universidades se dieron cuenta de que éste era un sistema que les ayudaba. También habla bien de los académicos chilenos el que se haya establecido un registro nacional de pares evaluadores que está legitimado frente a cualquier universidad, y eso es un capital muy valioso del sistema de educación superior”.

“Lo que hizo la CNAP fue darle forma a algo que era necesario desde la perspectiva de la educación superior. El principal mérito que tiene la CNAP es que no generó ni un sistema formal ni burocrático ni funcionario en lo que respecta a acreditación, sino que movilizó a la comunidad académica en función de lo que ellos mismos estaban haciendo. El aporte del ‘modelo chileno’ estuvo en haber sido un proceso estrictamente académico, en todo lo que respecta a la definición de criterios o a la misma evaluación. La acreditación es así el resultado de un trabajo de académicos. Resultó acertada, además, esa combinación de distintos niveles. De que el sistema de aseguramiento de la calidad haya partido por garantizar un primer piso, que es lo que hace el Consejo Superior de Educación con el licenciamiento, y después, cuando las instituciones autónomas ya participan del proceso, que haya sido voluntario y haber comenzado por carreras.

Esta evaluación por carreras introdujo lo que nosotros llamamos la ‘cultura de la calidad’ o ‘cultura de la evaluación’. Ello permitió generar capacidades a nivel desde abajo, en la base de las instituciones, en los profesores, en los estudiantes, en los decanos, en los directores de escuela. Si hubiéramos partido por la acreditación institucional, hubiera sido una cuestión enteramente superestructurada.

La ley permite en general seguir asegurando la calidad. Además, salió muy parecida a la propuesta que en su momento hizo la CNAP. Como siempre, estas cosas dependen de cómo se apliquen. La ley por sí sola no garantiza que ésta se vaya a seguir asegurando, va a depender de quiénes estén a cargo y de cómo se conduzca el proceso”.

“La mayor contribución de la CNAP, más allá de las 200 o casi 300 carreras y de las instituciones acreditadas, y más allá de las 3.000 personas que han pasado por los comités de pares, fue lograr poner en marcha un proceso en el cual mucha gente no creía y no quería hace no mucho tiempo. Más aún, hoy día hay una ley de respaldo que ayudará a consolidar el procesos de mejoramiento sistemático, permitiendo a la sociedad chilena tener un sistema de educación superior efectivo, eficiente, rentable para sí mismo y que cumpla con su importantísimo rol social. Y este proceso ya está instalado y es irreversible.

Las universidades se sorprenden de lo que pasa cuando hacen una autoevaluación, ya que se dan cuenta que, incluso entregando buenas carreras, aún pueden hacerlo mejor. Esta disciplina de mirarse conforme a criterios de general aceptación en el mundo académico mundial, es un logro que se convierte en un activo potente, y que ha logrado instalarse de forma generalizada en el sistema de educación superior, haciéndolo progresar continuamente”.



MARÍA JOSÉ LEMAITRE

“El principal mérito de la CNAP es que no generó ni un sistema formal ni burocrático ni funcionario, sino que movilizó a la comunidad académica en función de lo que ellos mismos estaban haciendo”



EUGENIO CANTUARIAS

“La mayor contribución de la CNAP fue lograr poner en marcha un proceso en el cual mucha gente no creía y no quería”



PEDRO PABLO ROSSO

“El principal desafío pendiente es arraigar la calidad como parte de la cultura universitaria chilena”

“Un primer aporte de la CNAP fue crear conciencia sobre la necesidad de tener un sistema de aseguramiento de la calidad. Segundo, el haberlo hecho con mucho rigor, con mucha seriedad, y con mucha humildad: dialogando y escuchando, logrando consenso. Tercero, haber utilizado sus herramientas con mucha astucia. Y cuarto, que sin lugar a dudas es el logro más significativo, fue haberlo hecho técnicamente muy bien, dejando establecida una cultura de calidad, de seriedad, de probidad. Todo ello permitió establecer estándares para los futuros procesos.

