



## ANÁLISIS CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

Noviembre de 2020

---

### I. ANTECEDENTES

La entrada en vigencia de la ley 21.091 introduce importantes adecuaciones al modelo de evaluación externa de la calidad que ha operado en el país desde 2007. Como sugieren la gran mayoría de los análisis disponibles, tales modificaciones se despliegan en varios niveles funcionales (como la composición y facultades de la CNA, su articulación con el resto de la institucionalidad pública, y las opciones que se plantean para la acreditación programática). Sin embargo, los cambios que se introducen a la acreditación institucional parecen ser particularmente significativos. No sólo reconfiguran las dimensiones de la evaluación, se formaliza más detalladamente el procedimiento de verificación externa y se asignan consecuencias significativas a los resultados del proceso (que inciden en la autonomía, viabilidad y desarrollo institucional de las universidades). También se establece su obligatoriedad y se redefine la naturaleza del proceso de evaluación mismo.

Esto último ha sido objeto de un análisis exhaustivo por parte del Consejo de Rectores ya que se trata de una de las transformaciones más relevantes que plantea el nuevo marco regulatorio (Ley 20.129) y por consiguiente requiere de un proceso acucioso de revisión y reflexión, que incorpore no sólo las opiniones de expertos, sino que también sea un espacio participativo de discusión y análisis entre -y con las- Instituciones de Educación Superior (entre otros actores relevantes del sistema).

Al respecto, como primer punto, quisiéramos destacar el espacio de apertura que ha abierto la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Que si bien resulta acotado en el tiempo- por la tarea que significa- permita sentar las bases para establecer un nuevo modelo de acreditación en el país, buscando mayores niveles de pertinencia; y, principalmente, oriente al Sistema de Educación Superior hacia niveles crecientes de calidad y mejoramiento institucional.

La perspectiva que abre la definición de un nuevo modelo de aseguramiento de la calidad (y acreditación), permite también modular la puesta en marcha de un nuevo mecanismo, facilitando que su implementación cuente con una amplia legitimidad dentro del sector. Con todo, la nueva orientación que adoptó la acreditación institucional permitirá también revisar la racionalidad interna del proceso de verificación.

Lo anterior requiere, inevitablemente, una discusión amplia y compleja, basada en las consideraciones fundamentales respecto a lo que entendemos por *universidad*, y cómo esperamos esta se desarrolle en el futuro. Los elementos que componen esta discusión no son



nunca neutrales. Reflejan expectativas, ideas, juicios y representaciones (individuales y colectivas) sobre lo que consideramos -y esperamos- comprenda la acción universitaria. En este sentido, el establecimiento de un nuevo marco evaluativo requerirá de proceso amplio de socialización y diálogo, que permita recoger estos conceptos y representaciones, sea capaz de organizarlos de manera coherente y propositiva, y exprese claramente qué entenderemos por calidad en la Educación Superior (ES).

Los efectos que esta reorientación tiene para el Sistema son por supuesto desconocidos y sólo la acción progresiva de la CNA irá develando su alcance. Pero consideramos fundamental que este proceso permita renovar y reforzar las confianzas entre las instituciones de educación superior y la sociedad. Y por, sobre todo, permita robustecer el funcionamiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), su institucionalidad y el reconocimiento externo de su accionar.

Para el Consejo de Rectores es fundamental participar activamente e involucrarse en esta discusión y análisis. Corroborar el compromiso explícito con la calidad y el desarrollo progresivo y responsable de la Educación Superior en país. Constituye también una oportunidad importante, que permitirá -que las Universidades que lo integran y sus comunidades académicas- colaboren y faciliten la implementación del nuevo modelo, acercando las aspiraciones de quienes lideren esa tarea a la realidad de las instituciones de nuestro país.

Así, en lo que sigue de este documento, se presentan los argumentos más relevantes del análisis realizado tanto por diversas comisiones asesoras y especialistas del CRUCH, por las universidades que forman parte del CRUCH, así como el análisis realizado por el pleno del Consejo de Rectores en su Sesión Ordinaria. El análisis da cuenta de los elementos que a nuestro juicio deben ser revisados en la propuesta de Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional.

En conjunto, tales observaciones tienen por objetivo generar las condiciones necesarias, que permitan la adopción de un modelo de evaluación de la calidad que contribuya -de manera robusta- a guiar el desarrollo del sector. Por lo mismo creemos de la mayor urgencia redefinir el modelo propuesto. De manera que efectivamente su implementación refleje las distintas expectativas que existen en la educación superior chilena acerca de lo que debe ser evaluado y la vara que debe usarse para analizar los desempeños que existen al interior de las instituciones.

El documento se estructura en cinco secciones. A esta presentación de antecedentes, le sigue un análisis relativo a la evaluación general de la propuesta, focalizándonos en los principios conceptuales que debiesen sustentar el modelo. Posteriormente, se presenta un análisis de los elementos metodológicos que, a nuestro juicio, son urgentes de revisar, y que requieren modificaciones sustantivas que permita brindar al modelo mayores niveles de coherencia, pertinencia y articulación. En cuarto lugar, nos referiremos brevemente a los contenidos de la propuesta, identificando elementos -que por su naturaleza- son importantes de considerar dentro del proceso evaluativo. Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones finales.



## I. EVALUACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA

### Marco conceptual para la construcción de criterios y estándares

***Ausencia de un modelo integrado de acreditación - y una noción de calidad- que oriente claramente las bases sobre las cuales se articulan los procesos de aseguramiento de la calidad y desarrollo institucional***

Una de las principales observaciones que merece la propuesta de criterios y estándares de la CNA, es la ausencia de un modelo integrado de acreditación que oriente las bases sobre las cuales se articulan los procesos de mejoramiento continuo y desarrollo institucional.

En general, el instrumento se percibe como la suma de un conjunto de criterios y estándares desarticulados, orientados principalmente hacia la evaluación de desempeños específicos, en distintas áreas del quehacer de una institución. Preocupa en este punto, que -al aplicarse esta propuesta- la decisión de acreditación se realice sobre diagnósticos desagregados, que no representen la complejidad del quehacer universitario.

Lo anterior es especialmente relevante si se considera que el marco evaluativo actual, define que el proceso de acreditación institucional debe reorientarse como un mecanismo de verificación externa, de naturaleza comprensiva y exhaustiva a diferencia del marco evaluativo que precede a esta propuesta (Ley 21.091) en que la acreditación institucional es concebida como un proceso de “auditoría académica” (autoevaluación, enfocada en analizar la existencia y operación de las políticas, instrumentos y mecanismos transversales que una universidad posee para evaluar la calidad de su propia acción). Este cambio implica que con base a las dimensiones señaladas en la Ley 20.129, se respete la identidad y diversidad de las instituciones de educación superior (y de sus programas) y se considere el desarrollo y la evolución de la concepción de aseguramiento de la calidad en la educación superior del país, considerando también el estado del arte de los mecanismos de aseguramiento de la calidad a nivel internacional.

En este sentido, la declaración de integralidad -que se desprende de la propuesta- no parece del fundamentada en un todo coherente. Es decir, no es posible identificar la interacción y articulación que existe entre las diferentes dimensiones, ni como estas orientan las definiciones (y determinan) el establecimiento de los criterios propuestos. Tampoco se observa con claridad como los estándares se relacionan con los criterios y se identifican -en su progresión- niveles crecientes de calidad.

Otro elemento importante de analizar es el nivel de desagregación que presenta la propuesta. La disociación observada en los distintos componentes de una dimensión (criterios) y los estándares definidos para evaluar el cumplimiento de cada nivel, se presenta compleja, poco articulada y denotan una visión parcializada (poco exhaustiva) de los componentes esenciales de cada dimensión. Lo anterior, hace del instrumento una herramienta poco pertinente para guiar el proceso de acreditación, obstaculizando el fortalecimiento de mayores capacidades de



aseguramiento interno de la calidad y mejoramiento continuo (elemento central en la Ley). Por otra parte, la falta de coherencia interna del documento resultará poco orientadora para el quehacer de los y las pares evaluadores, poniendo en riesgo la congruencia de los procesos de evaluación externa.

La falta de articulación que denota el documento responde principalmente a la ausencia de un **modelo de calidad subyacente**, que defina los principios en los cuales se sustentará el marco evaluativo y permita articular los distintos niveles de evaluación. El establecimiento de estos principios permitiría, por ejemplo, comprender la forma en que los criterios definidos para la acreditación institucional se articulan (y son coherentes) con los criterios referidos a la evaluación de programas de postgrado o carreras de acreditación obligatoria. La identificación de estas premisas básicas permitirían -a nuestro juicio- simplificar el marco evaluativo, concentrando la evaluación en elementos sustantivos del quehacer institucional, en los distintos niveles de operación. Evitando así duplicidades y una excesiva burocratización del proceso evaluativo.

Por otra parte, la lógica prescriptiva y rígida -que se desprende de la propuesta- no facilitará que la acreditación institucional cumpla su labor principal, que consiste en favorecer -y orientar- los esfuerzos institucionales para abordar y legitimar los procesos de mejora continua, enriqueciendo así su quehacer y proyección institucional.

Finalmente, consideramos necesario reorientar el marco evaluativo propuesto, orientando el proceso de acreditación institucional desde una lógica sistémica e integradora. Es necesario poder identificar (e incorporar en la propuesta) los principios esenciales que favorezcan el desarrollo de un marco de calidad sustentable, el que debe contar con una amplia legitimidad sectorial. Consideramos que si la propuesta, no explicita y define claramente el modelo de calidad a la base, es muy probable que el valor que ella pueda agregar a la madurez y mejoramiento del Sistema de Educación Superior se vea reducido, y constituya sólo un ejercicio formal y burocrático para las instituciones.

### **Sentido de la propuesta**

***No se aprecia un sentido de fomento de la calidad. La propuesta constituye un conjunto de normas, no necesariamente articuladas, que no contribuirá a que las IES organicen su quehacer en función de la calidad. Existiendo un alto riesgo de una cultura de cumplimiento y respuesta a las normas***

El establecimiento de un nuevo modelo de aseguramiento de la calidad dice relación con la necesidad de establecer un marco evaluativo que permita orientar el desarrollo de políticas que promuevan la calidad al interior de las instituciones; permitiendo así mayores niveles de pertinencia, articulación e inclusión en el desarrollo de las funciones institucionales.

En este sentido, la Ley 20. 129 -que recoge ampliamente lo anteriormente señalado- establece que sobre la base de las **dimensiones** se definan **Criterios** que contribuyan a guiar los procesos de acreditación **de manera integral y exhaustiva**, respetando la identidad y diversidad de las



instituciones y teniendo presente las tendencias mundiales y la evolución de la concepción de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior.

Ello, tal como fue largamente puntualizado en los distintos diagnósticos y evaluaciones realizadas sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad nacional, debe constituir una de las bases sobre la cual se establezca la definición de criterios y estándares para la acreditación institucional de universidades.

A nuestro entender, los criterios tienen como objetivo el orientar a las instituciones de Educación Superior respecto de los elementos necesarios que deben considerar en su proceso de evaluación interna. Este proceso de “autodiagnóstico” debe agregar valor a los procesos de gestión interna de las instituciones, contribuyendo a refinar los objetivos institucionales e identificar las condiciones institucionales y contextuales que existen para su logro.

Los criterios entonces, dentro del desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad (AC), constituyen un conjunto de conceptos -los cuales deben ser consensuados y ampliamente conocidos- sobre los cuales una universidad va a ser evaluada. Así, el conjunto de criterios establecidos para la evaluación debe constituirse en una serie organizada de las expectativas respecto del comportamiento de las IES, desde una perspectiva de promoción y fomento de la mejora continua.

Además, este Sistema de Aseguramiento de la calidad integrado se instala con una institucionalidad pública específica para la conducción de la política sectorial. Así, la creación de una superintendencia para la educación superior brinda la posibilidad de depositar la función de control financiero y de legalidad dentro de una sola agencia pública especializada. Al mismo tiempo, el CNED retiene la función de licenciamiento para nuevas instituciones (las que definen las condiciones mínimas de operación que una institución debe poseer a fin de alcanzar su autonomía), dejando fuera del ámbito de la acreditación institucional las acciones abocadas principalmente al control de la calidad.

Desde esta perspectiva entonces, la nueva legislación instala la evaluación externa en el plano de la mejora continua de la calidad. Por eso, la decisión de acreditar a una institución de educación debe sustentarse en función de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento interno de la calidad (art. 16). Todo lo anterior contribuye a clarificar la función que la acreditación institucional debe cumplir. Ella está llamada a asistir a las universidades para que cuenten con mejores diagnósticos en aquellas dimensiones más críticas de su quehacer y que inciden en su capacidad de adaptación a un entorno cambiante, enfatizando especialmente aquellos aspectos que necesitan una mayor atención. Sobre ellos debieran concentrarse los planes de mejora a fin de que estas instituciones posean herramientas legitimadas externamente para abordar los procesos a mejorar o para acomodarse mejor a las transformaciones externas que les afectan.

No obstante lo anterior, en el documento en análisis, no se aprecia un sentido de fomento de la calidad. Más aún, el sentido de la propuesta se orienta principalmente a la evaluación de estándares, no necesariamente articulados, que constituyen una versión empobrecida del



quehacer universitario. Lo anterior no permitirá que las IES se organicen en función de la calidad. Por el contrario, se fomentará el establecimiento de un proceso ritualizado, orientado al cumplimiento de las normas.

### **Ambigüedad de la definición de calidad**

***No se aprecia un concepto o modelo de calidad subyacente a la construcción de la propuesta. Por consiguiente, la estructura de los criterios y estándares de evaluación - en los distintos niveles- no constituyen una estructura forma organizada que permita construir -a las instituciones- sus propias estrategias sobre la calidad.***

Uno de los aspectos más preocupante – por las implicancias prácticas que tiene para la ejecución del modelo- es la ausencia de una definición clara y operacional de calidad. Las escasas referencias que se pueden desprender del documento (a cómo la calidad es definida y evaluada) se presentan ambiguas y -hasta cierto sentido- contradictorias.

En efecto, la forma en que ésta es conceptualizada -y es traducida a criterios y estándares- se operacionaliza a través del establecimiento de **estándares objetivo de logro**, los cuales se presentan como un indicador inequívoco y posible de medir a través del establecimiento de un sistema de cuantificación métrica, uniforme para todas las instituciones de educación superior.

Contradictoriamente, la definición de criterios -en algunos casos- define la calidad como un proceso de mejora continua. Aún cuando esta declaración no se condice con el establecimiento de los estándares para evaluar un determinado criterio. También se observan incongruencias en la forma que se establece la progresión entre los distintos niveles.

Preocupa especialmente las alusiones a la calidad entendidas como un producto y/o resultado concreto. Un ejemplo de esto se encuentra en el Criterio Institucional N°3 referido al **Cuerpo Académico** que -entre otros elementos- define como un requisito, para acreditar en nivel avanzado, contar con al menos un 45% de las Jornadas Completas Equivalente (JCE), con grado de Doctor y al menos el 50% de las JCE correspondan a JC.

Para ese mismo criterio y nivel, a la vez, se define la calidad como un proceso, en el cual se espera que la Institución cuente con políticas institucionales **que hayan permitido** la conformación de un cuerpo académico con altos niveles de formación, productividad y dedicación académica.