El principal desafío pendiente es arraigar la calidad como parte de la cultura universitaria chilena, tanto desde el punto de vista de la autoevaluación como de acostumbrarse a un sistema de evaluación externa, de manera de poner en marcha en cada institución un proceso de mejoramiento continuo que permita, a través de sucesivas acreditaciones, ir haciendo mejor las cosas”.



MARIANA AYLWIN

“Lo que ha hecho la CNAP es muy interesante, pues fue una comisión que, sin tener carácter legal, logró legitimarse ante toda la educación superior chilena”

“Lo que ha hecho la CNAP es muy interesante, pues fue una comisión que, sin tener carácter legal, logró legitimarse ante toda la educación superior como una instancia seria, legítima y que garantizaba transparencia. Por otra parte, la CNAP instaló en Chile las prácticas de autoevaluación, la mirada sobre los procedimientos institucionales y sobre la calidad en las carreras, pudiendo formular sobre la base de esa experiencia el proyecto de ley, ahora ya promulgado. La CNAP ha cumplido un rol realmente importante en posicionar el tema de la calidad en el sistema de educación superior chileno.

El principal acierto de la CNAP fue lograr convencer a las universidades de que voluntariamente ingresaran en los procesos de acreditación. Y así lo que partió siendo una experiencia piloto terminó siendo una experiencia generalizada. Hoy todos quieren acreditarse institucionalmente, y algo similar ocurre con la importante cantidad de carreras que se han acreditado.

Yo siento que la CNAP, aun siendo un organismo de gobierno, ha funcionado con un gran nivel técnico y una destacable prescindencia política, logrando crear una masa crítica capaz de hacerse cargo de lo que viene”.



JOAQUÍN LAVÍN

“La CNAP ha jugado un gran rol”

“La CNAP ha jugado un gran rol, en el sentido de mostrar que existen realmente sistemas objetivos de acreditación que permiten que hoy día los estudiantes y sus familias tengan información seria, relevante y sólida respecto a la calidad de las diferentes universidades. Y dentro de sus principales aportes se encuentra el que la Comisión ha sido una gran ayuda a cada institución que se ha sometido a procesos de acreditación, porque le ha permitido discutir a fondo su misión, cuáles son las áreas del conocimiento en las que quiere entrar, involucrando en la discusión a la comunidad académica, profesores, autoridades, funcionarios, en todo un proceso de crecimiento de la institución”.

“La CNAP ha generado una cultura de la autoevaluación que antes no existía. Emigramos de un sistema de educación superior donde las universidades de manera autorreferente decidían qué hacían y ahora la sociedad les pide demandas y ellos evalúan y deciden. Ahora se forjó la cultura de la autoevaluación, de los pares externos. Lo que falta es un sistema de información que permita asignaciones de recursos y tomas de decisión.

La nueva ley de acreditación llegó tarde. Demoró inexplicablemente mucho. La ley quedó con el nivel de consenso que la sociedad chilena quiso, pero debió ser más exigente. Creo fuertemente en la economía social de mercado, pero también creo que el Estado en lo que compete debe tener autoridad. El mercado es avalórico. La sociedad le entrega ciertos contenidos valóricos deseables y esos estabilizadores del mercado quien debe cumplirlos es el Estado”.



ÁLVARO ROJAS

“La nueva ley de acreditación llegó tarde y debió ser más exigente”

“La CNAP cumplió una excelente labor en el país. Ahora cada vez son menos los que dicen que no es necesario acreditarse y que este mecanismo nos controla y restringe libertades, en circunstancias que uno ya era autónomo. Este es un modelo que fue hecho a pulso, de forma experimental, y a esfuerzo, en que hubo que convencer y preparar a mucha gente. Yo creo que eso merece un reconocimiento. Por el resultado se conocen las cosas, no por el esfuerzo que uno hace, y creo que se trata de un resultado adecuado. Lo único que me preocupa es que no empecemos a soltar los parámetros, a acomodar las cosas por presiones del tipo que sean. Si queremos tener un sistema de mejor calidad, hay que seguir siendo rigurosos.

La ley coloca un sello a lo que anteriormente era un proceso experimental, que se ha transformado en un proceso estándar. Así, el Estado de Chile tiene el deber de cautelar que se cumplan estándares que sean accountability, que sean de alguna manera cuantificables y examinables por el público, porque a fin de cuentas estamos jugando con los mejores años de nuestros alumnos y no tenemos derecho a ser ineficientes”.



MARCELO VON CHRISMAR

“Ahora cada vez son menos los que dicen que no es necesario acreditarse y que este mecanismo nos controla y restringe libertades”

“Creo que la labor de la CNAP ha sido muy importante en varios aspectos. En primer lugar, ha colaborado para que en la actualidad exista una cultura de la evaluación en la mayor parte de las instituciones del sistema. También ha dado confianza a las instituciones, lo que ha permitido reorientar la discusión desde una perspectiva ideológica a una técnica. Por otra parte, ha ayudado a la formación de personal técnico en la materia. Y, por último, ha desarrollado un amplio programa de acreditación de programas e instituciones. Estoy muy orgulloso de lo que se ha hecho tanto en la Comisión como en la Secretaría Técnica”.



IVÁN LAVADOS

“La CNAP ha colaborado para que en la actualidad exista una cultura de la evaluación”



JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

“El mayor éxito de los procesos experimentales que llevó a cabo la CNAP es haber convencido a través de la experimentación”

“Los aportes básicos de la CNAP son tres. El primero: haber difundido a través de prácticas adecuadas y graduales una concepción de aseguramiento de la calidad que el país no tenía hasta hace muy poco tiempo. Ese es el mayor éxito de los procesos experimentales que llevó a cabo la CNAP: haber convencido a través de la experimentación práctica de cómo estas cosas se hacen. Luego, el hecho de haber acreditado a la mayor parte de las instituciones universitarias, en un cortísimo periodo, a plena satisfacción de las propias instituciones y de la sociedad, es un segundo nuevo aporte al aseguramiento de la calidad en Chile. Y tercero: ha hecho avances importantes en definir estándares en la mayor parte de las carreras que se imparten en las instituciones universitarias, aunque dado que son varios miles, sigue siendo relativamente lento, y eso debe ser objeto de preocupación de la nueva agencia que surja en el país a partir de la promulgación de la ley: ver cómo estos procesos se pueden acelerar, porque de lo contrario la acreditación de programas va a ser siempre muy reducida y va a tocar a una parte menor del sistema formativo.

Si hay algo interesante que uno podría llamar peculiar al caso chileno, tiene que ver con el hecho de haber instaurado el sistema bajo un régimen experimental, de carácter voluntario, que ha sido tremendamente eficaz; haber buscado la participación y logrado el compromiso de las propias instituciones universitarias. Además, no haber nacido como una imposición de la ley, es una segunda característica interesante de la experiencia chilena”.



MANUEL KRAUSKOPF

“La CNAP hizo una contribución histórica al país”

“La CNAP hizo una contribución histórica en el país. No sólo puso en marcha un proceso seriamente protocolizado, supervisado y administrado, sino que culturalizó y socializó la idea de acreditación y aseguramiento de la calidad. Y fue la proponente primaria de una ley que ya está inserta en el marco jurídico nacional. Creo que el ciclo histórico que cumplió esta CNAP debe ser ampliamente reconocido y felicitado.

La CNAP hizo un trabajo de experiencias comparadas bastante inteligente. Rápidamente internacionalizó su quehacer, nutriéndose de experiencias muy enriquecedoras y, por lo tanto, institucionalizó procedimientos en Chile que, ya habiendo sido probados en otros países, fueron perfeccionados y ajustados a las necesidades propias de nuestro amalgamado modelo de educación superior.

La crítica que pudiera hacerle al proceso experimental de acreditación en el modelo de la CNAP es que el trabajo de acreditación que significa para una universidad y para la CNAP ameritaría que los periodos de acreditación sean más prolongados. En Estados Unidos son diez años, no sé por qué razón el máximo en Chile es de sólo siete años. Y darle el mínimo de dos años a un programa es casi un absurdo. Uno no alcanza ni siquiera empezar a trabajar, cuando ya hay que preparar la siguiente documentación”.