Así también, en este nivel, se establece que la institución debe presenta evidencias de un **mejoramiento continuo**, aludiendo a que la conformación de un cuerpo académico requiere de un proceso de conformación y evolución que debe estar acorde a los requerimientos de la formación, investigación, creación y/o innovación

Confusiones y contradicciones como estas, se encuentran presenten en los distintos criterios y dimensiones establecidas, sin que se pueda comprender con claridad qué dimensión de calidad es la más relevante **¿el logro de ciertos indicadores?** o **¿la búsqueda del proceso de mejora continua?**



Lo anterior, genera el riesgo inevitable de una excesiva concentración en el establecimiento de ciertos indicadores que se transforman en imprescindibles. Sin desconocer el esfuerzo de la propuesta realizada, lo anterior conlleva una serie de riesgos, complicaciones y externalidades no previstas que podrían afectar la legitimidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Bajo esta orientación, los estándares “críticos” van a desencadenar respuestas y comportamientos estratégicos indeseados en las IES. Quienes para alcanzar la acreditación deberán orientar sus esfuerzos (siguiendo el ejemplo) en la contratación de docentes de doctorados, sin que se asegure su vinculación directa con el desarrollo del proyecto educativo, distorsionándose así el propósito del proceso.

### **El énfasis de la evaluación**

***La propuesta se focaliza principalmente en la evaluación de resultados, estableciendo criterios que entienden calidad como un estándar objetivo de logro (valores absolutos mínimos) que operan como línea de base, especialmente en los denominados Estándares Críticos***

La propuesta presentada presupone un modelo ideal o uniforme de universidad, al que todo el sistema debiese converger. Si bien el instrumento (y las definiciones presentes en la Ley, establecen la diversidad del sistema de educación superior, como un valor fundamental y presente en el contexto chileno), los criterios y estándares definidos se establecen en función de indicadores (cualitativos y cuantitativos) específicos, que reflejan los insumos requeridos (p. ej., número de académicos con doctorados, porcentaje de Jornadas Completas Equivalente, porcentaje de la oferta académica de postgrado, etc ) y productos (p. ej., mínimos establecidos para la tasa de retención, titulación, etc) para alcanzar ciertos niveles de acreditación.

Los modelos de Aseguramiento de la Calidad que implementan esta estrategia, se orientan principalmente al control de la calidad que permite el funcionamiento institucional (reconocimiento oficial o licenciamiento). Por ejemplo, el modelo de aseguramiento de la calidad de Ecuador, que incluye estándares específicos, insumos mínimos, recursos educativos, entre otros factores, ha permitido que un sistema altamente desregularizado e inorgánico, se ordene permitiendo unificar y armonizar la educación Superior del país.

Consideramos que el desarrollo del Sistema de Educación en Chile no presenta estas características, y por consiguiente el proceso de acreditación no debiese orientarse hacia el control de calidad y la estandarización.

Instalar un modelo único de universidad—algo que parece estar a la base del diseño propuesto—impide evaluar el valor o propósito particular de cada universidad. Lo que no sólo es perjudicial para el sistema, denota una mirada reduccionista, que desconoce la complejidad del sector y presenta una perspectiva para el desarrollo de la educación superior, que resulta muy limitada.

Entendemos que el establecimiento de este nuevo marco conceptual para el aseguramiento de la calidad, busca orientar a las instituciones a alcanzar mayores niveles de



integralidad en el rango de sus funciones, las cuales deben estar acordes a su propia definición misional.

Así por ejemplo, estándares de eficiencia educativa -tal como se describe en la propuesta- pueden ser fácilmente alcanzables en universidades selectivas, con fuertes sistemas de financiamiento, y un cuerpo estudiantil homogéneo, altamente capacitado en términos de sus competencias de entrada; no obstante, estos mismos estándares de logro pueden representar un desafío mayor para instituciones de baja selectividad, con una alta proporción de estudiantes académicamente vulnerables, concentradas en carreras de base científica o tecnológicas.

Aquí, por ejemplo, un mismo indicador—retención de primer año de 65%- puede implicar diversos niveles de desempeño. En una universidad altamente selectiva, una retención de 65% denotaría graves problemas en la efectividad del proceso formativo. Mientras que, en otra, que atiende a una población estudiantil altamente vulnerable (en términos sociales y académicos) da cuenta de un gran esfuerzo de acompañamiento, dada las condiciones iniciales (o brechas) de los estudiantes admitidos.

Un ejemplo de esto es la progresión de los estudiantes del programa PACE, los cuales, contando con las competencias para continuar estudios de educación superior, demoran aproximadamente tres años en nivelarse académicamente, y presentan posteriormente desempeños (y una progresión) superior o igual que el resto de su cohorte. En este caso, la definición de los estándares de efectividad educativa restringiría a las instituciones de establecer programas en pro de la equidad, elemento esencial de las orientaciones de política pública.

El gran desafío de la calidad para las universidades no debe estar puesto en responder a estándares uniformes, que se orientan hacia el cumplimiento de un modelo ideal de universidad, externamente definido. Por consiguiente, la calidad debe ser entendida como un concepto dinámico, que requiere ser medido en función de los contextos y propósitos institucionales de las universidades evaluadas. Así, por ejemplo, la relevancia regional y/o nacional -donde se desenvuelve una institución- constituir un filtro indispensable, sobre el cual se interpreta (y aplican) los criterios y estándares. Este elemento contextual, se encuentra absolutamente ausente en la propuesta actual, lo que le resta pertinencia al modelo propuesto.

Es evidente que un sistema de aseguramiento de la calidad constituye un instrumento para moldear la fisonomía del sector universitario, pero no resulta adecuado promover un sistema uniforme u homogéneo de universidad en el que se establezcan clasificaciones y comparaciones normativas entre instituciones de distinta naturaleza misional. Lo anterior no propende a fortalecer la capacidad institucional de autorregulación y mejoramiento continuo. Elemento central -y objetivo final-de cualquier sistema de aseguramiento de la calidad.





## **Diversidad y autonomía**

***Se expresa una visión monolítica de Universidad que impide evaluar el valor o propósito particular de cada universidad.***

Tal como se indicó ampliamente en el apartado anterior, la propuesta no recoge la diversidad de misiones, proyectos y trayectorias institucionales existentes. Da cuenta de una visión restrictiva (e ideal) de lo que constituye una universidad de calidad (universidad emblema).

En este sentido, preocupa la falta de pertinencia que exhibe la propuesta, la que desconoce totalmente la evolución del Sistema de Educación Superior Chileno, y no reconoce tendencias ampliamente estudiadas a nivel internacional.

En efecto, la evolución de los Sistemas de Educación Superior da cuenta de un marcado proceso de expansión, tanto en lo referido al número y tipos institucionales, como a la heterogeneidad de la población estudiantil. Esta última presenta expectativas y competencias diversas, requiere alcanzar una amplia variedad de habilidades a lo largo de su vida, que respondan, a la vez, a un mercado laboral cada vez más diverso y en constante transformación. En esta misma línea, es importante mencionar que el desarrollo de la investigación (y la concepción del conocimiento) también ha sufrido un importante proceso de transformación, incorporando fuertemente elementos de innovación y transferencia de tecnología.

En este escenario, pretender que todas las instituciones respondan a un mismo formato, sean comparables entre sí, o puedan medirse con los mismos criterios e indicadores, es no solo poco realista, sino que denota una mirada restrictiva (y poco actualizada) de la complejidad y evolución de los sistemas de educación superior y sus instituciones.

Consideramos así, que la concepción de la propuesta está lejos de promover el desarrollo y la calidad de las instituciones. Por el contrario, aumentará la segregación y estratificación del Sistema, perpetuado de las brechas ya existentes, fallando con ello en la promesa de mejorar el sistema de educación superior y la calidad de sus instituciones.

Por otro lado, un modelo tan reduccionista, que presupone un control irrestricto al quehacer universitario, opera sobre un alto grado de desconfianza hacia las universidades, su capacidad de mejora y las decisiones que toman para adaptarse al medio y sus contingencias.

Así, a lo largo de los criterios y estándares propuestos, los principios de autonomía y diversidad de proyectos educativos (consagrados en la Ley 21.091) se ven ampliamente transgredidos.

La sobre especificación de la propuesta, no orienta, ni promover el desarrollo de la calidad en apego a los propósitos de las instituciones. Por el contrario, impone una fuerte regulación burocrática externa, preestablecida por el grado de complejidad de las instituciones y el logro de indicadores cuantitativos carentes de respaldo. Sin que se logre así generar condiciones para la autorregulación de la calidad.



## Calidad, Complejidad y Cantidad

***Se observa una alta relación entre la calidad y complejidad de las Instituciones de Educación Superior. Así, instituciones más complejas, exhibirían un nivel más avanzado -o de mayor- de calidad.***

La definición de metas (valores absolutos mínimos) que operan como línea de base, especialmente en los denominados **Estándares Críticos**, no se condice con el objetivo de establecer un criterio, el cual debe orientar a las instituciones de Educación Superior respecto de las expectativas sobre las funciones esenciales de su quehacer, desde una perspectiva de promoción y fomento a la mejora continua.

Esto se hace particularmente evidente en un Sistema (que como ya se indicó) cuenta con una exigencia de licenciamiento, que define un piso mínimo de funcionamiento, y una Superintendencia, que se ocupa del cumplimiento de la legislación vigente. En este sentido parece no pertinente la formulación de estándares, de carácter indicativo, respecto de lo que las universidades deben hacer.

Por otra parte, la “progresión” establecida en los estándares, se desarrolla bajo la premisa “más es mejor”. Es decir, las universidades deben ir complejizando su funcionamiento, tanto en lo referido a la esfera académica (entendido como el aumento numérico en la composición del cuerpo académico), como respecto a la función administrativa (la cual debe crecer y complejizarse).

Por otra parte, la definición de algunos estándares críticos puede inducir a un margen de arbitrariedad ya que sesga la evaluación hacia los aspectos que son determinados como de mayor relevancia. Lo anterior, se contradice con la integralidad que busca incorporar el sistema de acreditación en el país.

Al respecto, es necesario señalar que los estándares normativos propuestos profundizan el problema, pues no permiten ponderar la trayectoria institucional, los niveles de progreso alcanzados y el contexto nacional en el que cada IES se desenvuelve.

Por ejemplo, recursos humanos académicos, tasas de retención y de titulación oportuna, número de programas de doctorado, reconocimiento de postgrados, entre otros, son todos indicadores cuantitativos que se definen sin explicitar la evidencia que los respalde en su origen.

Cuando se evalúa por métricas de desempeño, se incentiva a hacer lo que las métricas miden, y finalmente, estas se convierten en sinónimo de estándar de calidad. Esto promueve la instrumentalización de la acreditación, los estándares se vuelven arbitrarios y se desvirtúa el sentido que, desde su origen, ha tenido -y debiese tener- el proceso.

También resulta cuestionable que los estándares homologuen complejidad institucional con calidad. La tendencia a asociar complejidad y excelencia es un problema de larga data en nuestro Sistema de Aseguramiento de la Calidad. La CNA – a través de las resoluciones que entregaba-



tendía a discriminar entre años de vigencia de acreditación y calidad. Así, a mayor cantidad de años, y mayor cobertura de las áreas posibles de acreditación, mejor calidad institucional agregada. Una mayor amplitud funcional acreditada, parecía sinónimo de más sofisticación y, por ende, de mayor complejidad.

No obstante, la nueva legislación, elimina – o pretendía eliminar- esa consideración, estableciendo niveles, los que consideran plazos para que las IES den cuenta de su calidad y se sometan a un nuevo proceso de verificación externa. Dichos niveles se supeditan al cumplimiento de los criterios y estándares, señalando **expresamente** que esta evaluación debe considerar la misión y proyecto institucional.

Por consiguiente, los niveles de complejidad que deben poseer las universidades acreditadas (art. 20 de la Ley 20.129) no implican que todas las instituciones sean organizacionalmente más complejas y similares en su organización. Más bien, apunta a que las instituciones cuenten con una operación eficiente y sustentable, que alcance altos niveles de legitimidad social y académica.

Es muy importante que el proceso de evaluación asociado a la acreditación institucional reconozca explícitamente que cada universidad, en uso de su autonomía, puede establecer y formalizar los niveles de complejidad que poseerá y sobre las cuales será evaluada. Esto no se contrapone con las exigencias que la Ley impone a las universidades (art. 18 de la ley 20.129), particularmente en lo que se relaciona con la exigencia que todas ellas desarrollen acciones en el ámbito de la investigación, pues las modalidades para su cumplimiento pueden dar cuenta de diferentes niveles de complejidad organizacional.

### **Integralidad y aseguramiento interno de la calidad**

***El Aseguramiento Interno de la Calidad es concebido como una exigencia adicional, no articularla. Bajo esta perspectiva, se conduce a construir sistemas internos de AC orientados a reproducir -y responder- las exigencias externas, aumentando la burocracia institucional***

Si bien la acreditación institucional debe dar cuenta pública de la calidad, la nueva legislación pone un fuerte énfasis en el plano de la mejora continua. Elemento que a nuestro juicio se encuentra invisibilizado en la propuesta actual.

En este sentido, la función del Aseguramiento Interno de la Calidad no puede ser concebida como una exigencia adicional. Constituye un elemento central que debe guiar el proceso de acreditación institucional.

El foco de la evaluación en esta dimensión –y en los criterios que de ella se desprenden- debe estar puesto en el establecimiento de conjunto de políticas, mecanismos e instrumentos que las mismas IES configuran en su interior, de modo de resguardar que todas sus acciones se orienten en función de la misión y propósitos institucionales; y que consiguientemente, faciliten el desarrollo de mejores diagnósticos en aquellas dimensiones más críticas de su quehacer y que



inciden en su capacidad de adaptación a un entorno cambiante, enfatizando especialmente aquellos aspectos que necesitan una mayor atención.

Sobre ellos debieran concentrarse los planes de mejora -elemento no considerado en la propuesta actual- a fin de que estas instituciones posean herramientas legitimadas externamente, que permitan abordar los procesos a mejorar, respondiendo de forma pertinente a las demandas externas, en función de sus propias capacidades.

## II. EVALUACIÓN MODELO METODOLÓGICO: DEFINICIÓN DE CRITERIOS Y ESTÁNDARES

### **Inconsistencia en la matriz evaluativa de la propuesta**

***La ausencia de un modelo de calidad -que permita visualizar la interacción entre las dimensiones- afecta el diseño metodológico de los criterios y estándares. Así, los criterios cubren aspectos no necesariamente relacionados entre sí, lo que complejiza su aplicación y evaluación. Adicionalmente, se establece como estándares -para un mismo criterio- aspectos que no están vinculados, lo que refuerza la ambigüedad acerca del cumplimiento del criterio.***

La ausencia de un modelo que permita visualizar la interacción entre las dimensiones afecta el diseño metodológico de los criterios y estándares.

Las dimensiones contenidas en la Ley cubren los distintos aspectos institucionales, pero estas deben ser especificadas en criterios. La experiencia internacional muestra que estos criterios, a su vez, deben ser desglosados en los diversos aspectos que conviene analizar (en función de las características misionales de cada universidad).

La ausencia de esta consideración agrega un nivel de ambigüedad riesgoso, tanto para las IES como para los pares evaluadores, para quienes su incorporación debiese constituir una orientación clara.