“La labor de la CNAP ha sido muy importante, ya que instaló en la sociedad un tema que en un comienzo tuvo gran resistencia y que después fue generando confianza. Por entonces había un ánimo decimonónico. Entre los principales aportes del ‘modelo’ de acreditación chileno está su carácter voluntario, mezclado con la suficiente flexibilidad y una lógica de inducción. Considero importante, por lo demás, todo el debate que se produjo para llegar a esta ley de acreditación, con esta supervisión de la calidad con descentralización, para que las agencias que vayan a hacer la acreditación cuenten con un registro y la suficiente especialización, sean nacionales o internacionales”.



SERGIO BITAR

“Entre los principales aportes del modelo de acreditación chileno está su carácter voluntario, mezclado con la suficiente flexibilidad y una lógica de inducción”

“La CNAP ha hecho una enorme contribución a establecer en Chile una cultura de la autoevaluación y de la rendición de cuentas. No ha sido fácil. A nadie le gusta que lo miren y lo califiquen, pero el efecto ha sido muy importante para el mejoramiento de la calidad de la educación superior chilena.

La vinculación entre créditos y becas y acreditación nos permite asimismo garantizar a los jóvenes que su esfuerzo y compromiso de estudiar hoy para tener un trabajo bien remunerado en el futuro y realizar una contribución efectiva al desarrollo social y económico de Chile están debidamente garantizados por una formación de calidad.

La ley de acreditación institucionaliza un proceso que se venía realizando en forma experimental, permite contar con recursos adecuados para realizar una función de calidad y garantiza la participación de todos los actores relevantes: el Estado, las instituciones de educación superior y los estudiantes”.



PILAR ARMANET

“La CNAP ha hecho una enorme contribución a establecer en Chile una cultura de la autoevaluación y de la rendición de cuentas”

“La CNAP fue muy importante para sentar las bases del aseguramiento de la calidad en la educación chilena. Muchos de los elementos que tuvimos a la vista para tomar decisiones en el proyecto de ley fueron a partir de la experiencia de la Comisión. Y muchos de los temores que partió teniendo el proyecto cuando fue presentado fueron apaciguándose por la experiencia paralela de la CNAP, que mostró que era posible hacer el trabajo de manera seria, no sesgada, no discriminatoria, no persecutoria.

Si bien la ley tenía muchas resistencias inicialmente, y se tuvieron que hacer bastantes concesiones, pero que se mantuvieron dentro de lo razonable, se aprobó y se está empezando a poner en marcha. Y lo importante es que se basa en una experiencia real y concreta de la CNAP, que ha mostrado que es posible actuar ecuanimemente, y que no sólo se puede trabajar con aquellas instituciones que están más lejanas al Estado, sino también con aquellas públicas o que tienen una relación directa con el Estado. Y creo que, en la medida en que esa confianza se vaya reafirmando, vamos a poder ir perfeccionando el sistema, quizás poniéndole un poco más de intensidad. La CNAP sentó un muy buen punto de partida”.



CAROLINA TOHÁ

“Muchos de los elementos que tuvimos a la vista para tomar decisiones en el proyecto de ley de aseguramiento de la calidad fueron a partir de la experiencia de la CNAP”

ANEXO 1

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Desde mayo de 2003 (inicio del proceso) hasta enero de 2007, 62 instituciones de educación superior se habían presentado para someterse a la acreditación de la CNAP. Estos son los resultados.

114

Institución	Áreas Acreditadas Electivas	Vigencia
UNIVERSIDADES		
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2008
Universidad Adolfo Ibáñez	Gestión Institucional Docencia conducente a título Docencia de posgrado (Maestrías Profesionales)	Agosto 2009
Universidad Adventista de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad Alberto Hurtado	Gestión Institucional Docencia conducente a título Vinculación con el medio	Noviembre 2009
Universidad Andrés Bello	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Agosto 2008
Universidad de Antofagasta	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Enero 2009
Universidad Arturo Prat	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad de Atacama	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Enero 2008
Universidad Austral de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Docencia de posgrado	Agosto 2009
Universidad Autónoma de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2008
Universidad Bolivariana	Gestión Institucional Docencia conducente a título Vinculación con el medio	No Acreditada
Universidad Católica de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Docencia de posgrado Vinculación con el medio Infraestructura y equipamiento	Agosto 2011
Universidad Católica de Valparaíso	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Docencia de posgrado	Agosto 2009
Universidad Católica de Temuco	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2009
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Enero 2008

Institución	Áreas Acreditadas Electivas	Vigencia
Universidad Católica del Maule	Gestión Institucional Docencia conducente a título Vinculación con el medio Infraestructura y equipamiento	Enero 2009
Universidad Católica del Norte	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Infraestructura	Diciembre 2010
Universidad Católica Silva Henríquez	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Octubre 2008
Universidad Central de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2008
Universidad de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Docencia de posgrado Vinculación con el medio Infraestructura y equipamiento	Agosto 2011
Universidad de Concepción	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Docencia de posgrado Vinculación con el medio Infraestructura y equipamiento	Agosto 2010
Universidad de La Frontera	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación	Noviembre 2008
Universidad de La Serena	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Enero 2008
Universidad de la República	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad de Los Lagos	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad de Magallanes	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Reacreditada Noviembre 2008
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2008
Universidad de Santiago de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Docencia de posgrado Vinculación con el medio Infraestructura y equipamiento	Abril 2008
Universidad de Talca	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación Infraestructura y equipamiento	Agosto 2009

Institución	Áreas Acreditadas Electivas	Vigencia
Universidad de Tarapacá	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Agosto 2007
Universidad de Valparaíso	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Enero 2009
Universidad de Viña del Mar	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Octubre 2008
Universidad del Bío-Bío	Gestión Institucional Docencia conducente a título Vinculación con el medio Infraestructura y equipamiento	Enero 2009
Universidad del Desarrollo	Gestión Institucional Docencia conducente a título Educación Continua Vinculación con el Medio	Noviembre 2011
Universidad del Mar	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad del Pacífico	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Agosto 2007
Universidad Diego Portales	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Agosto 2008
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICIT	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2007
Universidad Mariano Egaña	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad Mayor	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2009
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Enero 2008
Universidad San Sebastián	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Junio 2008
Universidad Santo Tomás	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2007
Universidad Técnica Federico Santa María	Gestión Institucional Docencia conducente a título Investigación	Diciembre 2011
Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad UNIACC	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2007

Institución	Áreas Acreditadas Electivas	Vigencia
FF.AA. Y DE ORDEN		
Escuela Militar del Libertador Bernardo O'higgins	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2011
INSTITUTOS PROFESIONALES		
Instituto de Estudios Bancarios "Guillermo Subercaseaux"	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2007
Instituto Profesional AIEP	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No acreditado
Instituto Profesional Arcos	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2008
Instituto Profesional Diego Portales	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No acreditado
Instituto Profesional DUOC-UC	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Agosto 2010
Instituto Profesional INACAP	Gestión Institucional Docencia conducente a título Infraestructura y equipamiento	Agosto 2010
Instituto Profesional Virgilio Gómez	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2009
Instituto Profesional Providencia	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2009
Instituto Profesional La Araucana	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2008
Instituto Profesional de Chile	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2008
Instituto Profesional Santo Tomás	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2007
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA		
CFT Andrés Bello	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Enero 2008
CFT del Medio Ambiente	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditado
CFT DUOC-UC	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Octubre 2011
CFT INACAP	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Octubre 2011
CFT Instituto de Tecnología y Computación (ITC)	Gestión Institucional Docencia conducente a título	No Acreditado
CFT Lota Arauco	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Noviembre 2008
CFT Santo Tomás	Gestión Institucional Docencia conducente a título	Diciembre 2008

MIEMBROS DE LA CNAP

MIEMBROS

Iván Lavados Montes

Abogado, con estudios de posgrado en Desarrollo Económico en la Universidad de Londres. Profesor titular de la Universidad de Chile. Ex presidente de la Fundación Chile. Miembro de Número de la Academia de Ciencias Sociales, Morales y Políticas del Instituto de Chile. Director Ejecutivo de Cinda.
Presidente de la CNAP.