Según nuestra interpretación del marco regulatorio, los criterios y estándares definidos deben referirse específicamente a recursos, procesos y resultados en un conjunto de dimensiones que la misma Ley establece (docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad; y vinculación con el medio) (art. 17). Mientras los primeros se refieren a elementos o aspectos específicos vinculados a una dimensión que enuncian principios generales de calidad, los segundos aluden a descriptores que expresa el nivel de desempeño o de logro progresivo de un criterio (art. 17 bis),

No obstante, los criterios definidos en la propuesta cubren aspectos no necesariamente relacionados entre sí, lo que hace difícil la comprensión de su contenido y la integralidad necesaria para evaluar cada una de las dimensiones. Lo anterior, inevitablemente afectará su correcta aplicación y posterior evaluación.



Asimismo, se establece como estándares -para un mismo criterio- aspectos que tampoco están vinculados, lo que refuerza la ambigüedad acerca del cumplimiento del criterio.

Muchos países con buenos sistemas de acreditación han optado por un conjunto más acotado pero sustantivo de criterios y estándares lo que nos lleva a la conclusión que el número de criterios (y subcriterios) debe ser revisado y ajustado a aspectos críticos o esenciales.

### **Definición de Criterios**

***No queda claro cuál es la fundamentación que determina el establecimiento de los criterios propuestos. Se observa una reducción de criterios en comparación con la propuesta difundida en 2019. Se eliminan y/o funden algunos criterios que anteriormente fueron considerados importantes. Esta reformulación, no parece del todo coherente y complejiza la comprensión de la propuesta, dificultando encontrar un hilo conductor que estructure y organice adecuadamente cada dimensión.***

En este sentido, la falta de coherencia observada restringe la posibilidad de contar con un modelo integral que, en su definición y estructura, permita orientar a las instituciones respecto a los elementos claves o centrales del modelo de evaluación.

Adicionalmente, se observan ciertas confusiones e incongruencias, y se establecen criterios que no necesariamente se encuentran relacionados (o que forman parte de una misma dimensión). A modo de ejemplo, en el criterio N° 2 “proceso de enseñanza aprendizaje” se mezclan aspectos cruciales del proceso de enseñanza aprendizaje, con aspectos relacionados con el bienestar del estudiante y vida estudiantil.

La forma en que éstos se expresan no permite comprender cabalmente la articulación entre ellos. Se podría intuir que la referencia a la inserción social en la vida universitaria debe ser entendida como un factor que facilita alcanzar el logro efectivo de los aprendizajes y el perfil de egreso. En este sentido, la concepción del bienestar estudiantil se refiere principalmente a los apoyos que un estudiante requiere para tener éxito y beneficiarse de la educación superior. Sin embargo, esta es solo una interpretación entre muchas otras que se puedan dar. Lo que refleja la discrecionalidad con la que se puede aplicar un mismo criterio.

Si bien se reconoce el esfuerzo por reducir el número de criterios, dicha reducción tiene como consecuencia la eliminación, fusión y/o descontextualización de temas relevantes, tales como: la vida universitaria, integridad institucional, aseguramiento de la calidad de la gestión, la gestión de la formación (Función Docente), fusión entre gestión de personas e infraestructura, entre otras. Así un mismo criterio puede considerar elementos de características disímiles.



## Reformulación y revisión de criterios

***Es necesario realizar una descripción exhaustiva de los principales componentes de cada dimensión (criterios), que exprese de manera explícita las expectativas relativas a cada uno de estos componentes. Los criterios deben formularse con una lógica no prescriptiva, que indique los principios generales de calidad esperada, en concordancia con el proyecto y la identidad de cada institución.***

A partir de lo señalado anteriormente, y la larga experiencia nacional e internacional en procesos de aseguramiento de la calidad solicitamos una revisión y reformulación de los criterios.

Considerando que la definición de un criterio constituye un punto de referencia para el aseguramiento efectivo de la calidad, su formulación debe expresar de manera clara y sucinta las principales componentes de cada dimensión, y señalar explícitamente, las expectativas y resultados esperados.

Su formulación debe responder a una lógica no prescriptiva, orientada principalmente a indicar principios generales de calidad esperada. Los que deben dar espacio -a que en su aplicación-, puedan evaluarse en concordancia con el proyecto y la identidad de cada institución.

Los criterios deben estructurarse primero entono a una dimensión, y deben articularse de manera tal, que puedan ser aplicables en todos los niveles de operación de una institución, esto es, en todas las sedes, jornadas y modalidades en que opere; al mismo tiempo.

## Definición de estándares

***La progresión entre los estándares no es clara. Existe superposición y no siempre es posible apreciar una lógica de graduación incremental.***

No es evidente que exista una definición conceptual unívoca de lo que CNA entiende por “estándar”, pues la naturaleza de estos varía en cada uno de los criterios. En algunos casos, los estándares representan un mayor grado de cumplimiento de un mismo aspecto; en otros casos, cada estándar contiene a los anteriores, mientras que en otros cada estándar evalúa aspectos distintos, es decir, cada nivel no es mejor al anterior, sino que es distinto. Este último caso es especialmente preocupante, pues significa que en cada nivel se estarían evaluando aspectos distintos, no comparables.

En este sentido, a lo largo de la propuesta, es posible observar distintas expectativas, acerca de lo que debe ser evaluado, estableciendo un parámetro complejo que no permite identificar la progresión de los desempeños esperados. Lo que inevitablemente ha dificultado la coherencia conceptual del documento.

A nuestro entender, los estándares deben ser concebidos como niveles determinados y progresivos de cumplimiento de los criterios, sean estos de carácter cualitativo o cuantitativo.



La relación entre dimensiones, criterios y estándares debe ser justificada, validada y auto explicativa.

No obstante, lo anterior muchos de los estándares enunciados en la propuesta intentan medir varios aspectos disímiles, de forma simultáneamente. Sin que exista claridad si una institución debe cumplir parte de las rúbricas establecidas o todo lo indicado en el estándar. Tampoco queda claro qué exigencias -de todas las que expresa un estándar- se deberían cumplir para ser considerado satisfactorio.

Adicionalmente, el lenguaje y términos utilizados en la definición de los estándares resultan confusos y complejos de entender. Se observan traslapes y repeticiones, cuesta diferenciar lo esencial de lo accesorio, lo fundamental y exigible, de lo deseable. Se aprecian distintos estilos. Lo que es especialmente notorio en los estándares definidos para la dimensión de vinculación con el medio y aseguramiento de la calidad, donde se superponen, políticas, modelos, instrumentos, etc.

Si bien resulta positivo que se definan como **críticos** algunos criterios, cuyo cumplimiento básico se aprecia indispensable para el funcionamiento adecuado de una universidad. El carácter crítico de algunas definiciones resulta cuestionable. Se introduce un margen de arbitrariedad porque sesga la evaluación hacia los aspectos que se juzgan de mayor relevancia. En la evidencia internacional comparada no se encuentran ese tipo de categorizaciones pues se entiende que el resultado de la acreditación responde a una ponderación de criterios u orientaciones, que, en su conjunto, permiten evaluar integralmente a las IES

### **Reformulación y revisión de estándares**

***El estándar debe orientar integralmente el itinerario esperado de una institución para cada criterio, en sus características cualitativas y cuantitativas contrastadas con la evidencia relevante disponible, en una lógica de mejoramiento continuo.***

***Su formulación debe considerar los posibles niveles de desempeño de las instituciones en cada criterio, enunciados de manera progresiva.***

Es necesaria una revisión y reformulación de los estándares que considere que un estándar es una especificación acordada y validada, que guía y se orienta hacia la definición de un nivel de desempeño o logro, determinando el itinerario esperado que una institución debe alcanzar para el cumplimiento de cada criterio.

En su definición, el estándar contemplar las características cualitativas y cuantitativas deseadas, las cuales deben ser contrastadas con la evidencia relevante disponible por la Institución, en una lógica de mejoramiento continuo.

La especificación del estándar debe ayuda a aumentar la confiabilidad y la efectividad de la evaluación. Considerando los niveles de desempeño esperados, enunciados de manera progresiva. Esto quiere decir que el grado 2 supone el logro de los requisitos del grado 1 y el grado 3, el de los dos anteriores.



### III. CONTENIDO DE LA PROPUESTA

#### A. Ausencia de contenidos esenciales para las IES

Llama la atención la ausencia de aspectos que son extremadamente relevantes, y se encuentran presentes en la educación superior en todo el mundo. Entre esos, queremos destacar los que nos parecen más significativos:

##### 1. Vinculación con el Medio (VM)

Las revisiones de las tendencias internacionales -y también la evolución del Sistema de Educación Superior Chileno- da cuenta de una complejidad creciente del Sistema, tanto en sus estructuras, como en los alcances -cada vez mayores- de las actividades y funciones universitarias.

En este sentido preocupa la orientación que la propuesta da a ciertas dimensiones y criterios, que en su definición denotan una visión tradicional de las funciones universitarias, no incorporando elementos centrales de la calidad de una institución.

Así por ejemplo en la **Dimensión 4 de Vinculación con el Medio**, esta se define como una función institucional, de carácter bidireccional, que debe ser concebida como una interacción activa, recíproca y de mutuo beneficio con su entorno.

En dicha definición -y luego en la especificación dada en los criterios y estándares - no existe ninguna alusión específica a la calidad de estas interacciones. Respecto a Vinculación con el medio, si se observa el contexto internacional, una de las funciones más relevantes que ha asumido la universidad en el último tiempo es el sentido y/o misión social que desarrolla. Así, parte fundamental de la pertinencia institucional, dice relación con su capacidad de contribuir a la creación de bienes públicos, justicia social y contribuir – a través de su acción- a la construcción una sociedad más igualitaria.

Para muchas universidades nacionales, principalmente las instituciones de carácter regional -y con un fuerte énfasis en lo público y social- esta es una función transversal y sistemática.

Establecer entonces, como un criterio específico (dentro del ámbito de la gestión de la VM) la existencia de una unidad a cargo del desarrollo de esta función (que asigne personal, roles y diseño organizacional) parece no constituir un eje prioritario, ni del todo pertinente. Presupone, primero, que la existencia de una organización formal, determina -en alguna medida- el nivel de eficiencia del desarrollo de la función. Segundo, determina un modelo de organización interna, el que inevitablemente va a ser de carácter obligatorio, sobrecargando la estructura organizacional y administrativa, de las instituciones.

Nada de lo anterior se orienta a definir la calidad y pertinencia de las relaciones (y/o interacciones) que las instituciones establecen con el entorno. Así, por ejemplo, ninguno de los





criterios se refiere al establecimiento de relaciones de colaboración académica, con organismos gubernamentales y/o con la industria. Tampoco se indica la importancia que estas relaciones deben tener en el cumplimiento de sus objetivos educativos y fines académicos.

Contrariamente, se aprecia un excesivo énfasis en la bidireccionalidad de los vínculos que se establecen y en la generación de beneficios mutuos y recíprocos (definiendo este punto como un criterio crítico). Quizás sería pertinente preguntarse por el valor que estas actividades le generan a la institución (como por ejemplo un mayor nivel de posicionamiento local, nacional o internacional, la visibilidad en su entorno, y el impacto que dichas acciones tiene en la comunidad - los cuales no necesariamente deben ser recíprocos y bidireccionales-)

Por otra parte, en esta misma dimensión, la definición del criterio de internacionalización institucional y redes no responde a la mirada actualizada del desarrollo de esta tendencia. Si bien la internacionalización constituye un factor de calidad relevante para el desarrollo institucional, la mera participación y colaboración en instancias internacionales, no refleja que esta constituya una función compleja de vinculación con el medio.

En los términos definidos, la internacionalización no se concibe como una función que debe abarcar todo el funcionamiento institucional. Por el contrario, pareciera ser suficiente contar con estas actividades, configurándose como acciones específicas, que pueden incluir la participación de algunos individuos.

La internacionalización debe orientarse a beneficiar a toda la comunidad universitaria. Si miramos el contexto internacional sobre la evolución de esta función, es su carácter transversal que se orienta hacia el logro de estándares académicos -de carácter internacional- para docencia (a través de un currículum que contenga elementos de la internacionalización y que permita a los estudiantes desenvolverse en un contexto internacional, entre otros), e investigación (abordando asuntos de relevancia e interés internacional).

Con todo, preocupa que, en la orientación de esta función, el foco de la evaluación no releve los principios fundamentales que determinan la calidad de las relaciones que la universidad establece con el entorno.

## **2. Articulación**

Otro elemento ausente en la propuesta es la articulación académica entre los distintos niveles formativos, desde la formación técnico profesional hasta el nivel de doctorado.

Hoy cada vez más se hace indispensable explorar la forma de promover el reconocimiento de estudios, de competencias, de títulos; promover la articulación entre educación media y superior, entre formación técnica y profesional, entre carreras e IES, entre la educación superior y el mundo del trabajo. Ninguno de estos aspectos está considerado en la propuesta.

Adicionalmente, la propuesta no hace ninguna referencia que oriente la formación técnico profesional. Tampoco se encuentran estas orientaciones específicas en los criterios y estándares



para la acreditación de institutos profesionales y centros de formación técnica, quedando en una situación de desregulación. Si bien, el criterio 1 de la primera dimensión establece que las instituciones deben disponer de un sistema de articulación entre niveles, incluyendo el subsistema técnico profesional, sus estándares no recogen esta orientación. Cabe hacer notar, que existe un número significativo de instituciones universitarias que concentran su ámbito de acción, en este nivel formativo.

### **3. Gestión Académica**

Preocupa que, siendo un criterio considerado crítico, no exista ninguna referencia a las características organizativas del cuerpo académico. Su calidad se evalúa en función de resultados académicos individuales, sin considerar como esto se articula con el desarrollo del proyecto institucional.

Los sistemas de gobierno y gestión académica representan un vínculo crítico para asegurar la calidad y pertinencia de la función docente y el desarrollo disciplinario. Los asuntos académicos hoy van mucho más allá de la focalización en los temas curriculares (aprobar nuevos programas, revisar los existentes y evitar duplicaciones innecesarias), incorpora el marco de políticas, estructuras, relaciones, sistemas y procesos que colectivamente brindan liderazgo -y supervisión- al desarrollo del proyecto académico institucional.

### **4. Aseguramiento Interno de la Calidad**

La dimensión de aseguramiento interno de la calidad, eje articulador de la gestión de calidad, no contempla exigencias relativas a las funciones de gestión institucional y del proceso formativo, ambos aspectos claves en toda institución de educación superior.

Adicionalmente, se observa un fuerte énfasis en las capacidades de diagnóstico institucional (elemento central de la gestión de la calidad). Sin embargo, no se propende a la adopción de un enfoque estratégico para la medición y gestión de la calidad (cambio y mejoramiento continuo) y la identificación de prioridades de mejora de la calidad.

Si bien puede ser considerado un tema coyuntural, la evolución de la pandemia y el impacto que ella tendrá en el mediano y largo plazo, ponen de manifiesto un eje central de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad: la necesidad de que éstos se sean flexibles para adaptarse a los cambios y circunstancias extraordinarias que afectan a las instituciones de educación superior. Así una característica esencial de la gestión interna de la calidad será su capacidad de responder -y proponer soluciones pertinentes- a condiciones de "emergencia" o "excepcionales"



## B. Comprensión del sentido de la muestra intencionada

***La muestra intencionada de carreras -que se “mirarán” dentro del proceso de acreditación institucional- tiene por objetivo evaluar el grado de aplicación o cumplimiento de las políticas y mecanismos institucionales en una muestra de programas.***

Respecto a la concepción de la muestra intencionada, se observa una visión reducida de su función dentro del proceso de acreditación institucional.