Ricardo Reich Alibert

Ingeniero civil químico, Ph.D. de Georgia Institute of Technology. Profesor titular y ex vicerrector de Investigación de la Universidad de Concepción. Coordinador general del Programa Mecsup2 del Ministerio de Educación.

Mario Letelier Sotomayor

Ingeniero civil mecánico, Ph.D. de la Universidad de Toronto. Profesor titular y director del Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior de la Universidad de Santiago.

Luz María Pérez Roepke

Bioquímica y doctora en Ciencias de la Universidad de Chile. Profesora titular de la Universidad Andrés Bello. Ex directora de Investigación de la Universidad de Chile. Ex presidenta de la Sociedad de Bioquímica y Biología Molecular de Chile. Directora general de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Andrés Bello.

Mario Juan Maturana Claro

Abogado de la Universidad de Chile y magíster en Derecho de Minería de la Universidad de Atacama. Ex rector de la Universidad de Atacama. Medalla "Ciudad de Copiapó" a ciudadanos distinguidos (1998). Fiscal regional del Ministerio Público de la Tercera Región. Miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Sociales, Morales y Políticas del Instituto de Chile.

Ivan Juvenal Navarro Abarzúa

Profesor de Filosofía de la Universidad Católica de Chile, diplomado en Pedagogía y Ph.D. de la Universidad Pedagógica de la Baja Sajonia. Vicerrector académico de la Universidad de Los Lagos. Ex intendente de la Décima Región.

Beltrán Mena Concha

Médico, con estudios en Producción Cinematográfica del Art Institute de Chicago. Profesor de la Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Educación Médica y director del Examen Médico Nacional de la Asociación de Facultades de Medicina de Chile.

Eugenio Cantuarias Larrondo

Ingeniero civil químico, con Mestrado en Saúde Pública, de la Universidad de São Paulo, Brasil, y Master of Science in Civil Engineering, de la University of Washington. Profesor titular de la Universidad de Concepción. Gerente de Salud y gerente de División de Operaciones de la Asociación Chilena de Seguridad. Ex senador de la República, ex vicepresidente del Senado y ex presidente de su Comisión de Educación.

Joaquín Cordua Sommer

Ingeniero civil eléctrico, con especialización en Sistemas Eléctricos de Potencia, Suecia, y Beca Alexander Von Humboldt en Economía de Energía de la Universidad de Karlsruhe. Profesor titular de la Universidad de Chile. Gerente del área Capital Humano de la Fundación Chile. Ex vicerrector de la sede Santiago-Occidente de la Universidad de Chile. Ex vicepresidente del Consejo Superior de Educación.

Bernardo Domínguez Covarrubias

Ingeniero civil y Docteur Ingenieur del Institut National Polytechnique de Toulouse. Profesor titular de la Universidad Católica de Chile. Ex decano de la Facultad de Ingeniería y ex vicerrector académico de esa universidad. Miembro del directorio de Alerta al Conocimiento S.A., del consejo directivo de la Fundación DUOC-UC y presidente del directorio de la Fundación San Agustín Ingenieros PUC.

Jorge Allende Rivera

Bioquímico, doctor en Bioquímica de la Universidad de Yale. Profesor titular y vicerrector de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile. Premio Nacional de Ciencias 1992. Vicepresidente para América Latina y el Caribe de la Academia de Ciencias del Tercer Mundo.

Andrés Cuneo Macchiavello

Abogado de la Universidad Católica de Valparaíso. Estudios de posgrado en la universidades de Harvard y Stanford. Decano y profesor de Derecho Civil en la Universidad Diego Portales. Ex profesor de Derecho Civil de las universidades de Chile, Católica de Valparaíso y Católica de Chile. Ex abogado integrante de la Corte de Apelaciones de Santiago y ex fiscal de la Superintendencia de AFP.

Bernardo Donoso Riveros

Ingeniero comercial, con master en Comunicación y con master en Relaciones Industriales de la Michigan State University. Profesor titular de la Universidad Católica de Valparaíso. Ex rector de esa universidad y ex presidente del Consejo Nacional de Televisión.

Eladio Susaeta Saenz de San Pedro

Ingeniero forestal, especialista en Economía Agraria, de la Universidad de Chile. M.A., M.Sc., Ph.D. (Economía) de la Universidad de Michigan. Profesor titular de la Universidad de Chile. Consejero de la Fundación Chile.

María José Lemaitre del Campo

Socióloga, con estudios de posgrado en Educación (PUC). Ex secretaria ejecutiva del Consejo Superior de Educación. Ex presidenta de la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (INQAHE) y presidenta de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces).
Secretaria técnica de la CNAP.

EX MIEMBROS**José Joaquín Brunner Ried**

Profesor de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez. Director adjunto del Programa de Educación de la Fundación Chile. Miembro de Número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Miembro del Consejo del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) de la Unesco y del Consejo Asesor de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) de España. Ex ministro secretario General del Gobierno de Chile, ex presidente del Consejo Nacional de TV y ex vicepresidente del Consejo Superior de Educación.

Fernando Lolas Stepke

Médico psiquiatra de la Universidad de Chile. Estudios de historia en la Universidad de Heidelberg. Director de la Unidad de Bioética OPS/OMS. Profesor titular de la Universidad de Chile. Miembro de Número de la Academia Chilena de la Lengua. Doctor Honoris Causa de las universidades Nacional Mayor de San Marcos, Nacional de Córdoba y Ricardo Palma.

María Teresa Ruiz González

Licenciada en Astronomía y doctora en Astrofísica de la Universidad de Princeton. Profesora titular de la Universidad de Chile. Investigadora visitante del Instituto de Astronomía de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto de Estudios Espaciales (NASA) de EE.UU. Premio Nacional de Ciencias Exactas 1997. Miembro de Número de la Academia Chilena de Ciencias. Medalla Rectoral de la Universidad de Chile, Condecoración Amanda Labarca y Cátedra Presidencial de Ciencias. Miembro de Honor de la American Astronomical Society.

Paulina Veloso Valenzuela

Abogada. Profesora titular y ex directora y consejera de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Premio Asociación de Abogados de Chile en el ámbito del Derecho Privado. Ex abogada consejera del Consejo de Defensa del Estado. Ex abogada integrante de la Corte de Apelaciones de Santiago. Ex subdirectora del Servicio Nacional de la Mujer (Sernam). Ex ministra secretaria General de la Presidencia.

Moisés Silva Triviño

Profesor de Estado, doctor en Química y master en Enseñanza Universitaria de Auburn University (EE.UU.) y master en Estudios Interdisciplinarios de la Universidad de Oregon. Profesor titular, ex decano de Ciencias y ex director de la Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad de Concepción. Director de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad Mayor.

Ángel Maulén Ríos

Ingeniero Civil de la Universidad de Chile. Empresario en el área de la educación, el turismo y la construcción. Presidente de la Fundación Empresarial Comunidad Europea-Chile. Vicepresidente del Instituto Eurochileno de Turismo (ITUR). Miembro del Directorio de la ONG Circo del Mundo. Ex subsecretario de la Comisión Nacional de Energía y ex Subsecretario de Economía.

SECRETARÍA TÉCNICA DE LA CNAP**Secretaría técnica**

María José Lemaitre

Secretaría técnica adjunta

Daniela Torre (2004–2006)
Gonzalo Zapata (1999–2004)

Departamento de Acreditación

María Javiera Zúñiga (jefa)
Loreto Cofré (encargada de Comunicaciones)
Pablo Astudillo
María Elisa Zenteno
Nicole Droguett
Nicolás Fleet
Sergio Poo
Edgar Mercado
Carlos Medrano

Abogado

María Alejandra Prieto

Administración

María de la Luz Vergara (jefa)
Anllela Ortiz (administración financiera)
María Enriqueta Cousiño
María Alejandra Jáuregui
Marisol Manzano (secretaria)
Caroline Miranda (secretaria)
Rita Férrez (auxiliar)

FUENTES

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 1:

Aedo, Cristián, y González, Luis Eduardo, "La educación superior en Chile", en *Calidad en la Educación, Consejo Superior de Educación*, diciembre de 2004.