Primero, no sólo debiese estar referida a la dimensión “Aseguramiento interno de la calidad. Lo anterior contraviene el sentido de la ley, pues a través de la muestra intencionada deben verificarse la aplicación integral de las políticas institucionales y de los mecanismos de aseguramiento de la calidad (en términos de abarcar la totalidad de funciones, sedes y programas formativos, en sus distintas modalidades de provisión). Eso significa que la práctica la verificación institucional debe incluir obligatoriamente una muestra intencionada de las carreras y programas que se ofrezcan en la universidad respectiva que se impartan en todas las sedes, considerando las distintas áreas del conocimiento que ella cultiva (art. 15).

A través de la evaluación integrada –que se plantea implementar- se busca evaluar en una doble dimensión la existencia de cierta continuidad (y coherencia) de los procesos académicos y administrativos que se despliegan en diferentes niveles institucionales, de manera que estos puedan ser reconocibles y aplicables en todos los niveles. Adicionalmente, la evaluación de una muestra de programas permitirá evaluar las articulaciones e interacciones que se observan entre el nivel institucional y las unidades académicas, facilitando que la evaluación externa pueda formarse un diagnóstico relativamente ajustado acerca de la operación interna de la universidad evaluada, en lo que se refiere a la gestión de los programas de formación.

La formación universitaria de pregrado ofrece un ejemplo para ilustrar las estrategias de evaluación de una universidad. Es posible identificar como el conjunto de políticas, recursos e insumos -dado a nivel central- que tienen que existir para que la formación se lleve a cabo (entre ellos, pueden incluirse la oferta académica, la docencia, el currículo, la infraestructura y los recursos para el aprendizaje), se observen a nivel de carreras.

Sobre esta base es posible evaluar la efectividad de los procesos institucionales como, la selección y caracterización de estudiantes; inserción y apoyo a la transición a la universidad, seguimiento de trayectorias curriculares y articulación de niveles formativos; asignación y evaluación de la docencia, y evaluación integrada de los aprendizajes y del compromiso estudiantil.

**En este sentido, la evaluación de la muestra intencionada no constituye un proceso de evaluación (y/o acreditación) de la calidad de un programa en particular**



### C. Ausencia de actores y ejes relevantes en el proceso

***El rol de los estudiantes cómo actores principales de su proceso formativo parece desdibujado con relación a los indicadores de logros. Se contradice con la evolución de los sistemas de AC a nivel internacional, donde existe un amplio consenso acerca de la importancia del compromiso estudiantil, como factor relevante de la calidad de los procesos formativos***

Los estudiantes son también un actor ausente de la formulación de criterios. En la actualidad, existe consenso en que el compromiso con los estudiantes es uno de los aspectos definatorios de una institución de educación superior, y en la relevancia de su rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta ausencia parece particularmente significativa. No existe ninguna referencia que releve la importancia de la participación de los estudiantes en el aseguramiento y mejoramiento de la calidad. El aprendizaje es una actividad dinámica y colaborativa; el esfuerzo y el compromiso de los estudiantes es un aspecto esencial en el logro de sus aprendizajes. Los estudiantes proporcionan una invaluable perspectiva sobre las condiciones necesarias para que la experiencia académica sea de alta calidad y también puede informar sobre aspectos claves de cómo esta puede ser mejorada continuamente.

### D. Falta de coordinación con otros instrumentos de política pública

***No se observan consideraciones relativas a políticas públicas, impulsadas por el Estado y que afectan directamente al sistema de educación superior, temas como equidad, inclusión, participación y financiamiento son temas sustantivos en la discusión actual sobre educación superior***

Preocupa la falta de consideraciones relativas a políticas públicas, impulsadas por el estado y que afectan directamente al sistema de educación superior.

Así, por ejemplo, se observa una alusión muy escueta respecto a las políticas y mecanismos que garanticen la igualdad en el acceso a las oportunidades educativas para todos los estudiantes; incluyendo el apoyo adecuado a estudiantes vulnerables, que permita garantizar los resultados de aprendizaje y cumplir el objetivo de mayor integración en el sistema.

En esta misma línea, no se encuentra ninguna referencia al establecimiento de prácticas que garanticen los derechos e intereses de los académicos, personal administrativo y/o estudiantes. A este respecto sólo se presentan algunas alusiones a la inclusión y equidad de género, sin que esto se exprese en criterios y/o estándares específicos.



#### IV. REFLEXIONES FINALES

***La propuesta analizada no logra satisfacer las exigencias contenidas en el espíritu de la ley, no satisface lo planteado por las instituciones consultadas antes del inicio del proceso, y no se ajusta a las tendencias internacionales, y, en cierto modo, constituye un retroceso ante procesos de aseguramiento de la calidad que tiene ya más de 30 años de desarrollo en el país.***

Por las razones expuestas, estimamos que el documento analizado no logra satisfacer las exigencias contenidas en el espíritu de la Ley, no acoge lo planteado por las instituciones consultadas antes del inicio del proceso (y que fueron explícitamente planteadas como parte del marco de referencia), no se ajusta a las tendencias internacionales y, en cierto modo, constituye un retroceso ante procesos de aseguramiento de la calidad que tiene ya más de 30 años de desarrollo en el país.

En efecto, la mirada de control que se desprende de la propuesta, afectará profundamente la adopción y comprensión de una cultura de autorregulación y mejoramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, área en que Chile tiene una vasta experiencia.

Implementar un diseño como el propuesto podría terminar convirtiendo a las universidades en instituciones dedicadas intensivamente al cumplimiento de rutinas de control, perdiendo de vista los procesos académicos fundamentales.

Considerando lo anterior, se requiere una revisión profunda del Modelo, que incorpore una concepción de mejoramiento del sistema universitario, reconozca la diversidad de instituciones, de sus proyectos académicos y su autonomía. El foco de la evaluación externa debe reorientarse en función del mejoramiento continuo y la gestión de la calidad. Poniendo especial énfasis en la efectividad de los procesos internos de calidad.

Finalmente, es necesario resaltar el rol de la docencia y sus resultados; tal como se indicó previamente, la vinculación con el medio es una función que acompaña a la docencia y la investigación; y por último, la gestión, siendo una dimensión organizacional clave, debe ser evaluada fundamentalmente en relación con su rol de apoyo a las funciones esenciales de cada universidad.



---

## **CRITERIOS Y ESTÁNDARES PROPUESTOS POR LA CNA PARA LA ACREDITACIÓN**

### **COMENTARIOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS**

- **Programas de Postgrado: Doctorado, Magíster Académico y Magíster Profesional**
- **Programas de Pedagogías**
- **Programa de Medicina y Especialidades Médicas**
- **Programa de Odontología y Especialidades Odontológicas**

---

**Santiago, Noviembre de 2020**



## PROGRAMAS DE POSTGRADO: DOCTORADO, MAGÍSTER ACADÉMICO Y MAGÍSTER PROFESIONAL

### COMENTARIOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

---

El desarrollo de talento avanzado tiene el potencial de generar cambios profundos a la capacidad productiva, de innovación y de generación de conocimiento de un país. En Chile, la formación de postgrado impacta a nivel regional y nacional y, si se potencia adecuadamente puede jugar un rol clave en el desarrollo económico y social. Asimismo, los programas de Magister y Doctorados son un espacio fundamental de perfeccionamiento, crecimiento y renovación de los cuerpos académicos abriendo espacios de innovación formativa de alto valor para el país.

En este contexto, valoramos enormemente el esfuerzo que está realizando la CNA, y su llamado a contribuir al desarrollo de los criterios y estándares para el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, al cual hemos sido convocados como consorcio de universidades, y en particular aquellos que se refieren a la formación de Doctorado y Magíster. Entendemos que la discusión que ha abierto la Comisión representa una gran oportunidad para revisar y proponer mejoras a dichos criterios y estándares, con el fin de que logren efectivamente contribuir al establecimiento de un marco de aseguramiento de la calidad acorde a los desafíos de la formación avanzada en Chile. En particular, es una oportunidad para que dicha revisión sea hecha a la luz de lo que la Ley 21.091 sobre Educación Superior indica deben ser los lineamientos para nuestro sistema de aseguramiento de la calidad. Es desde este lugar que se propone el presente documento, buscando transmitir aquellas visiones y consideraciones que tienen amplio consenso entre nuestras instituciones.

#### **I. ASPECTOS GLOBALES**

1. La mayor preocupación que surge de manera transversal en todas las instituciones participantes es que en su forma actual, la propuesta de Criterios y Estándares no permite cautelar aspectos que la misma Ley 21.091 indica deben ser reconocidos y garantizados por cualquier sistema de aseguramiento de la calidad. El modelo propuesto, basado en indicadores absolutos externos, sobre-burocratización y sobre-parametrización, restringe y limita fuertemente la **autonomía y diversidad de proyectos educativos institucionales (PEIs)**, pone **trabas al desarrollo, pertinencia y consolidación de universidades regionales**, no reconoce las **diferencias entre distintas áreas disciplinarias**, no promueve la **cooperación y colaboración** entre los subsistemas e instituciones de educación superior y, en última instancia, no se orienta a la promoción de la calidad sino que **profundiza una lógica punitiva y de desconfianza** que esencialmente promueve el ajuste a indicadores por parte de las instituciones y sus programas, a la vez que no se condice con las tendencias mundiales en formación avanzada de personas.



2. Si bien coincidimos en la importancia contar con una mirada externa crítica en su proceso de mejora continua, una alternativa al modelo actual sería que la evaluación de los programas de postgrado considere primero y antes que nada sus propósitos y su coherencia con los PEIs respectivos, dando espacio a que cada institución plantee los indicadores que estima necesarios para alcanzar el éxito de dichos proyectos y establezca los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad para asegurar su cumplimiento. Este proceso puede perfectamente ser promovido, acompañado, verificado y validado por un sistema externo a la institución, pero sobre la base de compromisos adquiridos por la institución. Esto es de particular importancia en la formación doctoral—pero afecta también a los programas de magister—pues la flexibilidad e innovación curricular que se requiere en este ciclo formativo no es compatible con indicadores absolutos y rígidos, que no toman en cuenta el estado de desarrollo de las instituciones, sus propósitos, su contexto local y regional y las enormes diferencias de acceso a financiamiento que existen aun en Chile, ni las diferencias en el desarrollo nacional de distintas disciplinas. Lo que resulta así es un sistema regresivo que impone demandas que solo dos o tres instituciones en el país podrían alcanzar, ahondando aun más las inequidades y centralización ya existente en nuestro país y que puede generar serias dificultades para que, en especial, universidades regionales puedan mantener y consolidar sus sistemas de formación a nivel de postgrado.
  
3. Consideramos que el sistema de criterios y estándares/niveles propuesto sufre de una doble limitación: por una parte, si bien debería plantearse como orientaciones generales, se plasma finalmente mediante una sobre-especificación y cae así en una estructura de rúbrica que trata de delimitar cada uno de los posibles niveles con extremo detalle; por otra, al hacerlo utiliza un lenguaje con conceptos que solo invitan a más interpretación (“demuestra”, “evidencia”, “utiliza”, entre otros) y que en muchas ocasiones hacen difícil dilucidar la diferencia entre un nivel y el siguiente. Paradójicamente, esto hace que, a pesar del énfasis en la sobre-especificación y parametrización, el sistema propuesto pueda conducir a que, en los diversos procesos de acreditación de programas, con contextos y evaluadores diferentes, existan demasiados espacios para la arbitrariedad. Esto además tiene el problema de que cada nuevo proyecto que surja va a requerir agregar más estándares y niveles (por ejemplo, doctorados colaborativo con el sector público, un doctorado profesional articulado con un magister, un proyecto interinstitucional, un programa interdisciplinario, programas mixtos, la fusión de dos o más programas, etc.). Esto ya es evidente en la propuesta actual pues las especificaciones que se han agregado para los Doctorados vinculados al medio tecnológico/profesional no logran acoger su especificidad y con ello promover adecuadamente su calidad. En efecto, se observa que en algunos criterios no todos los niveles pueden ser aplicados, por ejemplo, a Doctorados vinculados al medio tecnológico/profesional. A menos que se genere criterios y estándares específicos, dichos doctorados quedarían por ende excluidos de obtener el nivel mayor de acreditación, independiente de la calidad con la que cuenten en la realidad, poniendo en evidencia la





extrema rigidez del marco propuesto y el desincentivo que implica para los procesos de innovación curricular.

4. Finalmente, nos preocupa en particular la ausencia de una razón para que ciertos indicadores sean considerados “críticos” o evidencia de “calidad”: ¿Por qué se necesitan siete académicos y no seis para un doctorado exitoso? ¿Por qué cuatro líneas de investigación son mejor que tres? ¿Por qué tres presentaciones en congreso son mejores que dos para un estudiante? ¿Por qué dos publicaciones son mejor que una? ¿Por qué deben los colaboradores contribuir principalmente a la multidisciplinaria? Y así sucesivamente. Esto tiene una de sus mayores expresiones en lo que se refiere a las publicaciones y la productividad de los académicos y los estudiantes, pues el énfasis en cantidad es explícito, lo cual no solo no promueve la calidad e ignora las diferencias disciplinares, sino que va en directo desmedro de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales. Como se indicaba más arriba, estos indicadores deberían ser definidos por la institución según el proyecto formativo y atendiendo al desarrollo e impacto en las unidades académicas. Evaluar la calidad de un programa de postgrado en función de cantidades o números no asegura un proceso que esté a la altura de un sistema de formación académica del más alto nivel. El proceso de evaluación debe ser comprensivo y atender a las necesidades de desarrollo de la Universidades en su entorno territorial y nacional. Lo anterior no implica estar en desacuerdo con indicadores cuantificables, pero sí con una cuantificación absoluta que no considera los contextos. En efecto, no es difícil imaginar algunos que podrían ser fácilmente adaptables para ello: cantidad de académicos, equipos de gestión e infraestructura según el número de alumnos; diversidad de líneas de investigación según dominio disciplinar y contexto de inserción local de la institución; calidad y cantidad de las publicaciones de acuerdo con los estándares de la disciplina; tipo y productividad de colaboradores según objetivos del programa; progresión de las tasas de graduación según estado de desarrollo del programa y madurez de la institución, etc. Los programas de postgrado son espacios de innovación y desarrollo académico que pueden impactar en ámbitos que no necesariamente están previstos en los indicadores propuestos. Por otra parte, varias de las dimensiones propuestas podrían evaluarse mejor en referencia a mecanismos a nivel institucional y no del programa (recursos, vinculación con el medio, capacidad de autorregulación, desarrollo académico), con el consiguiente ajuste de los indicadores respectivos. Finalmente, y como contraparte a lo anterior, la propuesta carece de otros indicadores que sí se sabe tienen una relación mucho más cercana con la *promoción* de la calidad: diversidad, inclusión, equidad de género, bienestar estudiantil, calidad de la dirección de tesis, articulación entre grados y calidad de los ambientes de investigación y creación.



## II. ASPECTOS ESPECÍFICOS SEGÚN TIPO DE PROGRAMA

1. **En lo que respecta a los programas de DOCTORADO**, en su forma actual el sistema propuesto carece de un aspecto fundamental: no recoge la especificidad de este ciclo formativo y transpone una lógica escolar a un tipo de formación que tiene otra naturaleza. En efecto, la formación doctoral debe velar por el desarrollo de la mentalidad de investigador y su autonomía creativa, mediante un proceso de docencia tutorial que solo puede ocurrir en íntima relación con la ejecución de la investigación y la creación, en ambientes diversos, flexibles y colaborativos. Evidencia de esto es que no hay mención alguna a la calidad de la guía de tesis, al desarrollo de carrera de los estudiantes, a su experiencia formativa en el camino hacia la independencia investigativa y creativa, o a la calidad de los ambientes de investigación y creación (cooperación, flexibilidad, existencia de comunidades de práctica, etc.) más allá de algunas referencias genéricas al acceso a infraestructura.

Con la finalidad de impulsar el desarrollo del país mediante la inserción de investigadores e investigadoras en el sector público o privado, la diferenciación de programas de Doctorados Tecnológicos/Profesionales debe estar en sintonía con la vinculación de actividades formativas con dichos sectores según corresponda. En este sentido la denominación de doctorados Tecnológicos/Profesionales puede ser algo restrictiva y se podrían considerar conceptos en la línea de Doctorados Científicos Vinculados, cuyo perfil de egreso considere que quienes se gradúen puedan realizar sus actividades en instituciones y entidades tanto públicas como privadas para abordar y contribuir a resolver problemáticas complejas y que impacten en el desarrollo del territorio o nación.

De acuerdo con la situación actual de los Doctorados y a la estrechez presupuestaria de las Instituciones de Educación Superior –debido al contexto de pandemia y en el futuro previsible– existen parámetros que resultan inalcanzables. Se requiere que los sistemas de financiamiento vía becas (ANID u otras) cuente con fondos suficientes que puedan sustentar la dedicación exclusiva del estudiantado a estos Programas ya que, básicamente, no se puede depender de los recursos económicos Institucionales. El escaso crecimiento (y en ocasiones restricción creciente) de fondos concursables para la investigación, impactan también severamente en dichos indicadores de formas que por lo mismo, en muchas ocasiones están fuera del alcance del programa resolver.

Por último, es importante considerar que el plazo para ajustarse a los nuevos criterios es muy acotado si se exige como estándar mínimo garantizar el acceso universal e inclusivo para todos los estudiantes de doctorado. Cumplir con este requisito supone una importante inversión en infraestructura que no está necesariamente al alcance de todas las instituciones en tan poco tiempo.



2. **En lo que respecta a los programas de MAGÍSTER ACADÉMICO**, de forma similar a los doctorados, la inclusión de indicadores cuantitativos no asegura la calidad de los programas y dificulta el desarrollo de estos, en especial de disciplinas menos representadas o nuevas líneas de investigación. Los valores de indicadores de progresión propuestos no se condicen con la realidad nacional y la realidad de algunas disciplinas. Por otra parte, los resultados de 2020, y probablemente 2021, perjudicarán los indicadores de progresión por lo menos por los próximos cinco (5) años. La rigidez en cuanto a la dedicación de horas por parte de los(las) académicos(as) del claustro, y en especial del(la) director(a) del programa, no considera a programas pequeños con pocos estudiantes o soluciones administrativas para obtener mayor eficiencia de la gestión del Director. Estos programas también se ven desfavorecidos cuando se solicita un determinado número de profesores de claustro para cumplir los estándares 2 y 3 de los criterios de cuerpo académico y sustentabilidad de las líneas. En estos casos, el número de académicos de claustro no es por sí solo un indicador de calidad del programa. Existe repetición de aspectos a evaluar en más de un criterio como, por ejemplo, el proceso de selección (criterios 1 y 3), la conformación de la comisión de evaluación de tesis (criterios 1 y 2, donde además existe incongruencia en cuanto a la participación de evaluadores externos), la implementación del plan de estudios (criterios 1 y 3), etc.

En el Criterio sobre Productividad de estudiantes y graduados, aunque se trate de un Programa Académico, hay disciplinas que requieren otras opciones para evidenciar el logro del Perfil de Egreso (tales como creación de una producción artística, participación y/o ejecución de un proyecto de investigación y vinculación, por ejemplo aquellos basados en el sistema de aprendizaje & servicio). En la actualidad, en el contexto de la crisis sanitaria –que tiene a la mayoría de las instituciones bajo la modalidad de teletrabajo en su gestión y desarrollando las actividades académicas de forma *online*– se hace necesario que, a futuro, estos criterios contemplen este aspecto y flexibilicen su medición, por ejemplo, en lo que respecta al acceso a recursos de apoyo al aprendizaje y actividades de vinculación con el medio.

3. **En lo que respecta a los programas de MAGISTER PROFESIONALES**, se observa que la definición no es clara, evidenciando un desconocimiento sobre la verdadera naturaleza de una integración exitosa academia-industria, ya que hay un fuerte sesgo hacia la competencia investigativa, con exigencias más propias para programas académicos. No es pertinente imponer tales requisitos académicos o investigativos a los magísteres profesionales, cuyo objetivo es la práctica del conocimiento en el ejercicio profesional. Asimismo, la vinculación con el medio, de mucha importancia en este tipo de programas, debería cobrar mayor relevancia en su evaluación, recogiendo el vínculo con la sociedad civil, organismos no gubernamentales y otros de relevancia para el desarrollo país. Del mismo modo, requerir productividad académica a estudiantes (artículo para publicación), graduados y profesores colaboradores tampoco parece justificado y podría resultar inconveniente para el desarrollo



del programa en lo que respecta a progresión de estudiantes y vinculación con el ejercicio profesional, entre otros aspectos. Los estándares debieran ser aplicables a programas de diferente naturaleza y permitir la diversidad y la innovación. En algunos casos, puede establecerse la posibilidad de considerar varias alternativas para demostrar una cualidad.

El reconocimiento de profesional destacado debiera ser amplio considerando que el valor en la industria o mundo profesional está relacionado con la experiencia y nivel de especialización y no vinculado a postgrado, siendo altamente valorados en su medio, aunque no cumplan con los actuales requisitos CNA para integrar/interactuar con programas profesionales, ya sea como profesores guías, dictando ramos o simplemente formando parte de comisiones de evaluación. En este sentido es perfectamente viable que la industria pueda generar también sus propios especialistas o expertos (sin títulos o grados específicos) y que contribuyan a un programa exitoso, de fuerte vinculación e inserción de sus graduados en el sector productivo, tanto público como privado. En esta misma línea, los pares evaluadores de programas profesionales deben poseer un perfil pertinente a este tipo de programas, con experiencia en gestión académica de al menos 5 años y trayectoria laboral o de Consultoría acorde al área del Programa en cargos de dirección y/o ejecución de proyectos.

Por último, y al igual que en los doctorados, hay aspectos como la reglamentación o la vinculación con el medio que pueden ser mejor resueltos a nivel institucional.

### III. CONCLUSIONES

Sobre la base de las razones anteriores, expresamos nuestra profunda preocupación por las graves consecuencias que los criterios y estándares de doctorado y magíster tendrían en nuestro sistema de educación superior, en caso de que se implementen en su actual formato. Por esta razón, creemos que es imperativo abrir un espacio más extenso de revisión con el fin de realizar aportes a lo que será el marco de aseguramiento de la calidad por buena parte de la década que se inicia. **De esta forma, y con el fin de contribuir al trabajo al cual la CNA está mandatada por ley, estamos disponibles para, con el tiempo adecuado, trabajar en preparar y poner a disposición de los distintos miembros del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, una propuesta concreta, sobre la base de elementos de consenso que consideramos esenciales para velar por la excelencia de la formación avanzada,** de manera acorde a nuestra realidad nacional, inspirados en estándares internacionales para la formación doctoral y de magíster, y orientados a establecer las bases necesarias para abordar los desafíos que enfrentamos como sociedad y como país. Cabe destacar, finalmente, que los conceptos expresados en esta carta son compartidos con numerosas universidades privadas, con quienes hemos discutido los criterios y estándares de los doctorados y magíster y que, nos consta, están disponibles para sumarse al trabajo aquí propuesto si la Comisión abre los espacios necesarios.



## PROGRAMAS DE PEDAGOGÍAS COMENTARIOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

---

### INTRODUCCIÓN

La regulación de la formación inicial docente es una cuestión fundamental para avanzar en la calidad de la educación escolar, principal interés de las Facultades de Educación y Escuelas de Pedagogía de las universidades del Consejo de Rectores. Para ello, abogamos por el fortalecimiento de estos procesos para una mejora sostenida de la calidad de la formación.

A partir del surgimiento y proceso de instalación de la nueva Ley de Educación Superior, 21.091, las definiciones de objetivos y ciertos conceptos básicos que la constituyen experimentan una reorientación y se focalizan de un modo distinto respecto del aseguramiento de la calidad en relación con lo que planteaba la Ley 20.129. Este reenfoque merece un análisis más detenido, así como comentarios acerca de los efectos de su implementación, en este caso, en el campo de las Pedagogías. Es posible observar este giro ya desde el concepto de acreditación y cómo este se traduce en dimensiones, estándares e indicadores que sustentarán la evaluación de los programas de formación de profesores del país.

En este contexto y considerando la relevancia de esta propuesta, nos interesa participar activamente y poder incidir en las decisiones que se tomen respecto de los procesos de acreditación, considerando la experiencia acumulada y el conocimiento de la diversa realidad de nuestras instituciones y de sus proyectos educativos, así como el emplazamiento geográfico y cultural con el que dialogan a lo largo del país.

Este documento refleja una posición acordada y transversal de las instituciones formadoras que constituyen el Confauce, y presenta, en primer término, reflexiones y comentarios de carácter fundamental, desde una mirada macro de la propuesta, su sentido y objetivos. En un segundo apartado, incluimos comentarios técnicos específicos a las dimensiones e indicadores que las componen y, en tercer lugar, hacemos propuestas que desde nuestra mirada podrían aportar a la solución de las tensiones y desafíos que genera la propuesta, tanto en su formulación amplia, como para la implementación de los procesos de acreditación de los programas de pedagogía.

### I. Reflexión y comentarios globales

Al comparar en las leyes, 20.129 y 21.091, conceptos centrales y definiciones de los procesos que subyacen a la propuesta y sus objetivos, experimentan un giro o cambio de foco relevante. Tal es el caso de lo que se entiende por *acreditación* (en ambas leyes en el Art. 15), por *autoevaluación interna* que pasa a ser *institucional* (Art. 16a) y *evaluación externa* en la Ley (Art.16b). En todos los casos señalados, hay un giro de lo institucional, la autorregulación y mejora continua de los propios procesos, hacia la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de



calidad que deberían “entrar en concordancia” con los proyectos institucionales. En el caso de la autoevaluación, se pasa de realizar un proceso analítico que consulta de diferentes fuentes a un proceso participativo de examen crítico, analítico y sistemático del **“cumplimiento de los criterios y estándares definidos por dimensión, teniendo en consideración su misión y su proyecto de desarrollo institucional**. Este proceso deberá sustentarse en información válida, confiable y verificable. (...) que dé cuenta del proceso y sus resultados (...) respecto de todos los niveles, modalidades y sedes en que la institución desarrolle funciones académicas e institucionales. (...) deberá contemplar un Plan de Mejora verificable (...) mecanismos y acciones específicas (...) plazos (...)”. Se aprecia una clara mayor directriz y aumento de tareas burocráticas, por sobre la función de mejora y acompañamiento que este proceso debiera promover. Para que realmente se apunte a una “concordancia” con las misiones y proyectos institucionales, los estándares y criterios debieran presentarse y aplicarse de forma flexible y respetuosa, con amplitud en los criterios, cuestión que, dada la operacionalización presentada, no se garantiza.

Si bien un aspecto global que nos parece positivo es que **se aprecia un avance en la articulación entre los Criterios y Estándares de Acreditación y otros instrumentos de política pública y la normativa vigente, tales como Estándares FID y prueba END**, pensamos que asociar resultados a calidad académica no reconoce, en el momento actual, la diversidad de perfiles de egreso ni las variables que afectan la rendición de tal evaluación. En el caso de los Estándares de formación inicial docente, estos aún no se encuentran aprobados, y llevan un largo proceso de años que no ha logrado dar luces en la actualidad y que se esperan hacia inicios del 2021. Por tanto, el posible alineamiento se encuentra en procesos asincrónicos, lo que pone en duda una articulación coherente y con sentido entre ambos instrumentos. Resulta complejo definir estándares para la acreditación de carreras de pedagogía, sin contar con los estándares para la formación profesional. Esto no invalida el proceso, pero le resta un referente basal relevante. Lo anterior impacta directamente a criterios críticos como el 3 y 7, respectivamente, indicando que su incumplimiento es causa de no acreditación, pero lo que no se explicita es si son todos críticos o uno y/o más de estos. En esta línea, **se aprecia una tendencia a la homogeneización y a establecer efectos perversos sobre un instrumento que todavía se encuentra en etapa de estabilización y de validación**.

Sin duda, **un asunto problemático de fondo en esta propuesta es la evidente tensión entre proponer un conjunto de estándares y criterios homogéneos e incluso rígidos, al mismo tiempo que abogar por el respeto a los proyectos institucionales y sus definiciones**. Por tanto, una primera cuestión es preguntarse si la propuesta y su operacionalización logra instalar el concepto de estándares en tanto mínimos necesarios para asegurar la calidad y al mismo tiempo resguardar la autonomía y propuestas de las instituciones de educación superior y sus proyectos formativos en general, y en el ámbito pedagógico en particular.

Los criterios y estándares definidos establecen una uniformidad que atenta contra lo señalado en el artículo 2° de la Ley 21.901 de Educación Superior en sus elementos fundantes relativos al respeto a la autonomía, diversidad de proyectos educativos institucionales y la libertad académica. Más que generar espacios de evaluación de la calidad y pensar que las instituciones



avanzaremos en una mejora continua, estos procesos dan la sensación de una **profunda desconfianza, con foco en el control más que en el mejoramiento de los procesos formativos**.

En relación con los estándares vigentes, la formación práctica aparece mucho más visibilizada y se establecen demandas de alta exigencia para su implementación, ya sea en su progresión, articulación con el resto de las actividades curriculares, como en el vínculo con el mundo escolar y el perfil de los/as docentes responsables. Sin embargo, algunos estándares escapan a las posibilidades de cumplimiento por parte de las universidades en cuanto al vínculo con las escuelas, pues se exige un tipo de acuerdos y el establecimiento de una relación (bidireccional) que en el contexto actual es dificultosa y se proyecta al mediano y largo plazo también en clave post-pandemia.

Finalmente, quisiéramos destacar la importancia de recoger y valorar la experiencia de las facultades formadoras, sobre todo de quienes cuentan con una larga vida y tradición en la formación docente y los saberes construidos a partir del conocimiento del campo educacional nacional y sus características específicas en los diversos territorios que componen nuestro país. Valorar también la generación de programas con sellos específicos que justamente atienden esa diversidad de proyectos y de las comunidades en las que se emplazan.

## **II. Aspectos técnicos y comentarios sobre las dimensiones y sus criterios**

A continuación, presentamos comentarios técnicos específicos de carácter general y luego más específico respecto de la propuesta tal y como se plantea en su esquema por dimensiones.

### **1. Comentarios generales**

**El establecimiento de parámetros absolutos para realidades diversas es un riesgo y afecta la diversidad (e inclusión) explícitamente declarada en estos estándares.** La definición de indicadores de titulación, retención o inserción laboral, con la exigencia de iguales niveles de logro para todas las instituciones, no considera la evidencia respecto a la relación entre las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes, su progresión académica e inserción laboral. Las instituciones deben generar mecanismos para apoyar la progresión de sus estudiantes, pero no es posible exigir los mismos resultados a instituciones con contextos socioeducativos altamente diversos. En general, los estándares asociados al Criterio Plan de Estudios apuntan a elementos altamente sensibles, por un lado, acentuando la tendencia hacia la estandarización y tecnificación del currículum; y por otro, a la incompatibilidad con los proyectos propios de las universidades y sus unidades (escuelas; institutos, etc.).

La propuesta instala criterios cuantitativos para determinar el nivel de calidad en el cumplimiento de la institución, en aspectos que se contraponen con los principios que orientan la Ley 21.091, tales como poner al estudiante en el centro del proceso; hacer una sociedad más inclusiva, con principios de equidad, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus



talentos (tiempos distintos/condiciones diferentes entre estudiantes). Cada vez que los criterios de pedagogía explicitan la inclusión, exigen detectar necesidades educativas y realizar adecuaciones curriculares.

En adelante, agrupamos observaciones técnicas generales:

#### *a) Sobre la estructura y progresión*

**La estructura general del documento parece adecuada, sin embargo, es necesaria una mejor articulación y coherencia.** En este sentido, los estándares no presentan una articulación lógica coherente, ya que en algunos criterios se aprecia una lógica sumativa (donde cada estándar difiere de los anteriores), en otros se mantiene una lógica integrativa (donde cada estándar contiene los anteriores), por ejemplo, en la progresión de los estándares (1-3). La supuesta “lógica de progresión acumulativa” de los estándares (literal del documento) no siempre se aprecia en la propuesta, ya que el estándar consecutivo no siempre contiene al anterior y se evidencia una disposición dispar de aspectos o descriptores presentados en cada uno.

Otros **problemas en la lógica de progresión e integración** que observamos son: vacíos en la descripción de la evolución progresiva de un criterio; omitir elementos descritos en un nivel o al proponer generalidades en los niveles más elevados del mismo; casos en que cada estándar implica un mayor nivel de exigencia respecto del mismo aspecto, mientras que hay otros en que en cada estándar se evalúan elementos diferentes.

En este punto, otras observaciones relevantes, dicen relación con la **precisión y claridad que requieren los criterios y sus descriptores**. Merece revisión el que no se defina ni conceptualice la consideración de criterios como qué se entiende por estándar “crítico”. A la luz del documento, tres de los ocho criterios son centrales para la acreditación, es decir, son más importantes. Además, en diversos criterios se observa una falta de precisión y claridad respecto a los siguientes aspectos: descriptores del criterio, que no definen integralmente y no se observa con precisión su desglose en los estándares; la ausencia de subcriterios, integrándose aspectos o competencias diversas que no permiten focalizar la progresión; correlación y progresión de los estándares, como fue mencionado en el punto anterior, pues estos no necesariamente se ordenan en una escala de profundidad y complejidad ascendente, sino que, en algunos casos, no parecen dialogar entre sí.

Otro aspecto general relevante dice relación con la **ausencia de indicadores claros que determinen aquello que se considera como suficiente o adecuado en cada estándar**, lo que deja mucho espacio a la subjetividad de los pares evaluadores.

#### *b) Sobre la aplicación del instrumento*

La aplicación de este instrumento, **dentro de la lógica de responsabilización con consecuencias, requiere de una mayor especificación/operacionalización de algunos elementos evaluativos.**





Tal como están estipulados en el documento propuesto, aún dependen mucho del criterio de los pares evaluadores. En este sentido, se requieren definiciones que especifiquen, clarifiquen conceptos como “inclusión”, “innovación” o criterios evaluativos como “adecuado”, “pertinente”, entre otros.

La aplicación de estos estándares, más exigentes que los vigentes como se evidenció en la comparación de las leyes en el apartado I, requiere de una **adaptación institucional que provea de los soportes requeridos**. Si bien es deseable aumentar la exigencia en la FID, es importante ofrecer **condiciones y dar plazos razonables** para la adaptación de las Universidades a los mismos, y considerar que la potencial necesidad de modificar los planes de estudio para ajustarse a este y otros instrumentos (por ejemplo, los Estándares FID, aún inexistentes) tomará tiempo y en algunos casos cambios institucionales importantes.

Es importante **revisar la pertinencia de quién es el responsable en cada una de las exigencias planteadas en los criterios y sus estándares**. Por ejemplo, si bien las carreras participan de los planes de desarrollo, el responsable es la Unidad Académica a la que pertenece (Facultad) y no el programa.

El requerimiento de **que la planta académica cuente con experiencia escolar actualizada (Estándar/Nivel 3) no es realista ni siempre aplicable a todos los integrantes de una planta académica**, dadas las exigencias actuales propias de la carrera académica que la misma CNA promueve. El descriptor señala que los formadores deben tener estudios postgraduales, y buena parte de los programas de formación de postgrado, así como las instituciones exigen tener publicaciones, adjudicación de proyectos de investigación y una productividad, que aplicando un criterio de realidad, resulta complejo. Las universidades hoy cuentan con perfiles académicos que enfatizan uno u otro ámbito básico del quehacer universitario, investigación y/o docencia, por tanto, pedir que todos cuenten con ambos desarrollos y además experiencia escolar actualizada, atenta contra la definición de dedicaciones y perfiles específicos en las trayectorias académicas de los formadores. Debería valorarse una diversidad de perfiles académicos y profesionales en la composición de los equipos y de las facultades de formación profesional docente.

**La instalación de nuevas exigencias requiere de políticas que apoyen la implementación de estas directrices**, aspectos tales como el ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales o la generación de sistemas de acompañamiento, requerirán de recursos adicionales para su correcta implementación.

### *c) Algunos aspectos ausentes*

Se considera que permanece ausente **la mirada regional y descentralizada** de los criterios para justamente cuidar las diversas autonomías institucionales y respetar la realidad y proyectos educativos de cada universidad y las condiciones con las que cuenta, así como las características culturales y socioeconómicas de sus comunidades.



Resulta complejo no encontrar en la propuesta la necesidad de **abordar temáticas de presente y de futuro que necesariamente las instituciones deben abordar**, dada la pertinencia y actualidad del desafío educativo que implican en nuestro país y también a nivel global, tales como las asociadas a temáticas de género; inclusión; interculturalidad; regionalización; descentralización; situación de zonas o regiones extremas, entre otras.

Sorprende la **ausencia de estándares referentes a cuestiones de integridad académica y profesional**, hoy tan necesarias en la formación de personas y sobre todo de futuras y futuros docentes.

La **especificidad y características de los programas de prosecución de estudios** debiera ser más nítida en todos los criterios y estándares dadas las tensiones que ha presentado su acreditación, se requiere de explicitación de la existencia legal de dichos programas y de la imposibilidad de aplicar criterios sesgados o a priori sobre su validez de existencia, sino evaluar la coherencia y calidad del programa mismo, así como sus resultados. Esto con el objetivo de disminuir el margen de sesgo que las y los pares evaluadores puedan tener desde sus visiones particulares sobre la naturaleza, sentido y validez de estos programas.

**No se pone en valor el trabajo colaborativo y en red** que están realizando las carreras de pedagogía, enfoque acorde a lo propuesto por expertos y expertas internacionales y a las modalidades de trabajo en el ámbito pedagógico y marcos de formación para el S.XXI que se fomenta a nivel global. Lo cual no sorprende, toda vez que en general los instrumentos públicos se han enfocado mucho más en un quehacer pedagógico y aprendizajes de modo individualista más que colaborativo. Por el contrario, las facultades formadoras que componen el Confauce hoy vamos en la línea de construir comunidades de aprendizaje y colaborar con una mejora de todo el sistema trabajando en redes y proyectos conjuntos de carácter interdisciplinario e interinstitucional.

## 2. Comentarios específicos

En adelante, sintetizamos comentarios específicos por dimensión y criterios.

### ***Dimensión I: Docencia y Resultados del Proceso de Formación.***

#### *1.1. Criterio 1. Perfil de Egreso.*

- **Se centra en el perfil de egreso de la carrera, pero no considera su relación con los perfiles institucionales ni los planes de desarrollo en forma más global.**
- En el nivel 1, por un tema de redacción el párrafo 2 debería ir antes del 1 (**primero introducir el perfil, luego poner condiciones**).
- En el nivel 2, el último párrafo no concierne al perfil de egreso. ¿No debería ir esto en el criterio del plan de estudios?



## 1.2. Criterio 2. Plan de Estudios.

- El título y la descripción del criterio tienen relación con el plan de estudios como documento que describe el diseño curricular de la carrera (orientado al logro del perfil de egreso). Los niveles, sin embargo, incorporan aspectos que escapan al diseño e involucran implementación (p.ej. nivel 1 "se resguarda la integridad ética de las actividades de evaluación", nivel 2 "articula la dimensión de prácticas de manera integrada al resto del currículo"). **Por consistencia, sería bueno que se añada al título y descripción del criterio el concepto de implementación del plan.**
- En el Nivel 1 se establecen unos mínimos para los programas de prosecución, pero no para las carreras de pregrado. Se sugiere revisar el penúltimo párrafo, pues parece excesivo para el nivel 1.
- **Nivel 2: El párrafo 3 mezcla dos temas independientes:** desarrollo de competencias transversales y necesidades educativas especiales. Revisar redacción y formulación de dos temas.
- **Niveles 2 y 3: ¿a qué se refiere con "criterios de selección de asignaturas/módulos"?** ¿Supone justificar decisiones programáticas de las instituciones?
- **Se pide a los Programas de Curso que reflejen metodologías y prácticas concretas,** que pueden limitar la adaptabilidad y flexibilidad que este nivel de implementación debiera tener, entendiendo que este nivel de detalle se puede ver mejor en syllabus. Además, en los estándares de desempeño de este criterio no se vuelve a mencionar en los Programas, quedando en el nivel del "Plan de Estudios".
- El documento otorga una **excesiva centralidad a la Evaluación Nacional Diagnóstica y a la Evaluación Inicial Diagnóstica**, esto asociado al establecimiento de estándares que orientan a "actividades de aprendizaje y evaluación innovadoras" o "buenas prácticas docentes", lo cual corre el riesgo de generar un proceso de alta estandarización de la práctica educativa y docente. Otra evidencia de la tensión basal explicada en el punto I.
- **No se explicita qué se entenderá y bajo qué criterios se medirán las "actividades de aprendizaje y evaluación innovadoras" y las "buenas prácticas docentes".** Incorporando incluso juicios evaluativos relacionados con las estrategias de aprendizaje deben garantizar un aprendizaje "transparente y libre de sesgos".
- **Por un lado, el documento apunta hacia una estandarización de la docencia, por otro lado, exige además adaptación/ajustes específicos en el caso de que las carreras cuenten con estudiantes con "necesidades educativas".** Para ello, debe contarse con mecanismos para identificar a estudiantes con necesidades educativas que requieren ajustes curriculares, y, a la vez, con mecanismos de seguimiento a las adaptaciones. Aquí emerge el gran desafío de contar, además, con el personal profesional y docente calificado para apoyar el proceso formativo de estudiantes con necesidades educativas diferenciadas. Esto, supone mayor inyección de recursos para la capacitación de los



docentes o contratación de personal/profesional de apoyo a la docencia, psicopedagogos, educadores diferenciales, psicólogos.

- **Falta considerar de manera más específica los estándares para carreras de prosecución de estudios, por tener una estructura diferente.** No se considera en ningún estándar el tema de la interdisciplina. Dados los últimos cambios curriculares implementados para 3° y 4° medio y las necesidades actuales resulta muy relevante incluir este criterio tanto en los perfiles de egreso, como en los planes de estudio y en los perfiles académicos.

### 1.3. Criterio 3. Formación Práctica.

- En el Nivel 1: "La carrera cuenta con un reglamento de práctica que considera su compromiso con el aprendizaje", **parece corresponder a un objetivo central del programa total, no solo de la práctica.**
- **La definición de un porcentaje asociado al peso de la actividad práctica en el plan de estudios (15% Estándar/ Nivel 2) no está fundamentada ni se ha precisado su alcance.** La definición de ese porcentaje en el nivel 2 del estándar **¿significa que aquellas carreras que sobrepasen ese porcentaje serán mejor evaluadas? ¿15% del peso curricular de qué? ¿de la carrera completa?, ¿del creditaje total de la práctica?**
- Es interesante el Estándar/Nivel 2, ya que contiene mayor número de aspectos descriptores. Por lo demás, aquí **se evidencia que el estándar consecutivo (Estándar/Nivel 3) no contiene a los anteriores.**
- **Se debería definir con precisión la dimensión ética a considerar en este criterio** o en este documento, ya que su mención, debería estar bien fundamentada o claramente planteada.
- Compartiendo la idea de convenios de beneficio bidireccional, esto requiere también del compromiso institucional de las instituciones escolares, por lo que no siempre es alcanzable con toda la red de prácticas. Sería interesante pensar en que cada carrera tuviera un núcleo de centros con los que se de esta relación más profunda, y en las demás, convenios explícitos para la colaboración en la formación.
- **Se restringe la visión de la práctica a la experiencia directa en los centros, pero no se considera otra dimensión de la práctica, que es infundirla dentro de las oportunidades de aprendizaje de los distintos cursos de la formación.**
- La dimensión de vínculo con el medio sólo se enmarca en relación con las prácticas, no queda claro si la expectativa es que en esta línea los programas se ajusten a los estándares institucionales.

### 1.4. Criterio 4. Cuerpo Académico.

- Tendría sentido mover el último párrafo que está actualmente en Nivel 2 al Nivel 1, **ya que esto es una condición basal para el funcionamiento ordenado de una**



**carrera/institución** (alternativamente, podría ponerse en nivel 1 el contar con normas y mecanismos y en nivel 2 el que éstos sean aplicados formal y sistemáticamente).

- En los Niveles 2 y 3, **sobre el incentivo a la "experiencia en el sistema escolar", sería conveniente que se deje en claro que esto se refiere al equipo docente como un cuerpo, no a cada docente en específico.**
- En el Nivel 3, párrafo final, se indica como producto indicativo de calidad de los proyectos a las "publicaciones de impacto". Sin embargo, ciertos proyectos educativos pueden tener un perfil o sello más profesional o docente y estar orientados a generar y transferir productos de investigación tales como juegos de mesa, patentes, software, etcétera (por ejemplo, a partir de proyectos Fondef). **Un indicador de calidad en este ámbito no debiera restringirse únicamente a las publicaciones como muestra de calidad, sino también a la transferencia y aportes al campo profesional de los educadores del sistema a través de material innovador y pertinente.**
- Como dijimos antes, en la composición del cuerpo docente se pide contar con un número significativo de académicos con experiencia actualizada en el aula. En ese sentido, **¿qué criterio se utilizará para la medición de "número significativo"? y ¿qué se entenderá con experiencia actualizada en el aula?** Parece más lógico plantear que la carrera cuenta con un número "suficiente" de profesores con experiencia en aula, específicamente en los ejes de prácticas. En la realidad nacional, resulta poco probable conjugar experiencia actualizada en aula con excelencia académica, de acuerdo con los indicadores institucionales para evaluar y calificar al cuerpo académico. De hecho, las universidades atraen capital humano avanzado para fortalecer la productividad científica/investigación; pero, los nuevos académicos, después de cuatro años de compromiso y dedicación exclusiva a la especialización/beca, es probable que ya no estén del todo actualizados. Por tanto, es irreal la exigencia del Estándar/Nivel 3.
- Es complejo en estos casos medir la dedicación a cada carrera, especialmente en áreas transversales como Evaluación, Aprendizaje, etc. **La subdivisión por carrera puede dar una idea equivocada de la dedicación real.** Esto es especialmente importante en académicos de tiempo completo, que al contar las "horas de dedicación a la carrera", parecen como menos involucrados de lo que en realidad están. Lo determinante es que haya profesores de dedicación institucional mayor, para que le den continuidad al desarrollo de las carreras. No se considera dentro de los descriptores instancias de formación sostenida del cuerpo académico.

## ***Dimensión II. Gestión Estratégica y Recursos institucionales.***

### ***2.1. Criterio 5. Propósitos.***

- Se propone modificar el título del criterio a "Propósitos y planificación".



- **Nivel 2: Es positivo que las universidades generen "acciones de atracción de estudiantes a la profesión docente", pero no necesariamente esto se traduce como un criterio de calidad relativo a la formación.** Es un tema aparte, que sin duda podría sumar si se hace, pero no considerarse como un piso mínimo para la acreditación.
- Si bien la institución puede promover instancias de acompañamiento en la transición de las egresadas o egresados, **no se explicita qué iniciativas serán consideradas óptimas para alcanzar el estándar de nivel 3.**
- En instituciones con más de una carrera de pedagogía, estas instancias suelen ser a nivel de Facultad u órgano similar, y comunes para las carreras, por lo que muchas veces es difícil diferenciarlas, salvo en los aspectos muy particulares.

## *2.2. Criterio 6. Gobierno y Gestión de Recursos.*

- Estos también son elementos que suelen darse a nivel central de la Institución o al menos de la Facultad, y no separadamente por carrera, por lo que pedir demasiada especificidad a ese nivel puede ser complejo de reflejar. Otro criterio que depende de las formas y estructuras de gobierno universitario particular.

## ***Dimensión III. Aseguramiento interno de la calidad.***

### *3.1. Criterio 7. Resultados y capacidad de autorregulación.*

- En el Nivel 1 se indica "obtiene resultados que confirman el logro del perfil de egreso". Lo anterior no puede ser medido a través de la END, dado que esto implicaría la implementación de una END diferente para cada carrera considerando que todas cuentan con perfiles de egreso distintos.
- Aspectos señalados en el Nivel 2 como "la carrera cuenta con registros sistemáticos, seguros y confiables del rendimiento académico de sus estudiantes" y "los estudiantes tienen acceso a la información de su avance", podrían incorporarse al Nivel 1.
- En los Niveles 2 y 3 exigen obtención de "resultados superiores a su tendencia institucional acumulada" y "resultados considerablemente superiores a su tendencia institucional acumulada". Esto es muy difícilmente sostenible en el tiempo como estándar de logro incluso en el caso de una carrera "perfecta".
- En el Nivel 3 indica que la carrera "evalúa y mejora el sistema de acompañamiento a la inserción laboral". En pro de que los niveles tengan una mejor progresión, se podría incluir en el Nivel 2 algo como "la carrera cuenta con un sistema de acompañamiento a la inserción laboral".
- **Nuevamente se otorga excesiva centralidad a los resultados de las evaluaciones nacionales y estandarizadas;** en este caso, Evaluación Nacional Diagnóstica específicamente, como centro de la regulación y mejora de las carreras de pedagogía. En



este sentido se debe cautelar el espíritu de la ley, en cuanto a la generación de acciones por parte de la institución que propendan al mejoramiento de los resultados, los que no siempre serán observables en el corto plazo.

- Los aspectos indicados en el Estándar/Nivel 3 requieren evidentemente de mayor inyección de recursos para la contratación de personal docente/profesional, especializado, encargado del diseño de acciones de acompañamiento psicopedagógico/psicoeducativo, dado que se impone, entre otros: seguimiento y logro del perfil de egreso en los estudiantes, implementación de acciones remediales/"correctivas", incremento considerable (literal del documento) en los resultados de la END, aseguramiento de la tasa de retención y titulación oportuna. **Las pedagogías deberían contar con recursos para diseñar sus propios centros o unidades de apoyo para el aprendizaje.**

### 3.2. Criterio 8. Autorregulación y mejoramiento continuo.

- El nivel habla de "guías establecidas" para la autoevaluación. ¿A cuáles se refieren? ¿Establecidas por la CNA? ¿Por procedimiento institucional? **En la línea del respeto a la autonomía universitaria, éstas deberían ser las "guías establecidas por la institución".**
- **Se debe precisar qué se entenderá por procedimientos "formales y sistemáticos" para revisión del perfil de egreso, plan de estudio, metodologías, etc. haciendo énfasis en el propósito de estas revisiones y no en el medio a través del que se generan.** El respeto por las dinámicas y diversidad institucional debe ser un aspecto transversal que permita cumplir el objetivo final de estos procesos; asegurar la calidad.

## III. Propuestas

En este apartado, queremos aportar con planteamientos e ideas que permitan abordar las tensiones y enfrentar los desafíos que esta nueva propuesta de Estándares y criterios de acreditación de las carreras de Pedagogía impone. Nos centraremos más en cuestiones fundamentales y de carácter macro, con la libertad de poder salir del modelo y discutirlo, y no solo discutir los aspectos técnicos específicos enmarcados en la propuesta (aunque de todos modos estas fueron hechas en el apartado II de este documento).

A nivel macro y más allá de la arquitectura propuesta, se considera necesario explicitar y operacionalizar el sentido básico para la acreditación, antes que todo relacionado con procesos de acompañamiento y con fuerte sentido formativo que atribuya y refleje el verdadero sentido de un proceso de acreditación desde la comprensión de la regulación para la mejora y la calidad.

Para atacar la tensión fundamental entre rigidizar, homogeneizar y al mismo tiempo respetar las autonomías institucionales, se debiera considerar un conjunto de criterios y dimensiones básicas que puedan observarse en todos los proyectos institucionales de formación de profesores, y que puedan considerarse como un mínimo de elementos que aseguren calidad; y luego, un conjunto



de otros aspectos más abiertos y flexibles que podrían valorar, hacer visibles y considerar los diversos sellos, perfiles y naturaleza de los programas de las distintas universidades. No se puede pedir exactamente todas las dimensiones y criterios a escala única a todas las instituciones, ni menos esperar que todas se parezcan. Esto atenta contra la diversidad y riqueza del sistema de educación superior en Chile, así como con el diálogo de las instituciones con sus comunidades. Esta propuesta permitiría establecer unos mínimos de calidad y sobre eso respetar las variaciones institucionales y territoriales, aportando también a la descentralización de los criterios de acreditación.

Por otra parte, consideramos muy relevante definir las categorías y conceptos básicos que integran la propuesta, algo como un glosario de términos y modos de operacionalización de los conceptos, que pudieran incluso contar con ejemplos específicos que orienten las observaciones de los pares evaluadores, disminuyendo así el espacio para una excesiva atribución subjetiva. El tenor de las categorías y conceptos debiera considerar instancias para el diálogo y sensibilidad contextual, de modo de promover una aproximación comprensiva a los programas de formación y las instituciones de las que dependen. En el apartado II damos algunos ejemplos de conceptos utilizados de modo muy amplio y sujetos a variadas interpretaciones.

Finalmente, proponemos un trabajo más cercano e intenso con nuestro Consejo, no solo con la organización completa, sino también por macrozonas y sus delegados, que es como se estructura Confauce, siendo así sensibles a la naturaleza regional y promoviendo espacios para “oír las voces” de todas las instituciones y comunidades que integran nuestro Consejo. Encuentros macrozonales con la CNA podrían ofrecer luces concretas y criterios de realidad de nuestra diversidad a la hora de proponer metodologías y categorías para diseñar e implementar procesos de acreditación con sentido de mejora de la calidad y acompañamiento, a la vez que aportar a la riqueza y diversidad de la oferta de Programas de nuestras instituciones.





## PROGRAMAS DE MEDICINA Y ESPECIALIDADES MÉDICAS COMENTARIOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

---

### INTRODUCCIÓN

La acreditación de los programas de medicina y especialidades médica tiene como objetivo garantizar la calidad de la educación médica y promover la mejora de la calidad. El objetivo final es brindar mayor seguridad -tanto a los estudiantes de medicina como al público en general- de que recibirán una formación y capacitación adecuada para una atención óptima del paciente.

En este sentido, se presentan las siguientes observaciones respecto a los criterios de acreditación propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación. Esperamos, el análisis realizado constituya un insumo valioso que permita favorecer la pertinencia y articulación del instrumento.

### CRITERIOS Y ESTANDARES PARA CARRERA DE MEDICINA

#### Perfil de Egreso

La propuesta de criterios y estándares se presenta genérica. No existe ninguna referencia -ni en los criterios, ni en los estándares- a las consideraciones -y articulación necesaria- con la normativa vigente que rige el ejercicio profesional del Médico Cirujano (art 27 de la Ley)

Si bien, lo anterior podría constituir una decisión de la CNA, la generalidad de la propuesta no resguarda que el proceso de evaluación sea pertinente, dejando la evaluación del logro del perfil de egreso (eje central de la evaluación) a la discrecionalidad de los pares evaluadores. Sobre este punto se estima necesario definir algunas competencias mínimas y consideraciones específicas que puedan enriquecer la propuesta para este ámbito de estudio.

Lo anterior, también permitiría brindar una mayor articulación y sinergia con otros instrumentos y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

#### Plan de Estudio

Respecto al estándar referido a la tasa de aprobación del EUNACOM, preocupa la viabilidad práctica de aplicar este estándar (y aprobarlo en nivel 3). Así, por ejemplo, si miramos los resultados históricos de EUNACOM, sólo una carrera de medicina en el país estaría en condiciones de cumplir con que, *al menos el 95% de los egresados de la carrera que lo rinden, aprueban el examen.*

Lo anterior también generará algunas interrogantes ¿se refiere al el 95% de los estudiantes egresados en un año específico? ¿o se evaluará en función de la promoción de egreso?



Pero principalmente, parece excesivo evaluar la calidad del plan de estudio en función del desempeño los estudiantes en un indicador externo, como es el EUNACOM

En esta misma línea, la educación médica contiene ciertos componentes básicos que subyacen la formación y son específicos para este tipo de programas.

La base del plan de estudios debiese tener alguna referencia que oriente a las unidades académicas respecto a los elementos centrales de la formación. La formación debe orientarse a generar competencias y habilidades específicas, que fomente la capacidad de diagnóstico y decisión clínica, entre otras.

Si bien, se comprende la formulación de estándares generales, aplicables en distintos contextos, resguardaría los sellos formativos de cada institución, la formación médica -por sus características-requieren de ciertas orientaciones básicas.

### **Cuerpo académico**

Respecto a este criterio, se comprende la relevancia que quizás quiera darse a las funciones de gestión académica. No obstante, establecer un porcentaje de horas de dedicación no informa respecto a la calidad de la gestión que se realice.

Tampoco se evidencia el sustento y/o justificación de cómo se determina el valor numérico del estándar.

- **El Director/Jefe de carrera o equivalente, es un académico profesional de la disciplina con dedicación de al menos 22 horas al cargo.**
- **Por su parte, los profesionales médicos que ocupan cargos como Subdirector, Jefe de área clínica y Jefe de Unidad de Educación Médica, entre otros, se encuentran contratados por al menos 11 horas para el ejercicio de éstos.**

Lo que también determina un modelo de gestión académica ideal, respecto sobre cómo organizar las funciones de docencia al interior de las Universidades.

### **Efectividad y resultado del proceso formativo.**

Los estándares definidos para este criterio requieren de mayor especificación.

No logra establecerse la progresión entre los distintos niveles, que permitan diferenciar claramente los requerimientos de cada uno de ellos. Es importante que puedan diferenciarse entre sí, pues al ser el 3 nivel inclusivo, pierde objetividad de lo que debería medirse.

No hay claridad respecto de cuáles son los indicadores cuantitativos. Es recomendable que los documentos incluyan un glosario de conceptos.

### **Infraestructura y recursos para el aprendizaje**

No queda explícito en el documento que la evaluación se realizará en el contexto de cada institución, sobre todo en relación con los campos clínicos.



No se puede comparar a las universidades más antiguas o metropolitanas, que cuentan con un campo clínico propio con las universidades regionales, que sólo cuentan con convenios docente-asistenciales con hospitales regionales para cubrir la formación de los estudiantes. Por otra parte, se debe tomar en consideración que el tipo de contrato entre los académicos/especialistas médicos varía de una institución a otra, sobre todo en cuanto al tipo de jornada y horas de dedicación a docencia. El contar con contratos de 4, 11 ó 22 horas semanales, claramente dificulta el desarrollo de un mayor nivel de compromiso entre los docentes y las instituciones.

### **Integridad, probidad y ética.**

El criterio de Integridad, probidad y ética se debe especificar más ya que es muy ambiguo en su definición.

## **CRITERIOS Y ESTANDARES PARA ESPECIALIDADES MÉDICAS**

En general, no se aprecia en la propuesta la valoración - o significancia- que implica la formación de especialista en el ámbito de la salud para el país y la sociedad en general.

Adicionalmente algunos de los estándares planteados, desconocen la realidad de la formación de especialistas en el país, estableciendo parámetros ideales que no se ajustan a la realidad.

Así por ejemplo, según el último informe del MINSAL que incluye datos 2018 sobre brechas de personal de salud en el país, establece que Chile se mantiene lejos del promedio de la OCDE en médicos por habitantes. Este trabajo constata que la cantidad de médicos (generales y especialistas) en hospitales y centros de salud de atención primaria (consultorios) por beneficiario de FONASA a nivel país es de 16 por cada 10 mil y que representa un aumento de los 13 médicos respecto a los que se disponía hace 4 años, frente al promedio de 34 en los países de la OCDE. Esta brecha persiste a pesar de la evidencia en el alza en el número de médicos durante los años 2014 – 2018 en que se observa un incremento de un 35% de los médicos generales y en un 25% de los especialistas, como resultado del programa de formación impulsado por el MINSAL desde el 2008.

Lo anteriormente expuesto, es aún más complejo en las regiones. Lo que, con los criterios y estándares establecidos, agravará más la situación.

### **Criterio 1. Perfil de egreso y nombre del programa.**

Para este criterio no se han considerado las Normas Técnicas Operativas de las especialidades y subespecialidades médicas desarrolladas por el Ministerio de Salud en concordancia con especialistas

La definición del perfil de egreso debe considerar además de las características descritas en el criterio, las necesidades del país en la formación de especialistas médicos, con una visión de resolución de los principales problemas de salud que afectan a la población.



## **Criterio 2. Requisitos de ingreso, estudiantes, estructura curricular y plan de estudios.**

El criterio 2, siendo definido como crítico, presenta una gran cantidad de elementos a ser considerados, los cuales no están en el mismo nivel, ni son coherente con la dimensión. Lo anterior, dificulta su aplicación.

La propuesta es muy conservadora, en lo referente a los años de duración de las especialidades primarias y derivadas, no contemplando que hoy día, y ante la necesidad de especialistas en determinadas áreas, se presentan programa fusionados entre la especialidad primaria y la derivada, con una duración total de 4 años (esp. en gerontología).

## **Criterio 3. Cuerpo académico.**

Se debe revisar el criterio 3. Los programas se desarrollan de forma asistencial y no son necesariamente académicos. La mayoría de los académicos más antiguos, no proviene de programas universitarios acreditados.

No se puede homologar la realidad de los académicos de los programas de Universidades que se realizan en hospitales universitarios. Los Hospitales de los Servicios de Salud ofrecen la misma calidad clínica que los hospitales universitarios, con la ventaja de un mayor número de pacientes y mayor cobertura poblacional. No parece que este estándar deba ser crítico pues lo propuesto va en claro desmedro de las instituciones que no poseen Hospitales Clínicos propios

Respecto del perfil de los académicos clínicos es importante mencionar que, en las universidades creadas luego de 1981, las especialidades médicas se desarrollan en hospitales públicos y se ofrecen al MINSAL. En la mayoría de los programas los docentes son clínicos especialistas que forman parte del staff de un Servicio, en un determinado hospital. En este sentido la formulación explícita por parte de la carrera respecto del perfil, no es posible de cumplir.

Consideramos que – más allá de la formulación explícita- es importante desarrollar mecanismos que permitan capacitan a estos médicos en tutorías clínicas, evaluación, etc.

Los Programas de especialidades y subespecialidades médicas están destinados a formar a profesionales en áreas específicas. Los docentes que supervisan la actividad de los residentes en su mayoría son clínicos que no tienen carrera académica y en su mayoría no publican, pero son especialistas con experiencia, participan en sociedades científicas, son invitados a Conferencias y Jornadas Internacionales.

## **Criterio 9. Vinculación con el medio**

La Vinculación con el medio está incorporada en su quehacer asistencial y en las actividades de Extensión Académica y participación de docentes en Sociedades Científicas. Debiera considerarse esta especificidad de los programas de formación de especialistas.

Varios de los criterios son responsabilidades institucionales -ya sea de Facultad o Universidad-y no de los programas propiamente tales.



La Investigación en estos programas no debe ser considerada necesariamente como creación de nuevo conocimiento, sino que actualización y aplicación, independiente que hagan investigación clínica propiamente tal con algún grupo clínico o de ciencias básicas de la Universidad u Hospital.

El criterio de productividad debiera ser más amplio. Todos los programas desean alcanzar la excelencia, pero se deben establecer criterios alcanzables para todas las instituciones.

### **Repercusión de la pandemia en la formación de especialistas**

La crisis sanitaria en el corto plazo y mediano plazo afecta (y afectará) negativamente el desarrollo en muchos de los programas de especialidades en cuanto a casuística de cirugías, procedimientos, atención de pacientes en pediatría y en otras áreas.

Para cumplir con estándares que hoy se han planteado, se requiere una mayor flexibilidad, deben ser más pertinentes y realistas al contexto actual.

Si bien es deseable alcanzar estándares internacionales (Canadá, EEUU), consideramos que la incorporación de estándares con mayores exigencias debe ser progresivos y adaptados a las condiciones locales.

Sólo la parte teórica se ve favorecida por la virtualidad, optimizando tiempos en favor de las actividades asistenciales prácticas. También han visto afectado todos los procesos internos de la Universidad y Facultad y/o Escuela, lo que se relaciona con el cumplimiento de estándares y criterios de acreditación, viéndose afectado los indicadores de logro. Así por ejemplo los procesos de supervisión docente práctica se han visto suspendidos, ya que los clínicos han debido enfocarse mayoritariamente a la atención de pacientes con COVID 19.

También, se ha visto afectadas las actividades de vinculación con el medio, especialmente las referidas a la colaboración con académicos internacionales, En el mediano y largo plazo la virtualidad permitirá establecer mayores colaboraciones nacionales e internacionales con la finalidad de retroalimentar nuestros procesos e ir avanzando en el desarrollo de éstos.



## PROGRAMAS DE ODONTOLOGÍA Y ESPECIALIDADES ODONTOLÓGICAS COMENTARIOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

---

### Introducción

Las Facultades y Escuelas de Odontología de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), agradecen a la Comisión Nacional de Acreditación por el esfuerzo de realizar un proceso participativo y abierto de revisión y análisis de los criterios y estándares para la evaluación de programas de odontología y especialidades odontológicas.

Consideramos que esta instancia es una gran oportunidad para contribuir a la definición del marco evaluativo y contribuir al aseguramiento de la calidad de la formación odontológica.

También vemos en esta instancia una oportunidad para trabajar como un consorcio, agrupando a universidades diversas en su naturaleza, pero que tienen como línea común, la calidad de la formación en sus distintos niveles.

El presente documento, busca transmitir algunas observaciones que —a raíz de la revisión conjunta— reflejan un amplio consenso entre las instituciones del CRUCH, formadoras de odontólogos y especialistas en odontología.

En primer término, presenta las reflexiones y comentarios de carácter general, desde una mirada macro de la propuesta, su sentido y objetivos. En un segundo apartado, incluimos comentarios técnicos específicos a la definición de criterios y estándares y, en tercer lugar, presentamos un análisis respecto a los criterios de evaluación para especialidades odontológicas, identificando principalmente lo que, a nuestro juicio, podría generar futuras tensiones y puntualizando elementos que consideramos necesario reformular.

Por último, esperamos que el trabajo realizado constituya un insumo importante, que permita otorgarle mayor pertinencia y sustento al modelo definido.

### CRITERIOS Y ESTANDARES PARA ODONTOLOGÍA

#### I. Reflexión y comentarios globales

##### a) Modelo de evaluación

Los criterios y estándares presuponen un modelo de formación y organización administrativa preestablecida que atenta contra la diversidad de propuestas académicas existente en el sistema de educación superior. Se desprende de la propuesta una premisa (o modelo único) — el cual no es explícito— pero que permea todas las dimensiones de evaluación, sin considerar que cada una



de las universidades, facultades o escuelas tienen estructuras diversas; por lo anterior, es preocupante comprender cómo se aplicarán los estándares al enfrentarse a las diferentes realidades contextuales de las unidades académicas, en el marco de la evaluación externa (si los criterios definidos no consideran la diversidad de modelos, estableciéndose de forma rígida, se aumentará el espacio de arbitrariedades en la evaluación de los programas).

Se observan elementos que orientan la estructura curricular hacia un modelo de formación único, lo que limitaría el fortalecimiento de sellos particulares entre las distintas casas de estudio, no respetando—la diversidad inherente a los diversos proyectos académicos, afectando subsecuentemente el desarrollo y fortalecimiento de propuestas académicas y los procesos de innovación curricular.

Así, por ejemplo, se desprende de la propuesta una excesiva priorización de la formación clínica—no estableciendo un mínimo de horas, sino un porcentaje de horas programáticas totales mínimas— generando un desmedro eventual de la formación en ciencias básicas, salud pública, entre otras. Asimismo, predestinar porcentualmente horarios para diferentes actividades, atenta contra la libertad de cátedra, propia de las universidades, limitando la posibilidad de innovación académica y adecuación de esta al avance del tiempo.

Sin entrar a discutir si el porcentaje o la definición numérica, son adecuados, no existe en la propuesta una justificación o sustento que permita entender por qué ese porcentaje (o número establecido) sería el porcentaje o número ideal.

Consideramos que más allá de definir un estándar numérico, es importante incorporar elementos que permitan valorar la pertinencia de la formación, la importancia de la integración teórica-práctica, la gradualidad de los procesos formativos (alineándose con el perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera, considerando sus competencias de entrada, los apoyos académicos que estos requieran, entre otros).

Con todo, consideramos necesario analizar en mayor profundidad qué es lo que se entenderá como calidad en la formación odontológica y cómo esta será definida.

#### **b) Especificidad y pertinencia de la formación de un odontólogo:**

Al analizar la propuesta, específicamente la descripción de criterios y estándares, esta se presenta como un conjunto de normas, de carácter indicativo -y generales- que no recogen la especificidad de la formación odontológica. Así, se perciben ausentes elementos claves -y centrales- en la formación disciplinaria y clínica. Como, por ejemplo:

Necesidad de completar un entrenamiento semiológico y de interpretación de exámenes que no se condicen con horas clínicas directas.

1. Obligatoriedad de formación en ámbitos de Bioseguridad, Salud Pública y Administración para enfrentar los desafíos vinculados al mundo laboral.
2. Internacionalización de la enseñanza.



3. Fomento de las actividades extracurriculares, organización estudiantil y espíritu de investigación en los estudiantes.

#### c) **Articulación de la propuesta**

El conjunto de criterios y estándares no se encuentran articulados, lo que limita que la evaluación se oriente hacia el cumplimiento **del perfil de egreso y le da la integralidad y coherencia necesaria a la evaluación**

Esto denota especial preocupación, no sólo por lo complejo y confuso que resulta -que con los criterios propuestos- la unidad académica pueda desarrollar un proceso de autoevaluación reflexivo y acucioso y oriente su quehacer hacia el mejoramiento continuo. También preocupa cómo esta desarticulación (y falta de integralidad) afectará el proceso de evaluación externa.

#### d) **Pertinencia en la definición de criterios y estándares de evaluación**

La definición de criterios y estándares críticos no es clara y no considera elementos centrales para la formación de los odontólogos, como por ejemplo el **Perfil de Egreso**. Más aún, no queda claro cuál es el sustento teórico o metodológico que hay detrás de la determinación de estos criterios.

Preocupa el poco valor otorgado -dentro de la evaluación- al cumplimiento del perfil de egreso, eje que a nuestro juicio, debiese constituir el elemento central que articule el marco evaluativo. Lo anterior, se contradice además con las tendencias internacionales, por ejemplo ARCO-SUR. Tampoco se ha considerado, el avance realizado en la definición de competencias mínimas en la formación de un odontólogo, elemento que cuenta con un amplio conceso a nivel nacional.

Tal como se indicó anteriormente, la propuesta define una métrica prescriptiva en algunos estándares, sin que exista una justificación clara de porqué el número definido permite cumplir con el criterio.

#### e) **Progresión de los estándares**

La progresión de los estándares (dentro de un criterio) no se observa cohesionado (en algunos casos, los estándares definidos no se relacionan con su nivel anterior afectando la progresión del criterio), por otro lado, la progresión planteada, no refleja una alineación entre mayores niveles de complejidad y calidad, perdiéndose parte de la coherencia de los criterios o dimensiones, afectando la totalidad de la evaluación para certificar calidad, a modo de ejemplo, a nivel de pregrado, parámetros como la cantidad de líneas de investigación o número de académicos implicarían per se una mejora, sin considerar si existe una articulación entre la investigación y el pregrado o si el número de académicos se encuentra realizando una docencia con competencias pedagógicas claras, dominio técnico y un proceso de evaluación docente completo, factores que claramente son más integrales al momento de evaluar la calidad formativa y de gestión.

Se aprecia un excesivo énfasis en el **criterio de investigación**, que si bien es una contribución para la formación de los estudiantes (si la investigación establece vínculos claros y tributa con la formación de pregrado); no existe ningún estándar que evalúe este aspecto, asimismo, no





pondera otros componentes propios de la productividad académica como la creación, innovación o trabajo académico, las cuales, en muchas ocasiones, tienen impacto directo en el pregrado.

#### **f) Elementos Ausentes**

Algunos elementos que no fueron considerados o no forman parte de los criterios o las definiciones bases y que a nuestro juicio es importante de considerar son la naturaleza específica y el alcance de los programas de formación y educación odontológica.

El proceso formativo, se considera hasta la titulación, no haciendo ninguna referencia a la colocación y empleabilidad de los egresados. Elemento importante de la efectividad de un programa de formación.

No hay ningún elemento que se refiera al tema de la internacionalización -en sus distintas modalidades- ya sea en casa o entre académicos, etcétera.

Por otra parte se observa una ausencia de coherencia entre la acreditación y otros instrumentos de políticas públicas. Como son, por ejemplo, el tema de equidad de género, la ley de inclusión, elementos de salud pública, normativa que regula los campos clínicos, elementos de diversidad de la formación o elementos propios de la formación clínica, lo que puede ser un poco contradictorio.

#### **Comentarios finales análisis de criterios para programas de Odontología**

Uno de los aspectos que preocupa es el poco énfasis dado al mejoramiento continuo. A nuestro juicio esto debiese constituir el elemento central de la evaluación. Así, más que establecer mínimos, el foco debiese estar en el avance y mejoramiento entre distintos ciclos de evaluación. No existe una relevancia respecto al propio análisis que realizan las unidades académicas, lo que permitiría fortalecer las capacidades de mejoramiento continuo y autorregulación.

Se prioriza una lógica de competencia externa (basada en un ideal de universidad y formación) restando la posibilidad de fortalecer modelos académicos. Esto es de especial importancia para instituciones y programas regionales, a quienes se les aplicarían criterios sin considerar el contexto donde estos programas se desenvuelven.

#### **CRITERIOS Y ESTANDARES PARA ESPECIALIDADES ODONTOLÓGICAS**

La propuesta se observa bastante prescriptiva, no incorpora la diversidad de la formación de especialistas en odontología. Lo anterior, podría limitar el desarrollo de la disciplina y la innovación en la formación de este nivel de estudio.



Se observa en general, una falta de pertinencia. Los programas de especialidades odontológicas son eminentemente clínicos, se orientan a formar profesionales en áreas específicas, por lo que no pueden aplicarse los mismos criterios de la acreditación doctoral o de magister ni se pueden solicitar los mismos estándares.

Así, por ejemplo, los docentes -en su mayoría clínicos- no tienen necesariamente una carrera académica tradicional. Al aplicar los criterios definidos, se descontextualizaría el objetivo de la formación.

La excesiva focalización en una formación presencial y clínica, por una parte, desconoce la flexibilidad necesaria que este nivel formativo requiere, no considerando algunas especificidades propias de las especialidades, como el caso de radiología o salud pública, que no requieren de una formación clínica, o patología, cuya clínica es mucho menos procedimental y más médica y de diagnóstico.

La definición de estándares cuantitativos, requiere de un análisis y revisión en profundidad. No se entiende por qué y cómo se determinaron ciertos parámetros.

## CONCLUSIÓN FINAL

Considerando la relevancia de esta propuesta, reiteramos nuestro agradecimiento en abrir espacios de discusión y análisis de los criterios y estándares. Este camino, que esperamos continúe, permitirá otorgarle mayor pertinencia a la propuesta, facilitando el mejoramiento continuo de la calidad de la formación, objetivo final de cualquier sistema de aseguramiento de la calidad.

En este sentido, manifestamos nuestro interés y disposición en participar activamente y poder incidir en las decisiones que se tomen respecto de los procesos de acreditación de los programas de odontología, considerando que la experiencia acumulada y el conocimiento de la diversa realidad de nuestras instituciones y de sus proyectos educativos, así como el emplazamiento geográfico y cultural con el que dialogan a lo largo del país, constituye un aporte para el desarrollo de este proceso.