Bernasconi, Andrés, y Rojas, Fernando, *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*, 2003.

Bravo, Bernardino, *La universidad en la historia de Chile, 1622-1992*, Pehúen Editores, Santiago, 1992.

DFL No 1, 1980, Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 3 de enero de 1981.

Ley No 18.962 (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Loce). Publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990.

Ministerio del Interior, Comunicado del 6 de enero de 1981.

CAPÍTULO 2:

Bernasconi, Andrés, Rojas, Fernando, op. cit.

Brunner, José Joaquín et al, *Guiar al mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, 2005.

Consejo Superior de Educación: www.cse.cl.

CNAP, *Sedes de instituciones de educación superior en Chile*, documento de trabajo, 2003.

Índices 2006 e Índices 2007 (Indicadores, Números y Datos sobre Instituciones y Carreras de Educación Superior): http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema.aspx

Instituto de Estadística de la Unesco, *La educación cuenta. Comparando el progreso en 19 países WEI*, 2006. http://www.uis.unesco.org/template/publications/wei2006/UIS_factsheet_2006_03_WEI_SP.pdf

Lemaitre, María José, *Aseguramiento de la calidad en Chile. Impacto y proyecciones*, X Seminario Internacional CNAP-CSE, 2005.

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: Educación Superior: <http://www.educacionsuperiorchile.cl/>

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: Compendio Estadístico 2005: <http://compendio.educador.cl/>

CAPÍTULO 6:

INQAAHE, *Informe de Evaluación a la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)*, diciembre de 2005.

CNAP, *Informe de autoevaluación*, noviembre de 2005.

CAPÍTULO 7:

Alemania: Agencia Federal: <http://www.akkreditierungsrat.de/>

Argentina: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: <http://www.coneau.gov.ar/>

Centroamérica: Consejo Centroamericano para la Acreditación: <http://www.riaces.net/cca.html>

Colombia: Consejo Nacional de Acreditación: <http://www.cna.gov.co>

Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNAP): www.cnap.cl

Chile: Consejo Superior de Educación (CSE): www.cse.cl

Francia: Comité Nacional de Evaluación: <http://www.cne-evaluation.fr/>

México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes): www.copaes.org.mx

Países Bajos: Inspectorado (organismo gubernamental): <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

Red de Calidad del Asia-Pacífico (*Asia-Pacific Quality Network*): <http://www.apqn.org/>

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: www.riaces.net

Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad: <http://www.inqaahe.org>

Reino Unido: Agencia de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior: <http://www.qaa.ac.uk/>

Sudáfrica: Comité de Calidad de Educación Superior (*Higher Education Quality Committee*): <http://www.che.ac.za/>

Unión Europea: Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*): www.enqa.eu

FOTOGRAFÍAS

Universidad Adolfo Ibáñez: páginas 21, 46, 52, 54 y 66.

Universidad Católica de Valparaíso: páginas 10, 11, 15, 23, 31, 55, 58, 59, 82 y 83.

Universidad de Chile: páginas 12, 13, 14, 20, 25, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 42, 48, 60, 62, 75, 76, 78 y 81.

Universidad de La Serena: página 16.

Universidad de La Frontera: página 18.

Universidad de Santiago de Chile: páginas 44 y 53.

Universidad de Valparaíso: página 80.

Universidad Mayor: páginas 30 y 50.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: páginas 32, 40, 47 y 64.

Universidad Santo Tomás de Viña del Mar: página 27.

Presidencia de la República: páginas 70, 72 y 74.

Agradecemos, además, la colaboración de las siguientes instituciones:

Universidad Alberto Hurtado

Universidad Católica del Norte

Universidad de Playa Ancha

Universidad del Bío-Bío



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION