

|N°12/2018|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Daniela Maturana, Claudia Jaramillo, Daniela Bertholet, Jocelyn López,
Javier Jiménez y Lucía Valencia



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°12 Año 2018

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial Debora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís y Nicole Droguett Sarmiento

Diseño y realización gráfica

FYM/Carlos Ríos Hidalgo

Impresión

A Impresores S.A.

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

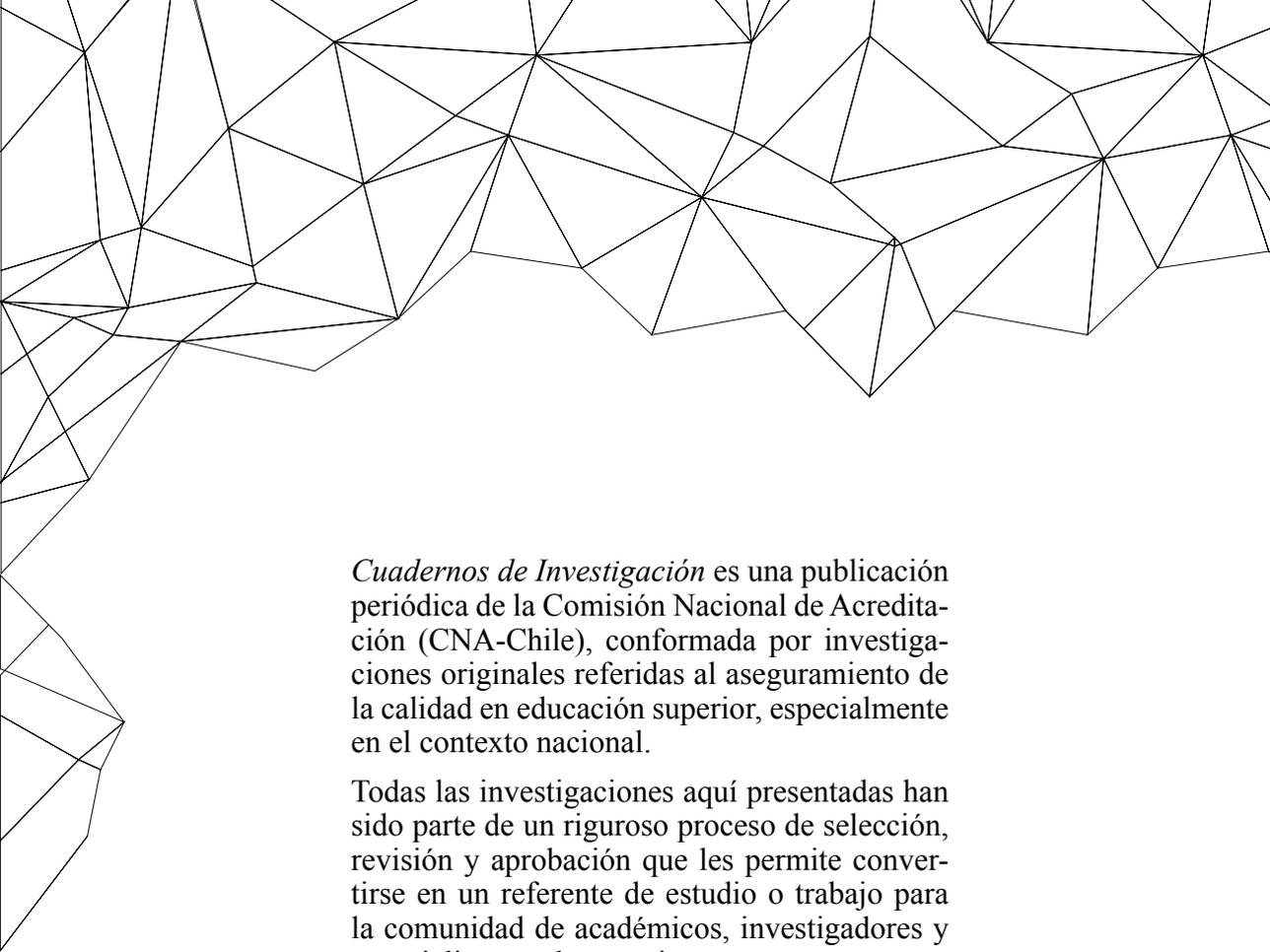


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



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

Para citar este documento: Maturana, D., Jaramillo, C., Bertholet, D., López, J., Jiménez, J. y Valencia, L. (2018). *Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior.* (Vol.N°12). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



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

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

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

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

**Daniela Maturana, Claudia Jaramillo, Daniela Bertholet, Jocelyn López,
Javier Jiménez y Lucía Valencia**



CONTENIDOS

Presentación

Alfonso Muga, Presidente Comisión Nacional de Acreditación 13

Prólogo

Carlos Mujica, Universidad de las Américas 15

Resumen/Abstract 19

Introducción 21

Capítulo I

Antecedentes conceptuales 27

I.1. Concepciones sobre la universidad 29

I.2. Nuevos profesionales y el sistema chileno 41

Capítulo II

Marco Metodológico 47

II.1. Objetivos de investigación 49

II.1.1. Objetivo general 49

II.1.2. Objetivos específicos 49

II.2. Relevancia de la investigación 50

II.3. Metodología y trabajo de campo 51

II.3.1. Técnicas de producción de información 52

II.3.2. Análisis de datos 58

II.3.3. Modelo de formación de HEPROs 58

Capítulo III

Resultados	61
III.1. Distribución de los participantes del estudio	63
III.2. Caracterización del quehacer profesional	64
III.2.1. Perfil actual de los profesionales de educación superior	79
III.3. Necesidades formativas de los profesionales	84
III.4. Perfil ideal de los profesionales de educación superior	89
III.5. Modelo formativo	96

Capítulo IV

Conclusiones	105
--------------	-----

Referencias bibliográficas	111
-----------------------------------	-----

Anexos	117
---------------	-----

Anexo 1. Pauta de entrevista a directores de centros de apoyo a la docencia	119
---	-----

Anexo 2. Cuestionario	120
-----------------------	-----

Sobre los autores	127
--------------------------	-----

Contexto de los Cuadernos de Investigación	129
---	-----

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	135
---	-----

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la entrevista aplicada a directivos o cargos equivalentes	53
Tabla 2. Instituciones que participaron en las entrevistas	54
Tabla 3. Dimensiones e indicadores de cuestionario aplicado a profesionales	55
Tabla 4. Composición de la muestra	57
Tabla 5. Distribución de los encuestados	63
Tabla 6. Principales funciones del quehacer profesional	66
Tabla 7. Conocimientos y habilidades ejercidas en el cargo	70
Tabla 8. Actitudes ejercidas en el cargo	72
Tabla 9. Conocimientos y habilidades adquiridas en el cargo	77
Tabla 10. Habilidades adquiridas en el cargo	78
Tabla 11. Perfil actual de los profesionales de gestión académica	80
Tabla 12. Perfil actual de los profesionales de aseguramiento de la calidad	83
Tabla 13. Conocimientos que necesitan adquirir o fortalecer	86
Tabla 14. Habilidades que necesitan adquirir o fortalecer	87
Tabla 15. Perfil de profesionales de la educación superior. Propuesta para la formación de profesionales en la educación superior	90
Tabla 16. Especialización Gestión académica	94
Tabla 17. Especialización aseguramiento de la calidad	95
Tabla 18. Estructura curricular	100

Índice de Figuras

Figura 1. Historicidad y evolución de la universidad en materias de gobernanza	33
Figura 2. Principales saberes para el ejercicio profesional	74
Figura 3. Necesidades formativas de los profesionales	88
Figura 4. Modelo Formativo	97

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación ha dedicado un esfuerzo importante en estos últimos años a la promoción de la investigación sobre temáticas relevantes para el aseguramiento de la calidad en educación superior. Ese esfuerzo se expresa anualmente en la Convocatoria de Investigación y en la publicación de sus resultados dentro de la serie *Cuadernos de Investigación*. CNA está convencida de que el mejoramiento de la calidad de la educación superior es una tarea que involucra a todos sus actores, y que la reflexión rigurosa sobre sus problemáticas, nudos y potencialidades, permite orientar de forma eficiente y pertinente las políticas y estrategias en el área.

Considerando la realidad del aseguramiento de la calidad y de nuestro sistema de educación superior, las 4 investigaciones que forman parte de esta nueva colección de la serie *Cuadernos de Investigación* abordan temas diversos: articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal; trayectorias laborales y profesionales de egresados; experien-

cia educativa de estudiantes que ingresan a la educación superior por vías de inclusión y equidad; y las características de los nuevos profesionales de la gestión académica en la educación superior, que sustenta la propuesta de un modelo formativo para su desarrollo en el sistema.

El Cuaderno N°12 se titula “Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior”.

El estudio fue conducido por Daniela Maturana en conjunto con Claudia Jaramillo, Daniela Bertholet, Jocelyn López, Javier Jiménez y Lucía Valencia en la Universidad de Santiago de Chile. Entre los principales aportes del estudio destaca la elaboración de un modelo formativo que responde a las necesidades actuales que presentan los profesionales de la educación superior, los que contribuyen en los procesos de gestión académica y aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la comunidad constituyan una valiosa herramienta de análisis del sistema de aseguramiento de la calidad.

Alfonso Muga

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

El estudio que a continuación se presenta ofrece un plan formativo para profesionales que se desempeñan tanto en el acompañamiento de los procesos de innovación curricular y docente, como de las carreras en sus procesos de autoevaluación y acreditación.

El estudio revisa la evolución del sistema de educación superior chileno, reconociendo la tensión que viven las instituciones, en particular en la gestión de los procesos formativos, como resultado de las demandas por nuevas estrategias docentes y curriculares que exigen los estilos de aprendizaje de los nuevos estudiantes, y de las mayores exigencias de rendición de cuentas.

En este escenario, la investigación hace un aporte relevante a la calidad de la formación y a la gestión de la calidad de las instituciones, en cuanto hace una propuesta formativa. En ella, se entrega un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y destrezas para los profesionales que tienen responsabilidad en la capacitación de los docentes y directi-

vos académicos en nuevas estrategias para abordar los desafíos que imponen la formación en un marco de nuevos estilos de aprendizaje y de mayores exigencias de calidad.

En las últimas dos décadas, la educación superior en Chile ha experimentado una sostenida transformación, caracterizada por una expansión en las instituciones y el aumento sustantivo en la cobertura. Para acompañar y dar sostenibilidad a este crecimiento, el Estado chileno levantó, un conjunto de instrumentos de política, entre los que destacan el programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), agencia encargada de desarrollar los primeros procesos voluntarios de acreditación institucional y de carreras, que posteriormente daría origen, a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

El programa MECESUP, asignó vía concursos, importantes recursos financieros para promover la mejora en la gestión de las

instituciones de educación superior, con foco en el mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado, el desarrollo de la investigación y de los programas de postgrado. CNA-Chile, por su parte, acompañó los procesos de acreditación institucional y de doctorados, así como la supervisión de los procesos de acreditación de carreras y programas por parte de agencias privadas.

Entre los impactos más sustantivos de la interacción virtuosa de ambas políticas, está poner a los estudiantes en el foco de la formación de pregrado. Para ello, se rediseñaron y armonizaron currículos, produciendo también una interesante corriente de innovación en los métodos pedagógicos, adaptándose a las características de ingreso de los nuevos estudiantes, a sus estilos de aprendizajes y la irrupción de las tecnologías de información como herramientas de fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje.

Es en este marco, que las instituciones de educación superior crearon unidades para acompañar los procesos de innovación en la formación y el aseguramiento de calidad. Los profesionales que en ellas se desempeñan tienen distintas trayectorias formativas, aunque priman aquellas vinculadas a

la educación y las ciencias sociales y, en menor medida, la administración e ingeniería. Estos profesionales se ubican en el ámbito de la gestión, con una fuerte influencia en los procesos académicos, ya sea porque capacitan a los académicos en nuevas estrategias docentes y los acompañan en los procesos de renovación curricular; o porque asesoran a los académicos en los procesos de aseguramiento de calidad en las carreras y programas. A estos profesionales, que combinan y hacen interactuar lo académico y la gestión en espacios clave como la formación de los estudiantes y el aseguramiento de la calidad, se les denomina profesionales híbridos.

El estudio permite conocer la experiencia de estos profesionales, indagando en las funciones del cargo y los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para ejercer ese cargo. Se profundizó en las trayectorias de profesionales que actualmente se desempeñan en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, en una adecuada representación regional.

En base a los resultados, se presenta una propuesta formativa relevante y pertinente, completa e integrada que aborda las necesidades de formación de los profesionales del ámbito de la innovación

curricular y docente y de aquellos que se desempeñan en las unidades de aseguramiento de calidad.

La propuesta se desagrega en módulos, que identifican los resultados de aprendizaje a alcanzar. Éstos se estructuran en conocimientos, habilidades y actitudes, estableciéndose además la competencia o desempeño esperado asociado a cada resultado de aprendizaje. Una externalidad positiva de la estructura curricular propuesta es que potencia la vinculación de los equipos antes señalados, haciendo que se fortalezca la mirada de calidad en los procesos de innovación curricular y docente. Esta propuesta formativa puede

ser asumida por una institución en particular o mejor aún por más de una, conformando un equipo de docentes multidisciplinares.

En síntesis, el resultado de este trabajo de investigación constituye un significativo aporte a la innovación y mejora de la formación de pregrado, fortaleciendo los equipos encargados de la gestión de la docencia y de la calidad de las instituciones de educación superior.

Carlos Mujica

Universidad de las Américas

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

RESUMEN

Las transformaciones recientes en educación superior a nivel global han significado importantes cambios en las universidades. Éstas se enfrentan a un nuevo escenario y al surgimiento de actores que tensionan la gestión universitaria, lo que conlleva la profesionalización de su gestión. De este modo, surgen los profesionales híbridos, entendidos como profesionales cuya labor se orienta a la promoción de innovaciones y al incremento de la eficiencia en las instituciones, ubicándolos en un ámbito intermedio entre lo administrativo y lo académico. Considerando que este es un fenómeno reciente, no existen definiciones claras sobre quiénes son estos profesionales ni instancias institucionalizadas para su formación. Este estudio busca proponer un modelo formativo acotado a las necesidades de la educación superior para el desarrollo de estos nuevos profesionales.

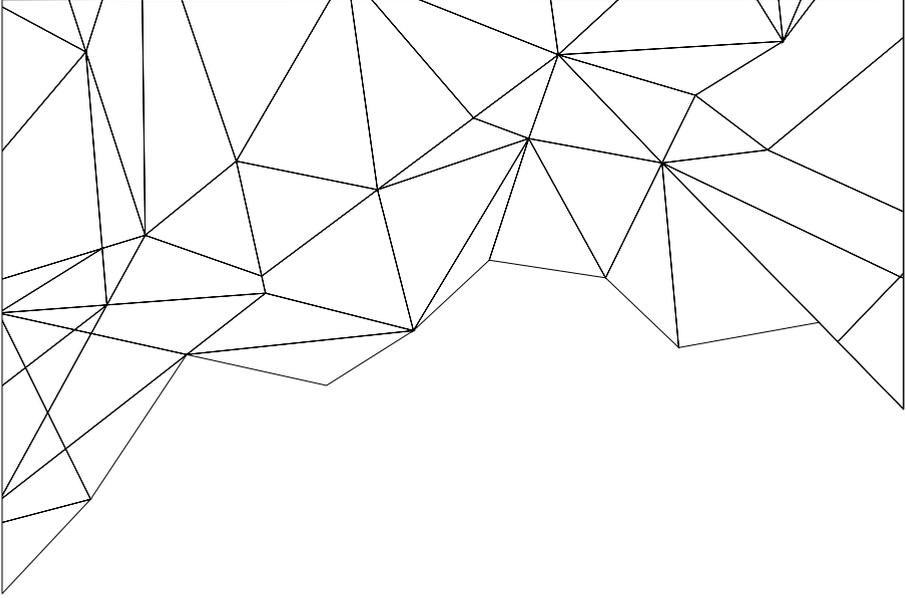
Palabras clave: Gobernanza, profesional de la educación superior, aseguramiento de la calidad, gestión, educación superior.

Academic management for the innovation in Chilean universities. A training framework for management higher education professionals

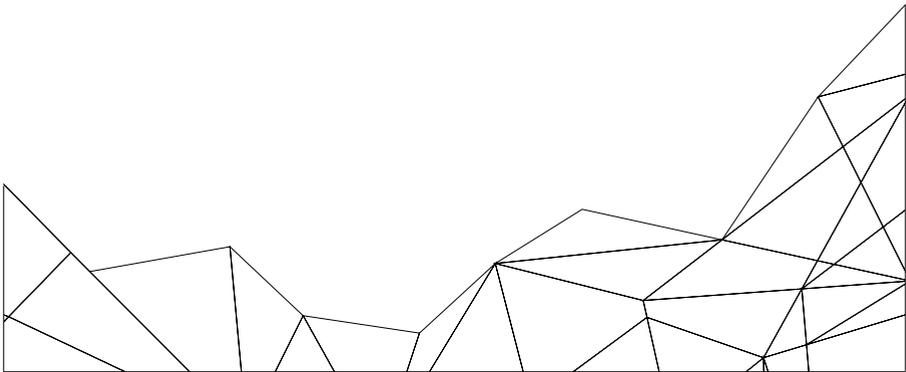
ABSTRACT

Recent transformations in higher education at a global level have implied important changes in universities. They now have to face new scenarios where new actors emerge, tensioning university management as they need to professionalize their own activities. That way, it is possible to appreciate the emergence of hybrid professionals, understood as professionals whose job involves the promotion of innovations and efficacy in their institutions. This locates them in a position between administrative and academic staff. Considering that this is a recent phenomenon, there are no clear definitions that describe this kind of professionals neither institutionalized learning opportunities for their training. This study proposes an educational training model that responds to these current needs in higher education for the development of this new kind of professionals.

Keywords: *governance, higher education professionals, quality assurance, management, higher education.*



INTRODUCCIÓN



En los últimos años la educación superior ha experimentado diferentes cambios que obedecen a tendencias globales que han tenido un énfasis en el aseguramiento de la calidad, orientadas a garantizar la debida implementación de estas innovaciones. Estados Unidos, país pionero en materias de aseguramiento de la calidad comienza sentando las bases de los procesos de rendición de cuentas y *accountability* en la educación superior antes que estos temas comenzaran a instalarse en el resto de los países como asunto prioritario. En este país, el sistema de aseguramiento de la calidad se estructura como un sistema donde calidad y gestión institucional funcionan integradamente (Fernández, 2004).

El sistema de acreditación de este país se plantea en sus inicios como una actividad autorregulatoria organizada por organismos de carácter no gubernamental. Comienza a perfilarse ya a fines del siglo XIX con la creación de seis instituciones acreditadoras regionales, que son las encargadas de resguardar los procesos de acreditación de las instituciones de educación a nivel país desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Existen también organizaciones profesionales especializadas (figura similar a los colegios profesionales) encargadas de acreditar los distintos programas de educación superior en áreas específicas del conocimiento (Rhoades & Sporn, 2002). Este sistema de acreditación combina la evaluación institucional interna con la evaluación externa, donde el peso de la evaluación recae en el análisis institucional interno y en los pares acreditadores.

Este sistema, que ha sufrido cambios en el tiempo, sirvió de base para el surgimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina en la década de los 90. A nivel regional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propicia la creación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, organismo integrado por trece países orientado a la creación de estándares en el área del aseguramiento de la calidad (Fernández, 2004).

Paralelamente, se implementaron reformas a partir del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Proceso de Bolonia, todo ello entendido como una revolución desde el punto de vista de la conformación de un espacio formativo intergubernamental (Olsen, 2012), donde el bloque regional actúa como hilo conductor, tensionando las características individuales y locales de cada una de las universidades que componen el espacio de convergencia europeo.

A pesar de las resistencias y críticas que ha levantado Bolonia luego de prácticamente veinte años de su implementación, cabe preguntarse sobre el trasfondo de un proceso de convergencia de esta naturaleza, más allá del discurso de la promoción de la movilidad y la internacionalización de los planes formativos. Puede pensarse que en Bolonia las universidades europeas encontraron la manera de hacer frente a los cambios de paradigmas sociales y económicos que han impuesto nuevas exigencias al sistema de educación superior a nivel mundial y han tensionado el rol histórico y tradicional que ha cumplido el sistema universitario.

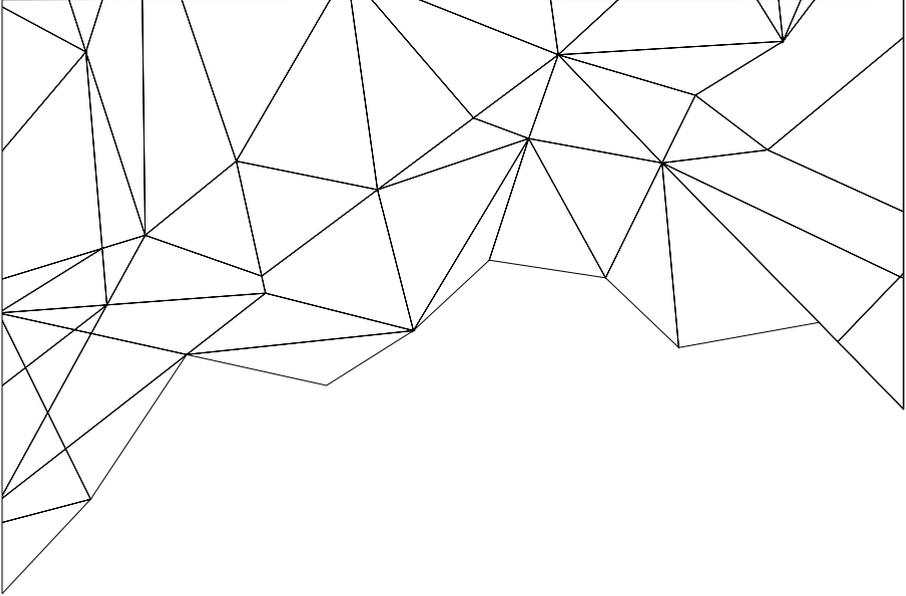
Sin duda, el arribo del nuevo milenio –y con él los cambios sociales, tecnológicos y de acceso al conocimiento– supone revisar lo que se solicita al sistema de educación superior desde el medio externo y el modo en que las instituciones universitarias se visualizan a sí mismas, en un escenario competitivo con prevalencia del mercado por sobre el Estado.

Desde este modo, las instituciones de educación superior se deben adaptar para mejorar su competitividad y, por ende, su vinculación con el entorno. En este plano, una de las decisiones orientadas hacia la eficiencia institucional ha sido la profesionalización de la gestión académica mediante la incorporación de nuevos profesionales de la educación superior.

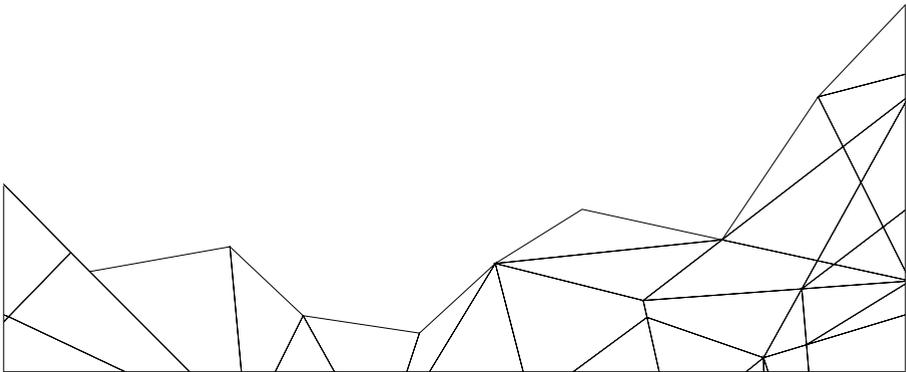
Sin embargo, estos profesionales encuentran un campo ocupacional novel, que no ha sido estudiado y para el que tampoco existen mecanismos formales en las universidades para su formación específica.

Este estudio busca indagar en el perfil de estos profesionales y sus necesidades de formación, caracterizando las particularidades de su quehacer y su espacio laboral en el contexto de la educación superior

nacional. El objetivo final es proponer un modelo formativo que cumpla con las demandas, requerimientos y expectativas de las distintas instituciones.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



Para comprender el sistema de educación superior y sus complejidades es imprescindible analizar la universidad desde su estructura y organización interna, transformación, burocratización y democratización como consecuencia de procesos sociales, políticos, económicos y culturales.

Trow (2006) advierte que los principales cambios y transformaciones acontecidos en el sistema de educación superior son consecuencia del proceso de transición que va desde una educación centrada en las élites, a través de una educación superior de masas, hasta finalmente el acceso universal (Brunner, 2015).

Estos cambios suponen nuevas formas de poder y legitimidad, gestión y gobernanza, relación Estado-mercado y la emergencia de nuevos actores. La conjunción de todos estos elementos genera el escenario proclive para el surgimiento de nuevos profesionales en la educación superior.

I.1. Concepciones sobre la universidad

Desde sus orígenes medievales en el siglo XIII hasta la actualidad, las universidades han demostrado capacidad de adaptación y reacción frente a los cambios históricos y estructurales a las que se han visto expuestas. Sin embargo, ¿qué hacer cuando las universidades se ven enfrentadas a nuevos procesos de cambio?

Para comprender la historicidad y evolución de la universidad corresponde revisar los modelos que han prevalecido. Olsen (2012) propone cuatro concepciones de universidad, configuradas en torno a sus normas y jerarquías estructurantes. Estas cuatro concepciones son las que se señalan a continuación.

•Universidad como comunidad de académicos regida por normas

La universidad tiene como foco el desarrollo de la ciencia y la producción de conocimiento con claro énfasis academicista, desconociendo las necesidades del entorno y sin buscar la aplicabilidad en contextos externos a la misma universidad, por lo tanto, se encuentra volcada en sí misma. Esta concepción es compatible con la *universitas* medieval, en la cual cualquier comunidad organizada bajo un propósito académico podía conformarse en institución universitaria (Abbagnano & Visalberghi, 2007).

La universidad tradicional de élite estaba orientada a formar hombres educados, relacionados con el mundo académico que pudiesen involucrarse en puestos de liderazgo y perpetuar el estilo de vida propio de este grupo. Estas instituciones eran gobernadas por un grupo reducido de académicos que ostentaba el poder y la potestad de la toma de decisiones (Trow, 2006).

•Universidad como instrumento de las agendas políticas nacionales

En esta concepción, inicialmente la universidad es una herramienta para los fines nacionales de los Estados, los que requieren instalar una infraestructura burocrática que sirva de soporte en su propio proceso de construcción y expansión. Esto explica la necesidad de formación de profesiones instrumentales a las necesidades del Estado, como es el caso de las Escuelas de Derecho. Las universidades decimonónicas, especialmente en América Latina, tienen un fuerte componente profesionalizante, que bajo la perspectiva de la geopolítica del saber, divide a las universidades del mundo entre las que producen conocimiento –las universidades del centro– y las que forman recursos humanos, denominadas como universidades de la periferia (Mollis, 2010).

Posteriormente, una vez consolidados los Estados nacionales, las universidades vuelcan sus esfuerzos hacia la formación para los macro procesos externos como la industrialización y las revoluciones liberales, lo que tensiona y orienta la investigación con foco en la mejora de la productividad.

En este tipo de universidad, el poder lo detentan tanto las oligarquías académicas –concentradas en las facultades– como el Esta-

do, quien actúa como un órgano regulador del quehacer universitario (Clark, 1986).

• **Universidad como democracia representativa**

Este modelo de universidad está inscrito en el proceso de masificación de la educación superior, la expansión de la matrícula y la oferta de programas formativos, especialmente entre los años 60 y 70 del siglo XX. En esta etapa, la universidad avanza hacia fuertes procesos de democratización interna, en concordancia con los procesos globales, intencionando espacios de negociación y co-decisión entre los estamentos y grupos que la componen, asumiendo una gobernanza más participativa como consecuencia de la aparición de nuevos estamentos y grupos de interés que influyen en las discusiones y toma de decisión en su interior.

El grupo de profesores, por su parte, adquiere en este proceso un compromiso más directo con la universidad, delegando sus tareas administrativas a funcionarios de tiempo completo (Clark, 1986), que aparecen como nuevas figuras y que se suman a una estructura de estamentos no académicos que complejizan cada vez más a estas instituciones.

En vista que las universidades elitistas no podían expandirse de manera indefinida en Europa, comienzan a surgir instituciones populares no elitistas.

A nivel nacional, en la década del 60, comienza a aumentar el ingreso a la educación superior. Sin embargo, seguían existiendo solo ocho instituciones que intentaban adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad (Brunner, 2008)¹. No obstante, esta realidad experimenta cambios más profundos hacia la década de los 80, cuando las universidades públicas viven procesos de atomización y reestructuración, junto con el surgimiento de nuevas universidades privadas al margen del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

¹ Una excepción a este fenómeno lo constituye la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual experimentó cambios más lentos, manteniendo ciertas políticas relativamente selectivas, intentando seguir con un modelo de elite (Brunner, 2008).

•Universidad como empresa de servicio integrada en mercados competitivos

En esta concepción, la universidad actúa como una empresa en función de los movimientos del mercado. Por lo tanto, el conocimiento que produce ya no se entiende como un bien público, sino como un recurso estratégico que permite la competitividad, presentando valor de mercado.

Siguiendo el modelo de desarrollo de Trow (2006), la última fase de universalización del acceso a la educación superior, orienta a la universidad hacia una mayor expansión de sus fronteras. Esta situación posiciona a la universidad en tensión con la concepción anterior, ya que adaptarse a los cambios del mercado implica la necesidad de consolidar liderazgos fuertes, unitarios y profesionales que puedan actuar con mayor rapidez frente a escenarios cambiantes.

Además, cabe señalar que la democratización de la matrícula universitaria promueve una nueva visión de sociedad y de construcción de la ciudadanía, pues la universidad se constituye como un nuevo espacio formador de clases sociales que estaban tradicionalmente excluidas y de estudiantes que no necesariamente representaban el ideal academicista. Ahora, la promoción de esta perspectiva implica que la universidad tradicional se ve tensionada, ya que se envuelve en quehaceres no tradicionales, donde su desarrollo no solo trata de nuevas competencias institucionales, sino de posicionamientos que también responden a los cambios sociales en los que las instituciones están inmersas.

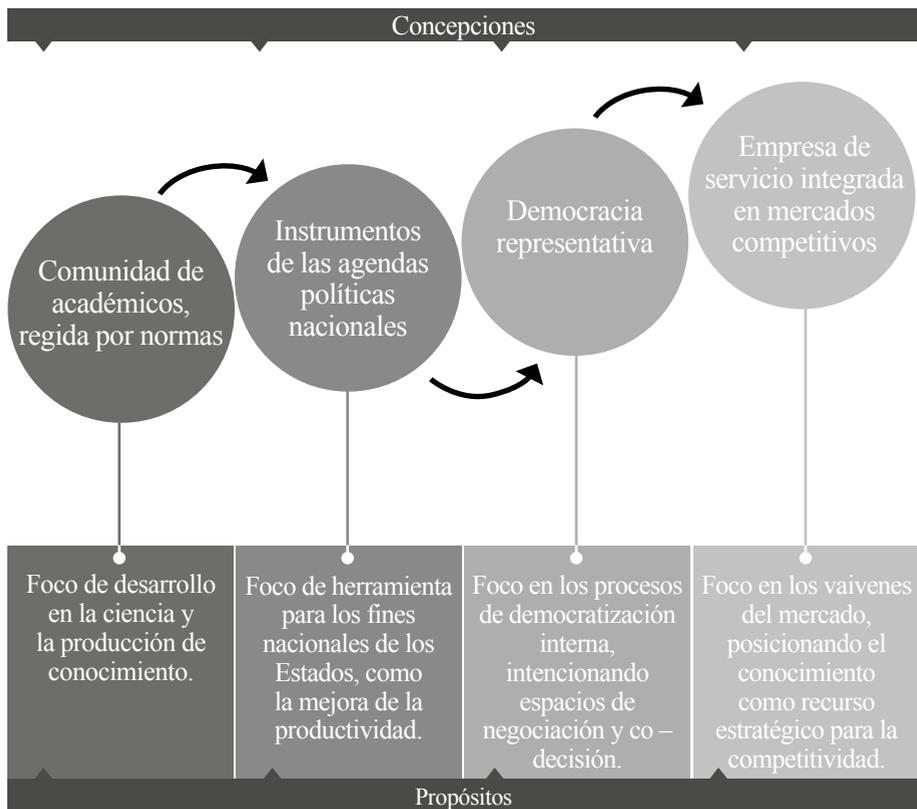
Esto implica que las universidades están obligadas a competir por el financiamiento, considerando que los fondos basales (o de asignación directa) retroceden; por la permanencia o ascenso en los *rankings* universitarios y por los resultados en las evaluaciones (Kehm, 2014), ya que el Estado asigna recursos en función de estos resultados.

Es así como se evidencia una coordinación burocrática que complejiza cada vez más a las universidades y al sistema de educación superior en su conjunto, aumentando los niveles que conforman su estructura interna, pero también las atribuciones de cada una de ellas (Clark, 1986). Por lo tanto, el poder al interior de estas instituciones se comienza a descentralizar, añadiendo una estructura más compleja y nuevos grupos de interés que influyen la toma de decisiones desde

el interior y exterior de las universidades. A su vez, existe un aumento de personal dedicado a administrar y gestionar las nuevas funciones, dando origen a una especialización administrativa.

Junto con esto, surgen los llamados profesionales universitarios, responsables del análisis y administración exclusiva de las instituciones. De esta manera, el personal administrativo universitario comienza a profesionalizarse para atender los nuevos requerimientos de la universidad abierta. Todo lo anterior, es factible de desarrollar a partir de la expansión de un cuerpo normativo que entrega solidez y legitimidad a los cambios.

Figura 1. Historicidad y evolución de la universidad en materias de gobernanza



Fuente: Elaboración propia.

Si bien la lectura anterior podría orientar un análisis cronológico de la universidad, esto sería un error, ya que la universidad como institución ha logrado mantener vigente (y a veces en pugna) más de una de estas concepciones de manera paralela, trascendiendo la periodización cronológica, dado que los sujetos y las diversas comunidades al interior de las universidades se posicionan en adherencia o rechazo de una u otra concepción de manera simultánea (Olsen, 2012).

A pesar de lo anterior, es evidente que la preeminencia del mercado ha significado cambios en las instituciones de educación superior: en la configuración de sus relaciones sociales; en el rol que los sujetos ejercen al interior de ellas; y en la aparición de nuevos actores que tensionan y presionan para el desarrollo de un nuevo escenario, estableciendo nuevos modelos de gobernanza en la educación superior. De esta manera, cada institución busca su propia senda para articular la relación entre universidad, Estado y mercado (Kehm, 2014).

El concepto de gobernanza se refiere precisamente a este cambio de relaciones, entendiendo que ésta

Abarca las estructuras, relaciones y procesos a través de los cuales, tanto en los niveles nacionales e internacionales, las políticas para la educación terciaria son desarrolladas, implementadas y revisadas. La gobernanza comprende una red compleja que incluye el marco legislativo, las características de las instituciones y la forma en que éstas se relacionan con todo el sistema, la manera en que el dinero les es asignado y el modo en que ellas son responsables respecto de cómo es gestado, así como también las estructuras y relaciones menos formales que guían e influyen la conducta. (OCDE, 2008 citado en Universidad de Santiago de Chile, 2014: 38).

Por tanto, la gobernanza de las instituciones de educación superior se refiere a una nueva forma de coordinación entre actores tradicionales del sistema educativo y nuevos grupos de interés, en una lógica donde el Estado ha sido desplazado desde un lugar directivo para transformarse en un actor más en esta compleja red de relaciones.

En este nuevo escenario, la gobernanza implica la participación de actores sociales privados o *stakeholders* en la estructura de toma de decisión al interior de las universidades, cuando hasta hace unas décadas eso era competencia exclusiva del Estado. Por ello, Kehm (2014)

señala que, para comprender la gobernanza en el escenario actual, es menester considerar tres criterios básicos que están en la base: eficiencia en la gestión; control y rendición de cuentas; y descentralización y transparencia. Por lo tanto, si bien las instituciones de educación superior se encuentran en un escenario de mayor autonomía respecto del control estatal, deben responder a un sistema de mayor control de los resultados, nuevas formas de rendición de cuentas y presión por la satisfacción de los intereses particulares de nuevos grupos de interés.

A partir de lo anterior, la complejidad de la gobernanza se puede establecer en tres niveles:

- Hacia arriba: la agenda interna de las instituciones está presionada por las decisiones y acuerdos supranacionales (nivel preponderante cuando las universidades están situadas en bloques regionales fortalecidos), restando valor a los marcos nacionales.
- Hacia abajo: se produce la descentralización del poder de las instituciones en beneficio de las estructuras más restringidas, como podrían ser las facultades.
- Hacia el lado: mayor capacidad de decisión transita desde el Estado hacia las agencias, entendiéndose que éstas exigen condiciones a las instituciones, por lo tanto, ejercen un rol rector que sobrepasa las posibilidades actuales del Estado.

Precisamente, una de las medidas orientadas a cautelar y asegurar la calidad de los procesos formativos en educación superior es la evaluación permanente y la instalación de mecanismos de mejoramiento continuo. Esto ha llevado a las instituciones a generar innovaciones que permitan fortalecer sus propuestas, mejorar sus debilidades y adecuarse a los nuevos contextos. La innovación no es solo una práctica acotada para la mejora de un aspecto puntual, sino que es una praxis institucional y de los sujetos que la componen, de manera sistemática y bajo propósitos claros que promuevan efectivamente la mejora (Hannan & Silver, 2006; Silver, 2010).

En este escenario es indudable que la gobernanza de la educación superior se encuentra en un proceso de reconfiguración, lo que implica transformaciones en el ejercicio de la autonomía de estas instituciones. Éstas deben adecuarse a las nuevas exigencias del medio externo.

Por otra parte, la autonomía de las instituciones es entendida como un medio para la protección de la libertad académica, la investigación y la enseñanza, ante la interferencia de otros poderes externos a la institución. Esto funciona como un medio de protección y escudo jurídico para resguardar la condición de independencia universitaria, que permite cumplir con su función principal asociada a la generación de conocimiento e investigación (Bernasconi, 2014).

De esta forma, el actual modelo de gobernanza tensiona la tradicional autonomía universitaria pues el Estado y el mercado influyen en sus políticas internas y en su espectro de acción. Esto ocurre porque el mercado mantiene su presencia en el campo organizacional de la educación superior, ampliando las capacidades competitivas de estas instituciones, pero manteniendo las regulaciones del Estado, especialmente en materias de financiamiento (Brunner, 2015).

Esto va de la mano con un proceso de modernización de la autonomía, donde las universidades se han alejado de la extrema independencia, afectando los distintos tipos de autonomía universitaria, modificando sus estructuras y presentado fronteras cada vez más difusas. Reflejo de esto es la rendición de cuentas y de transparencia de las instituciones a organismos externos y la importancia de los procesos de acreditación para el mejoramiento de la calidad, entre otros. Así, las universidades buscan mediar con las empresas y el Estado, pero sin perder por completo su autonomía (Bernasconi, 2014).

Todo lo anterior adquiere mayor sentido al comprender los cambios que produce el neoliberalismo, a partir de 1980 (De Boer, Enders & Schimank, 2012; Kehm, 2014). El neoliberalismo, como modelo económico y paradigma, promueve un cambio en el rol del Estado, transitando de un modelo que da garantías a los ciudadanos y acceso gratuito a la educación, a un modelo competitivo donde los ciudadanos se transforman en consumidores que interactúan desde planos de mayor horizontalidad con las instituciones universitarias, ya que están transando un servicio (Atria, 2009).

A partir de lo anterior, Kehm (2014) ofrece un panorama que perfila y sintetiza lo que estos cambios globales significan en las instituciones de educación superior:

- Mayor autonomía en temas de financiamiento, pero que tiene como consecuencia la necesidad de buscar recursos privados.
- Surgimiento de comités externos a las instituciones que actúan como entes decisores en detrimento del poder de decisión de las oligarquías académicas (Universidad de Santiago de Chile, 2014).
- Salarios basados en la productividad científica de los académicos.
- Evaluación y acreditación a cargo de agencias externas, que establecen normas de calidad.
- La gestión de la calidad como un tópico permanente en la gestión institucional.
- La profesionalización de los niveles centrales de las instituciones para agilizar y centralizar la toma de decisiones.
- La emergencia de nuevas profesiones universitarias al interior de las instituciones de educación superior, que se insertan como puestos de trabajo de nivel medio, altamente cualificados.

La profesionalización aludida en los últimos dos puntos se constituye en un aspecto crucial en este nuevo escenario de gobernanza universitaria. Los nuevos procesos de evaluación continua a la que se ven sometidas las instituciones de educación superior para garantizar su calidad, junto con las nuevas responsabilidades relacionadas a la gestión institucional, requieren de otras estructuras de gestión, las que no siempre coinciden con los roles y funciones de la universidad tradicional. Por ello, este nuevo enfoque implica orientar la labor de las instituciones hacia la eficiencia junto con la toma informada de decisiones.

Esto tiene dos grandes implicancias en materia de profesionalización. Por una parte, se profesionaliza la labor académica y, por otra, emerge un nuevo grupo de profesionales. La profesionalización académica considera que el estatus académico está dividido entre labores administrativas, académicas y una combinación entre ambos elementos, donde la docencia y la investigación son aspectos que no se deslindan de los procesos de gestión (Green & Little, 2016).

Estos profesionales de la educación superior son llamados *Higher Education Professionals* (HEPROs, por su sigla en inglés) y surgen para dar respuesta a las nuevas necesidades y/o complejidades a las que se ven enfrentadas las instituciones. Son en su mayoría personal altamente calificado, comprometido con la labor y desarrollo docente y que, cumplen con funciones de gestión dentro de la institución (Rhoades, 2005; Fumasoli, Goastellec & Kehm, 2015). En este sentido, de acuerdo a lo señalado por Whitchurch (2006, 2008) su rol profesional se ubica en un “tercer espacio” que oscila entre lo académico y lo administrativo.

De acuerdo a lo señalado por diversos autores que han estudiado el rol profesional de los HEPROs y su implicancia en la implementación de innovaciones en educación superior a nivel global, estos profesionales cumplen labores en distintos estamentos dentro de la institución: a nivel central, apoyando la toma de decisiones en la figura de asesor; como apoyo a la gestión académica y curricular en departamentos y/o facultades; o en unidades que se ubican fuera de dichos estamentos pero que realizan labores similares (Gornitzka, & Larsen, 2004; Clarke, Hyde & Drennan, 2013; Fumasoli et al., 2015; Kehm, 2015)².

Según Teichler (2006), Schneijderberg y Merkator (2013) y Khem (2015) estos profesionales cumplen funciones de coordinación y mejoramiento institucional, ya que:

- Apoyan las decisiones de gestión del gobierno central, actuando como asistentes de rector o decanos, como coordinadores de estamentos centrales, o como investigadores institucionales.
- Ejercen labores híbridas relacionadas con la administración y ejecutando servicios profesionales dentro de la institución, por ejemplo, profesionales relacionados a calidad y acreditación, coordinadores de programas de estudio de pregrado y postgrado, encargados de vinculación con el medio, entre otros.

² Si bien la literatura alude a un grupo homogéneo de profesionales, al considerar el contexto particular del caso chileno y como en la práctica se ha diferenciado el trabajo, en adelante este grupo de profesionales se dividirá entre quienes se desempeñan preferentemente en gestión académica y entre quienes ejercen labores de aseguramiento de la calidad.

- Realizan labores que apoyan procesos de enseñanza e investigación, por ejemplo, consejeros estudiantiles, profesionales de diseño curricular, coordinadores de grupos de investigación, entre otros.

Por ende, la innovación propiciada por estos profesionales alcanza diversos ribetes. Por una parte, se requiere innovación en la gestión de las instituciones, pues al transitar de una concepción a otra integran diversas misiones, lo que obliga a repensar las estructuras organizacionales (Universidad de Santiago de Chile, 2014). Por otro lado, se genera innovación respecto de los sentidos de la formación profesional, entendiendo que ésta ha sido la vocación principal de las universidades a través del tiempo, pero que hoy debe obedecer a criterios de pertinencia donde el mercado y los grupos de interés tienen mucho que decir y que orientar en la toma de decisiones (López, 2011). Esto permite entender el rol que cumplen en las decisiones curriculares los empleadores, expertos, asociaciones gremiales, entre otros. De forma tal que las tradicionales preguntas qué, cómo y cuándo enseñar ya no pueden ser respondidas de manera aislada por la universidad o sus académicos (Zabalza, 2012).

Otro aspecto a considerar es que los cambios en la composición del estudiantado y las investigaciones sobre aprendizaje en educación superior, orientan a las instituciones y sus profesores a generar prácticas innovadoras en aula, ya que las metodologías activas generan mejores aprendizajes en diversos contextos educativos (Freeman et al., 2014).

Lo anterior hace que las instituciones generen innovaciones en su gestión que den respuesta a las exigencias por instalar mecanismos que posibiliten la innovación curricular, pedagógica y la evaluación permanente, en un contexto de aseguramiento de la calidad.

En síntesis, estas labores no corresponden a lo que tradicionalmente ha caracterizado el quehacer de las universidades. Por ello, se han visto en la necesidad de profesionalizar la gestión de los aspectos curriculares, pedagógicos y de vinculación con el medio, tensionando a los actores tradicionales, es decir a los académicos y a los administrativos. Esta nueva forma requiere de saberes técnicos y habilidades para la gestión. Esto da pie a la contratación de equipos profesionales

capacitados que presentan un carácter dual, ya que, sin gozar de un estatus académico, se implican en procesos profesionales permeados por la investigación sobre la acción y actúan al mismo tiempo como asesores especializados de los equipos académicos, desde una lógica de la reflexión que permite la mejora de los procesos y la generación de conocimientos.

El rol que cumplen estos profesionales en las instituciones de educación superior puede entenderse desde el ámbito de la identidad profesional. Clarke et al. (2013) la abordan aduciendo que dicha identidad es un constructo complejo, que no es estable en el tiempo y que es, a su vez, modelado por factores contextuales que derivan de la cultura de la organización. La identidad profesional, en tanto constructo, es también diversa y dentro de las instituciones de educación superior se vincula a categorías profesionales que sirven al propósito de clarificar los roles de estas identidades. En este plano, Green y Little (2016) entregan una radiografía sobre los llamados desarrolladores educacionales³ quienes, en diversos sistemas educativos alrededor del mundo, demuestran una gran heterogeneidad, considerando variables sociodemográficas, localización de las instituciones, antecedentes académicos y perfiles laborales.

Así, de acuerdo a lo propuesto por Whitchurch (2006, 2008), existen cuatro categorías de profesionales en educación superior:

- Profesionales que desempeñan labores específicas y bien delimitadas.
- Profesionales que desempeñan labores que cruzan los límites profesionales y contribuyen al desarrollo de capacidad institucional.
- Profesionales no adscritos a departamentos o unidades que cumplen labores en proyectos de gran magnitud (proyectos transversales, de base amplia) implementados en la universidad.
- Profesionales híbridos que se mueven entre lo profesional y lo académico.

³ Traducción literal del concepto *Educational Developers*.

Sin embargo, a pesar de la preponderancia que han ganado estos profesionales, sus oportunidades de desarrollo profesional y perfeccionamiento son escasas. En general, las iniciativas de formación en estas áreas del conocimiento enfocadas a educación superior tienen poco desarrollo. Schneijderberg y Merkator (2013), sostienen que la mayoría de los profesionales de educación superior que se desempeñan en las áreas mencionadas se han formado de manera autónoma, desde el aprender haciendo o bien, a través de la experiencia adquirida en el espacio laboral, como el aprendizaje intra-institucional. De manera similar, Sánchez, Altopiedi y Toussaint (2016) sostienen que esto se debe a que no existen programas específicos destinados a la gestión en educación superior porque no es percibida un área de desarrollo profesional de tiempo completo, sino como una labor subsidiaria a la investigación y/o docencia (Green & Little, 2016). Por esto, la formación que poseen es adquirida de manera autónoma e informal, o a través de la práctica laboral cotidiana, tensionando profesionalidad con oficio.

I.2. Nuevos profesionales y el sistema chileno

En Chile, siguiendo la tendencia mundial, con la universalización en el acceso a la educación superior, el mercado comienza a cobrar protagonismo como el agente que coordina las relaciones entre el Estado y la universidad.

Brunner (2015) ofrece un panorama que describe esta tendencia a partir de la evolución de la participación en la educación superior, donde la matrícula en Chile transita por tres estadios: acceso de la élite, con una participación menor al 15%, vigente hasta mediados de la década de los 80; acceso de masa, con una participación que oscila entre el 15% y el 50%, periodo que se extiende hasta el año 2007; y acceso universal, con una participación igual o mayor al 50%, vigente hasta la fecha.

Junto con la universalización en el acceso, aumenta el gasto en educación superior. Entre los años 2011-2015, Chile, Argentina y Colombia aparecen como los países con un mayor índice de gasto en educación superior, en comparación con el resto de los países iberoamericanos (Brunner & Miranda, 2016). Cabe destacar que el origen de este gasto proviene de fuentes diferenciadas. En el caso de Argentina,

la principal fuente es pública, mientras que para el caso de Chile y Colombia existe un gasto originado significativamente desde fuentes privadas.

Lo anterior se traduce en la emergencia de la nueva gestión pública, tendencia mundial que comenzó a permear las relaciones entre las instituciones de educación superior y el Estado. Esto implicó, entre otras cosas, el traslado del gerencialismo de la empresa a dichas instituciones. Como señala Bernasconi (2015), estos cambios en la gobernanza que se visibilizan desde la década de los 90 en América Latina han redefinido el rol del Estado, que comienza a tener más influencia en las instituciones de educación superior, a través de la creación de instancias de financiamiento que promueven la instalación de organismos de gestión, y la promoción de la eficiencia y profesionalización de sus mecanismos de gestión.

Este sistema de gobernanza implica el traslado de la autoridad que antes detentaban las oligarquías académicas (Clark, 1986) hacia la figura de expertos en gestión que comienzan a influir en la toma de decisiones.

Junto con la inclusión de los conceptos de gestión provenientes del mundo empresarial, también hay preocupación por la calidad de los procesos y servicios que se desarrollan en las instituciones de educación superior. Clark (1986) destacaba la masificación en el acceso a la educación superior como la emergencia de un mercado de consumo educativo donde los estudiantes acceden con sus instrumentos de financiamiento (arancel, asignaciones, becas o créditos) a las instituciones de educación superior que se ajusten de mejor manera a sus expectativas de formación.

De manera similar, existe también un mercado donde las instituciones compiten entre sí, como empresas que prestan servicios educativos, para atraer más estudiantes, financiamiento y prestigio. Esta lógica de intercambio descrita por Clark (1986), ha favorecido de manera progresiva a las instituciones privadas, las que absorben el mercado residual compuesto por aquellos estudiantes que no cumplen con los criterios de selección y acceso de las universidades públicas tradicionales.

Por lo tanto, este mercado residual de estudiantes, y las nuevas instituciones que se hacen cargo de este grupo, instalan en la discusión

pública la noción de calidad, y cómo esta se posiciona como un eje transversal para todas las instituciones de educación superior del país.

Precisamente, con la privatización y la promulgación de la Ley General de Universidades de 1981 y, posteriormente, con la irrupción de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en el año 1990, el sistema vio cómo la estructura de educación superior sustentada en dos universidades estatales con presencia en regiones y seis universidades públicas financiadas principalmente con recursos del Estado, daba paso a un mercado de la educación, con más de 200 instituciones educativas a lo largo del país, del más variado nivel (Comisión Nacional de Acreditación [CNAP], 2007). Esto obligó a establecer un sistema que evalúe la calidad de las instituciones formadoras.

En este contexto se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) –posteriormente CNA– como institución orientada al aseguramiento de la calidad en un contexto en que las instituciones de educación superior proliferaron descontroladamente en el periodo de una década y donde el mercado demostró no ser lo suficientemente eficiente para resguardar la calidad de estas instituciones.

En esta primera etapa, a partir del año 1999, CNAP tuvo un rol crucial al orientar la evaluación de la calidad, instalar capacidades para la autoevaluación y propiciar el desarrollo de habilidades de gestión en las instituciones, las que tradicionalmente habían funcionado sin necesidad de responder a estos procesos. Sin duda, esto significó un desafío para las instituciones, pues debieron desarrollar mecanismos internos para que ellas y sus programas formativos cumplieran con los nuevos criterios que estaban en proceso de definición. Por lo tanto, CNAP tuvo un rol clave en la instalación de una cultura del mejoramiento de la calidad en la educación superior, entregando insumos orientadores que marcaron la tendencia formativa desde este momento en adelante.

Posteriormente, a partir de la publicación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el año 2006 (Ley N° 20.129), y particularmente con la creación de CNA el año 2007, el sistema de aseguramiento de la calidad erigido comienza a funcionar como un todo integrado, considerando la calidad de las instituciones, carreras y programas de pregrado y postgrado, y modificando algunos de los pilares iniciales que sustentaban el modelo. Por ejemplo, la voluntariedad de los procesos de acreditación, característica relevada y

defendida por CNAP, se modifica cuando se introduce la obligatoriedad de carreras específicas y cuando la acreditación institucional condiciona el acceso a ciertos recursos del Estado. Esta condición tensiona aún más a las instituciones, las que requieren de más herramientas para atender a estas nuevas condiciones de rendición de cuentas.

Es en este contexto que, en Chile, los mecanismos de aseguramiento de la calidad han intencionado la presencia de profesionales que contribuyen a resguardar la calidad de las instituciones y sus procesos, desempeñándose en labores como gestión académica y curricular y orientándose al mejoramiento del quehacer pedagógico e institucional. Adicionalmente, estos profesionales se sitúan preferentemente en espacios institucionales denominados centros de apoyo a la docencia, unidades de mejoramiento docente o equivalentes.

Estos espacios surgen con el patrocinio del Ministerio de Educación (Mineduc) desde el año 2004, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad en la Educación Superior (MECESUP) y Convenios de Desempeño suscritos con distintas universidades del país. La creación de estas unidades o centros se inscribe en la segunda fase del programa, denominada MECESUP2 que comenzó el año 2005, donde se adjudicaron 351 proyectos con el objetivo de promover procesos de innovación en las áreas de armonización curricular, programas de doctorado y formación de redes de colaboración (Urbina, Cárdenas & Cárdenas, 2012).

Este programa de financiamiento competitivo consideró recursos para la contratación de profesionales para activar el andamiaje requerido por estos centros. Tanto éstos como las unidades de aseguramiento de la calidad, han sido testigos de la profesionalización de las instituciones de educación superior, por ende, han sido espacios privilegiados para la contratación de profesionales híbridos o HEPROs, los que se han erigido como un nuevo campo ocupacional para profesiones diversas, situando a la gestión de la educación superior como un nuevo espacio de desarrollo.

Por lo anterior, es posible advertir que el modelo chileno de aseguramiento de la calidad ha sufrido variaciones desde que fue impulsado en las postrimerías de la década de los 90, manteniendo ciertos criterios, pero modificando otros, específicamente los que hacen referencia a la obligatoriedad y consecuencias de los procesos.

Por otra parte, se avizoran nuevos cambios en el escenario del aseguramiento de la calidad en la educación superior. La nueva Ley de Educación Superior (Ley 21.091) presenta nuevos desafíos y demandas a las instituciones. Si actualmente la acreditación institucional y de carreras concentra los esfuerzos de las comunidades académicas y profesionales de una institución, es probable que estos esfuerzos tengan que redefinirse y orientarse hacia los nuevos focos que se intencionen desde la política pública. Sin duda, esto puede parecer algo incierto para el mundo profesional que acompaña estos procesos. No obstante, es probable que al mismo tiempo ofrezca un nuevo abanico de posibilidades y desafíos, ya que la calidad se asume como un criterio a la base de todos los procesos de las instituciones, permeando así a toda su oferta formativa.

Con mayor razón entonces, se requiere de profesionales que logren comprender los fundamentos y racionalidades que sustentan estos cambios, para que puedan anticiparse al devenir de las políticas de aseguramiento de la calidad y se constituyan en actores clave que apoyen la institucionalización de procesos continuos que den garantías de calidad de cara a la comunidad interna, pero también frente a las exigencias provenientes del mundo externo a la institución.

Sin embargo, para este campo ocupacional, la oferta formativa es limitada. Si bien existen espacios de formación que abordan temas de gestión institucional en términos generales, son programas orientados casi exclusivamente al desarrollo curricular y la habilitación pedagógica de profesionales, que ejercen labores docentes dentro de las mismas instituciones oferentes.

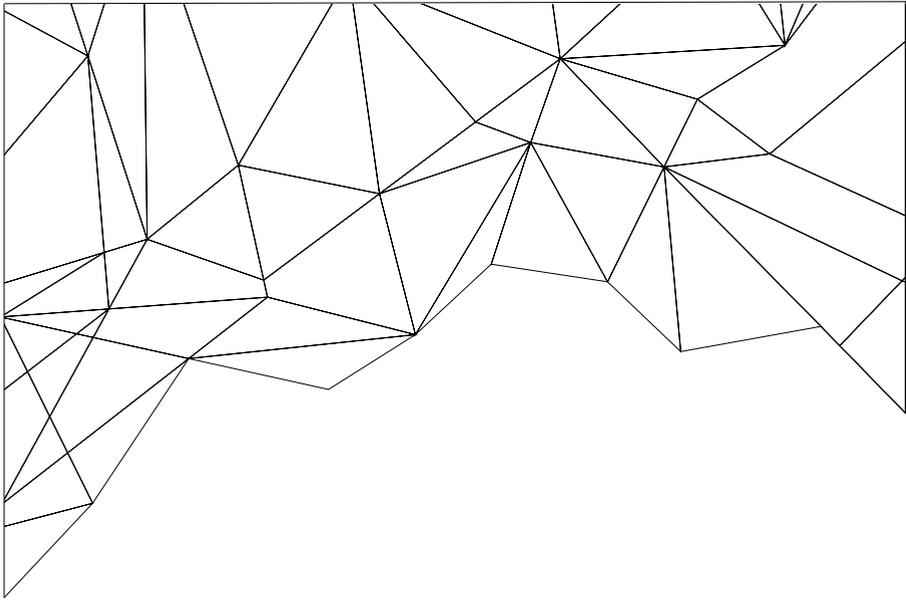
Ciertamente, las instituciones han avanzado en la oferta de programas formativos orientados al desarrollo de competencias pedagógicas de sus profesores, lo que sin duda contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. No obstante, estos programas no consideran una formación específica para movilizar la gestión que sustenta los procesos de innovación de dichas instituciones. Por esta causa, este tipo de ofertas formativas tiende a excluir a los profesionales híbridos, los HEPROs, puesto que tienen un énfasis esencialmente académico y docente⁴.

Todo este conjunto, hace que exista una necesidad creciente de formación en el área de gestión académica, sobre todo en el ámbito de

la educación orientada al apoyo y promoción de procesos de innovación pedagógica, curricular en educación superior y de aseguramiento de la calidad. De acuerdo a lo señalado por Sánchez et al. (2016), un primer paso para el diseño de programas de formación en gestión académica y asesoría curricular, es identificar las necesidades y/o requerimientos asociados al rol que desempeñan estos profesionales en las instituciones de educación superior chilenas.

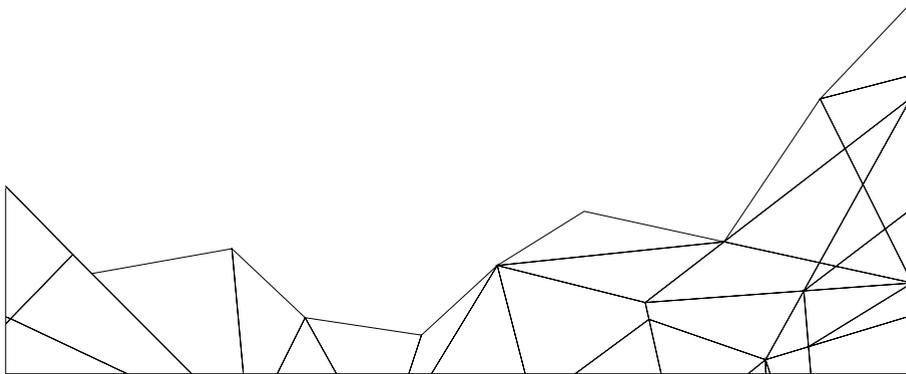
Por ende, la formación en gestión académica es un tema de reciente estudio y con escaso desarrollo. Mayoritariamente, la literatura en este ámbito se centra principalmente en el desempeño profesional y el espacio donde los HEPROs realizan sus labores. Por lo tanto, es un desafío avanzar hacia la definición del rol profesional de estos en el sistema de educación superior chileno y sus competencias laborales específicas en el ámbito de la gestión académica y el aseguramiento de la calidad.

⁴ Un antecedente podría ser el Diplomado en Desarrollo Curricular del Centro de Formación Docente dictado por DUOC UC. Esta iniciativa de formación estaba dirigida a los profesionales y/o docentes de esa institución y tuvo por propósito desarrollar competencias curriculares para la implementación de procesos formativos de acuerdo a su modelo institucional (se estructura en base a su proyecto educativo sustentado en un modelo curricular de formación por competencias). Sin embargo, esta formación no buscaba constituir un espacio de especialización para los profesionales híbridos.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



Para dar respuesta a la necesidad de profesionalización y desarrollo de la educación superior como disciplina, es central caracterizar los requerimientos específicos de las distintas instituciones del país en el ámbito de la gestión académica y el aseguramiento de la calidad, considerando la diversidad de su naturaleza. Por lo tanto, es fundamental definir un modelo formativo que permita desarrollar competencias en dichos profesionales, promoviendo la innovación y contribuyendo así a la mejora continua de la educación superior en su conjunto.

II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Elaborar un modelo formativo para profesionales que se desempeñan como gestores académicos en universidades chilenas, que promueva el desarrollo de competencias que faciliten los procesos de gestión para promover mecanismos de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior.

II.1.2. Objetivos específicos

- Identificar, desde una perspectiva comparada, las necesidades que demandan las instituciones de educación superior para mejorar los procesos de gestión académica e implementación de innovaciones educativas.
- Definir el perfil de competencias profesionales que se requieren para la gestión académica y la implementación de innovaciones educativas que promueven la calidad de las instituciones.
- Diseñar actividades formativas que aseguren el logro de las competencias requeridas para un profesional que se desempeñe en el ámbito de la gestión académica contribuyendo a la implementación de las innovaciones educativas requeridas en las instituciones de educación superior.

- Proponer mecanismos de transferencia a las diversas instituciones de educación superior del país, de manera que los profesionales asociados a la gestión académica actúen como entes catalizadores del aseguramiento de la calidad en sus respectivas instituciones.

II.2. Relevancia de la investigación

En Chile, los mecanismos de aseguramiento de la calidad han intencionado la presencia de profesionales que se desempeñan en gestión académica, cumpliendo labores en unidades académicas o en aquellas que orientan el quehacer pedagógico e institucional y reciben el nombre de centros de apoyo a la docencia o unidades de mejoramiento docente. En el caso de los profesionales que guían acciones de autoevaluación con miras a los procesos de acreditación, éstos se sitúan preferentemente en direcciones o unidades de aseguramiento de la calidad.

No obstante, el desarrollo profesional de estos gestores es escaso e informal, siguiendo la tendencia global. En general, las iniciativas de formación en estas áreas del conocimiento enfocadas a educación superior tienen poco desarrollo. Particularmente en Chile, la oferta académica en estos temas es aún más limitada, pues se dirige casi exclusivamente al desarrollo de competencias pedagógicas de sus profesores, lo que sin duda contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las universidades emplean recurrentemente a profesionales para mejorar la eficiencia de la gestión institucional, aunque no tengan formación específica para ejercer en la educación como un campo ocupacional en sí mismo. Esto conlleva el riesgo de invertir recursos públicos y privados en profesionales que podrían no tener las competencias profesionales específicas para esta labor

Desde esta perspectiva, la formación de competencias en profesionales que desempeñan labores en instituciones de educación superior es central, pues permitiría apoyar de manera adecuada los procesos de innovación en el ámbito de la gestión académica y de aseguramiento de la calidad que actualmente se desarrollan en dichas instituciones y de la misma forma facilitar procesos de inserción y formación de nuevos profesionales.

En síntesis, la relevancia de esta investigación radica en el aporte de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a dilucidar la complejidad del sistema actual de educación superior, proyectando hacia el futuro nuevos desafíos que impliquen un desempeño profesional adecuado, en un contexto institucional cada vez más demandante.

II.3. Metodología y trabajo de campo

Este estudio tiene como propósito proponer un modelo de formación para los profesionales de la educación superior, desde la promoción del aprendizaje de conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades y actitudes que facilitan los procesos de gestión.

En atención a lo anterior, este estudio tiene un enfoque cualitativo exploratorio (Taylor & Bogdan, 1987), pues para proponer dicho modelo es necesario indagar en las percepciones, necesidades y atribuciones de sentido y significado que estos actores otorgan a sus roles. De manera complementaria, es pertinente ahondar en los significados construidos por las instituciones y sus representantes respecto las labores y el rol de gestión que desarrollan estos profesionales.

Para lo anterior, la unidad de análisis de este estudio son los profesionales de la educación superior, específicamente aquellos que se desempeñan en Centros de Apoyo a la Docencia y en las Direcciones de Aseguramiento de la Calidad (o similares según la orgánica de cada institución).

Esto implica atender las diferencias que puedan emanar desde la diversidad de instituciones que contempla el sistema de educación superior chileno. Por ello, los participantes seleccionados para este estudio son profesionales que se desenvuelven en diversas instituciones, ya sean universidades públicas y privadas, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Para efectos de este estudio se invitó a participar a profesionales de instituciones pertenecientes a la Red de Centros de Apoyo a la Docencia (RedCad)⁵.

Se seleccionó esta red pues es una organización donde confluyen, con patrocinio institucional, centros de apoyo a la docencia que representan

⁵ La Red de Centros de Apoyo a la Docencia (RedCad) está compuesta, actualmente, por 27 instituciones distribuidas a lo largo del país.

a universidades públicas y privadas –agrupadas o no en el CRUCH–, institutos profesionales y centros de formación técnica, alojadas a lo largo del país. A su vez, se resguardó la distribución geográfica de la muestra, cautelando que la zona norte, centro y sur estuviesen debidamente representadas dentro de la elección muestral.

Para dar cumplimiento a los propósitos de este estudio se realizaron un conjunto de actividades, en función de los objetivos. En un primer momento se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los ejes temáticos asociados al aseguramiento de la calidad y formación de profesionales de educación superior (HEPROs). El objetivo de esta etapa fue describir y fundamentar desde la literatura especializada el desempeño, competencias, habilidades y actitudes que integran el rol profesional y laboral de los profesionales de la gestión académica en las instituciones de educación superior.

II.3.1. Técnicas de producción de información

Para la producción de información se utilizaron dos instrumentos: entrevistas en profundidad y cuestionario.

Entrevistas en profundidad.

Se consideraron entrevistas en profundidad (Cohen & Manion, 2002; Gaínza, 2006) a directivos de centros de apoyo a la docencia y unidades de aseguramiento de la calidad. Se optó por esta técnica pues facilita el encuentro entre investigador e informantes permitiendo la comprensión de las perspectivas en relación al objeto de estudio con el propósito de identificar las necesidades de las instituciones en materias de gestión y aseguramiento de la calidad, junto con las características diferenciadoras de los profesionales que responden de mejor manera a esas necesidades institucionales. Para lograr este objetivo, se diseñó un instrumento *ad hoc* que consideró las dimensiones que se observan en la Tabla 1. En el Anexo 1 se puede revisar la pauta de entrevista aplicada a directivos de centros o equivalentes.

Tabla 1
Dimensiones e indicadores de la entrevista aplicada a directivos o cargos equivalentes

Dimensión	Definición	Indicadores
Caracterización profesional e institucional	Características de las instituciones en donde se desempeñan los profesionales de gestión académica y aseguramiento de la calidad.	Nombre. Centro, área, dirección o repartición . Cargo. Años de desempeño en el cargo.
Caracterización centro y profesionales	Características y funciones que realiza el centro y las características del equipo de profesionales que lo conforman.	Tipo de dependencia. Funciones centro. Equipo. Competencias y conocimientos deseables.
Vinculación interna	Descripción del vínculo y la relación del centro, área, repartición o dirección con otros organismos al interior de la institución.	Necesidades de formación. Mecanismos de vinculación con otras unidades (grado de vinculación). Participación en la toma de decisiones.
Vinculación externa	Descripción del vínculo y la relación del centro, área, repartición o dirección con otros organismos o agentes fuera de la institución.	Vinculación con agentes externos a la universidad. Vinculación con la política pública. Vinculación personal externo/profesionales de apoyo.

Fuente: Elaboración propia.

El guion de entrevistas aplicado a los directivos de los centros y equivalentes fue validado por el equipo de Diseño y Actualización Curricular de la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile. Este equipo está conformado por cinco profesionales de la educación y ciencias sociales, con experiencia en educación superior y diseño de instrumentos.

Las entrevistas fueron realizadas en el periodo comprendido entre enero y marzo del año 2018. Se entrevistó a nueve personas que se desempeñan profesionalmente como directores(as) de centros de gestión académica y/o aseguramiento de la calidad, provenientes de diversas instituciones de educación superior del país, distribuidos como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Instituciones que participaron en las entrevistas

Institución	Ubicación geográfica
Universidad de Chile	Región Metropolitana.
Universidad de Santiago	Región Metropolitana.
Universidad Católica del Norte	Región de Antofagasta.
Universidad Católica de Temuco	Región de La Araucanía.
Universidad del Bío-Bío	Región del Biobío.
CFT ENAC	Región Metropolitana.
IP DUOC UC	Región Metropolitana.
Universidad del Desarrollo	Región Metropolitana.
Universidad Adolfo Ibáñez	Región Metropolitana.

Fuente: Elaboración propia.

Esta muestra de casos tipo intencionada responde a la diversidad de instituciones, en la medida que considera universidades públicas y privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica, de Santiago y regiones. No obstante, no se cumplió con el criterio de distribución geográfica esperado, dado que las entrevistas se concentraron en instituciones de la Región Metropolitana. La razón de esto respondió al criterio de factibilidad.

Aplicación de cuestionario *online* a profesionales de centros de apoyo a la docencia y unidades de aseguramiento de la calidad.

El cuestionario buscó identificar las labores que realizan los profesionales de los centros de apoyo a la docencia y de las direcciones de aseguramiento de la calidad, sus necesidades de formación y los desafíos que presenta su quehacer profesional. El cuestionario se diseñó en base a las dimensiones e indicadores que se observan en la Tabla 3.

Tabla 3
Dimensiones e indicadores del cuestionario aplicado a profesionales

Dimensión	Definición	Indicadores
Caracterización profesional e institucional	Características de los profesionales de gestión académica y aseguramiento de la calidad y de las instituciones donde desempeñan sus funciones.	Tipo de institución. Calidad contractual. Centro. Adscripción institucional. Tipo de jornada laboral. Cargo. Años de desempeño en el cargo.
Competencias laborales	Conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para enfrentar las responsabilidades profesionales propias del cargo.	Funciones específicas. Responsabilidades. Conocimientos. Habilidades y actitudes.
Formación	Trayectoria formativa y de las competencias profesionales que han sido adquiridas durante la experiencia en este cargo o producto de instancias de formación dentro del espacio laboral. Se incluyen también aquellas habilidades, conocimientos y/o actitudes que el profesional estima necesario desarrollar.	Formación de pregrado. Formación de postgrado. Aprendizaje en el cargo. Necesidades de formación.

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario fue validado en tres etapas. Una primera validación la realizó un panel compuesto por cinco expertos en diseño de instrumentos y educación superior. En esta fase participaron profesionales con grado de magíster y doctorado en distintas áreas de educación y ciencias sociales, quienes además desempeñan funciones en instituciones de educación superior del país. Esta fase se realizó durante la segunda y tercera semana de noviembre de 2017. A partir de este

proceso, se modificó el cuestionario considerando los comentarios de los expertos.

La segunda validación se realizó mediante la aplicación de un piloto del instrumento, a través de una plataforma de encuestas *online*, con 10 profesionales de características similares a la muestra. El propósito de esta fase consistió en evaluar la aplicabilidad del instrumento. A partir de los resultados obtenidos en esta etapa se realizaron las últimas modificaciones, para aplicarlo a la muestra seleccionada.

La última etapa consistió en la aplicación del cuestionario a 100 profesionales que se desempeñan en instituciones de diversa naturaleza (ver Tabla 4). El instrumento final puede ser revisado en Anexo 2. El número de encuestados podría representar a un 20% del total de profesionales empleados en centro de apoyo a la docencia y/o direcciones de aseguramiento de la calidad que componen la RedCad.

Tabla 4
Composición de la muestra

Institución	Ubicación geográfica
Centro de Formación Técnica Lota-Arauco	Región del Biobío.
DUOC UC	Región Metropolitana.
Universidad Tecnológica Metropolitana	Región Metropolitana.
ENAC	Región Metropolitana.
Pontificia Universidad Católica de Chile	Región Metropolitana.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Región de Valparaíso.
Universidad Adolfo Ibáñez	Región Metropolitana.
Universidad Arturo Prat	Región de Tarapacá.
Universidad Autónoma de Chile	Región Metropolitana.
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Región del Biobío.
Universidad Católica de Temuco	Región de La Araucanía.
Universidad Católica del Norte	Región de Antofagasta.
Universidad de Atacama	Región de Atacama.
Universidad de Chile	Región del Biobío.
Universidad de La Serena	Región de Coquimbo.
Universidad de los Andes	Región del Biobío.
Universidad de Magallanes	Región de Magallanes.
Universidad de Playa Ancha	Región de Valparaíso.
Universidad de Santiago	Región Metropolitana.
Universidad de Valparaíso	Región de Valparaíso.
Universidad del Bío-Bío	Región del Biobío.
Universidad del Desarrollo	Región Metropolitana.
Universidad de La Frontera	Región de La Araucanía.
Universidad Gabriela Mistral	Región Metropolitana.
Universidad San Sebastián	Región Metropolitana.
Universidad Alberto Hurtado	Región Metropolitana.
Universidad Bernardo O'Higgins	Región Metropolitana.
Universidad Santo Tomás	Región Metropolitana.
Instituto Profesional Adolfo Matthei	Región de Los Lagos.
Universidad Técnica Federico Santa María	Región de Valparaíso.
INACAP	Región de Valparaíso.
Instituto Profesional Virginio Gómez	Región del Biobío.
Universidad de Los Lagos	Región de Los Lagos.

Fuente: Elaboración propia.

II.3.2. Análisis de datos

El análisis de la información cualitativa se realizó mediante un análisis temático de contenido (Bardin, 1991; Braun & Clarke, 2006) en base a un protocolo de codificación, construido a partir de la revisión de la literatura y posteriormente complementado con categorías emergentes. Esta codificación se realizó con el apoyo del software para el análisis cualitativo Atlas ti, versión 7.0. Para resguardar la calidad de la información, luego de la codificación de las nueve entrevistas, se realizó un proceso de validación interjueces, considerando el acuerdo porcentual, que arrojó un 70% de coincidencia (Gros & Silva, 2006; Torres & Pezera, 2009).

La información obtenida de la aplicación de los cuestionarios fue procesada a partir de un análisis bivariado simple. Para esto se utilizó el *software* de análisis cuantitativo SPSS versión 24.

II.3.3. Modelo de Formación de los HEPROs

Diseño y validación del perfil profesional de los HEPROs.

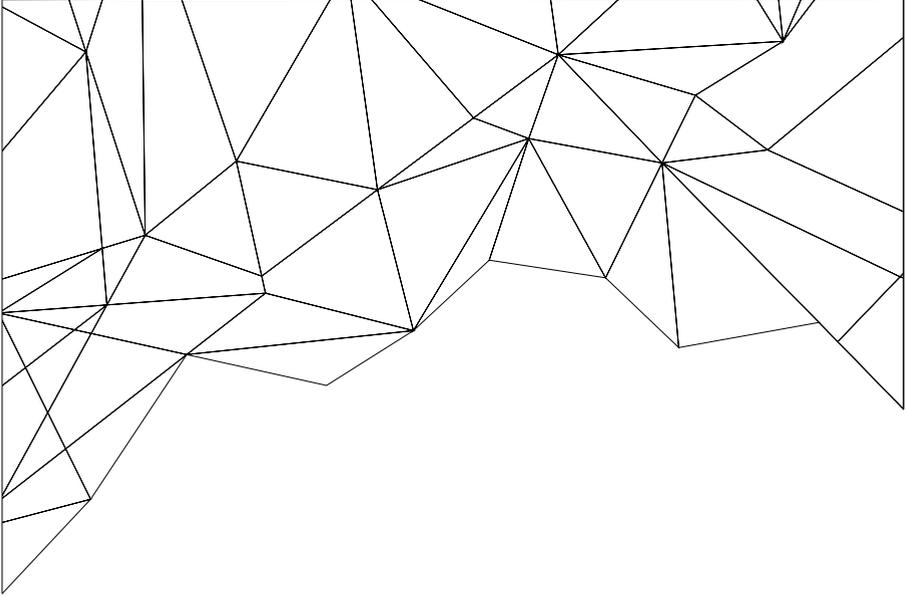
Con la información obtenida, se elaboró un perfil de competencias que describe las labores profesionales que actualmente realizan los profesionales de la educación superior, identificando las diferencias y similitudes entre quienes se desempeñan en el ámbito de la gestión académica y quienes lo hacen en el ámbito del aseguramiento de la calidad.

Considerando las necesidades formativas detectadas y teniendo en cuenta este perfil inicial, se elaboró un perfil profesional ideal que incluye las competencias deseables para este grupo.

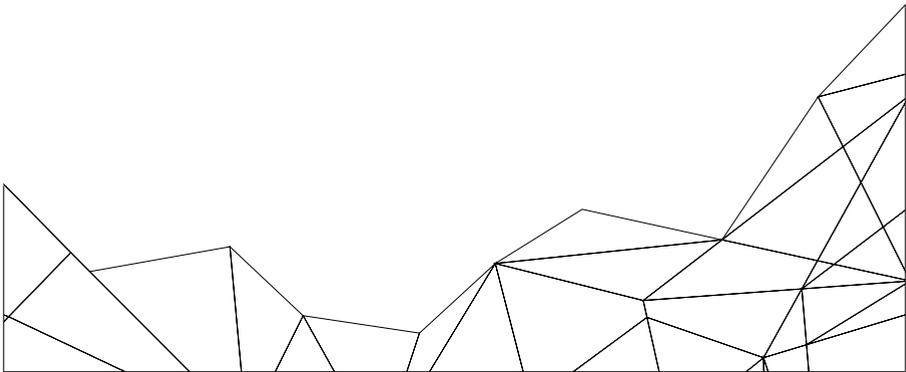
Este perfil fue sometido a validación, considerando su coherencia y pertinencia, por autoridades y directivos que supervisan sus labores. La validación la realizó un grupo de autoridades de diversas instituciones de educación superior del país.

La validación se hizo a partir de un taller DACUM (Norton, 1997), que es una instancia de carácter presencial participativa en donde se elabora un producto común. Esta metodología colaborativa se utiliza principalmente para la elaboración de programas formativos, perfiles de egreso, entre otros productos curriculares. Se optó por esta metodología considerando su pertinencia para los propósitos de la in-

vestigación, ya que el producto final esperado contempla el diseño de un modelo formativo. Específicamente, el taller DACUM estuvo orientado a la validación del perfil ideal propuesto y posteriormente a la elaboración conjunta de lineamientos para un modelo de formación, en función del perfil validado.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



A continuación se presentan los resultados de la investigación que permiten, por una parte, caracterizar a los profesionales de la educación superior en función de sus características y requerimientos de su trabajo. Por otra, identificar las necesidades formativas de dichos profesionales considerando la complejidad de los espacios laborales en que se desenvuelven. Finalmente, se presenta la propuesta formativa orientada al fortalecimiento de las competencias profesionales identificadas, en función de las complejidades donde se insertan estos profesionales, y la proyección de las necesidades del sistema de educación superior.

III.1. Distribución de los participantes del estudio

Respecto de la composición muestral, la distribución de los participantes se organiza por tipo de institución, dependencia institucional, antigüedad en el cargo, formación inicial de los profesionales y presencia o ausencia de estudios de postgrado.

Tabla 5
Distribución de los encuestados

Tipo de institución	Universidades	83%
	Institutos profesionales	13%
	Centros de formación técnica	4%
Dependencia institucional	Sector público	48%
	Sector privado	52%
Antigüedad en el cargo	Menos de 1 año	14%
	De 1 a 3 años	44%
	De 3 a 5 años	19%
	Más de 5 años	23%

Continúa

Tabla 5
Distribución de los encuestados

Formación inicial profesionales	Educación	49%
	Ingeniería	18%
	Psicología	14%
	Sociología	8%
	Otros ⁶	11%
Profesionales con estudios de postgrado	Sí ⁷	91%
	No	9%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 evidencia la complejidad del perfil de estos profesionales, los cuales cuentan con una formación de postgrado que entrega herramientas que les permite desenvolverse en escenarios profesionales y académicos a la vez, comprendiendo la gestión como dimensión fundamental para el desarrollo de las instituciones, vinculada al mundo académico.

III.2. Caracterización del quehacer profesional

Luego de caracterizar a los profesionales, resulta pertinente profundizar tanto en las funciones del cargo, así como en los conocimientos, habilidades y actitudes que sustentan esas funciones.

Una primera aproximación da cuenta que la tendencia posiciona ciertas labores por sobre otras, de manera tal que cinco labores predominan y definen principalmente el campo de acción de estos profesionales. Estas son: apoyo en procesos de evaluación de aprendizajes y/o seguimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes (12%); revisión de programas y planificación de asignaturas (11%); acompa-

⁶ La categoría Otros considera disciplinas tales como trabajo social, periodismo, administración pública, arquitectura, fonoaudiología, filosofía, enfermería, antropología, economía, medicina veterinaria y administración hotelera.

⁷ Del total de encuestados con estudios de postgrado, el 73% corresponde a grado de Magíster, el 16% a grado de doctor, el 7% a certificación de diplomado y el 4% a postítulo. Complementariamente, de los encuestados que sí poseen estudios de postgrado, el 96% declara que el programa cursado sí es pertinente para labores de gestión académica y/o aseguramiento de la calidad, mientras que solo el 4% declara que no es pertinente.

ñamiento o asesoría para la innovación curricular (10%); diseño y/o implementación de cursos de formación pedagógica para la educación superior (9%); y revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales (8%).

Al segmentar las funciones desempeñadas por profesionales de gestión académica, éstos posicionan las mismas cinco labores primordiales de la tendencia general descrita en el párrafo anterior, pero en un orden de prioridad distinto: diseño y/o implementación de cursos de formación pedagógica para la educación superior (93% del 9% total de la muestra); revisión de programas y planificación de asignaturas (90% del 11% total de la muestra); apoyo en procesos de evaluación de aprendizajes y/o seguimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes (89% del 12% total de la muestra); acompañamiento o asesoría para la innovación curricular (89% del 10% total de la muestra); y revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales (75% del 8% total de la muestra).

En cambio, en el caso de los profesionales de aseguramiento de la calidad, las labores primordiales cambian respecto de la tendencia general, quedando de la siguiente manera: asesoría y acompañamiento a procesos de evaluación externa en el marco de procesos de acreditación (100% del 2% del total de la muestra); gestión de información con uso de *software* (40% del 2% del total de la muestra); asesoría y acompañamiento a procesos de evaluación interna con fines de acreditación (39% del 7% del total de la muestra); asesoría y acompañamiento a procesos de evaluación interna definidos por la institución, sin fines de acreditación (29% del 7% del total de la muestra); y revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales (19% del 8% del total de la muestra). Estas tendencias se pueden observar en la Tabla 6.

Tabla 6
Principales funciones del quehacer profesional

	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Prioridad	%	Prioridad	%	Prioridad	%
Apoyo en procesos de evaluación de aprendizajes y/o seguimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes	1°	12%	3°	89% (del 12% total de n)		
Revisión de programas y planificación de asignaturas	2°	11%	2°	90% (del 11,1% total de n)		
Acompañamiento o asesoría para la innovación curricular	3°	10%	3°	89% (del 10% total de n)		
Diseño y/o implementación de cursos de formación pedagógica para la educación superior	4°	9%	1°	93% (del 9% total de n)		

Continúa

Tabla 6
Principales funciones del quehacer profesional

	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Prioridad	%	Prioridad	%	Prioridad	%
Revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales	5°	8%.	4°	75% (del 8% total de n)	4°	19% (del 8% del total de n).
Asesoría y acompañamiento a procesos de evaluación interna con fines de acreditación.					1°	39% (del 7% del total de n)
Asesoría y acompañamiento a procesos de evaluación externa en el marco de procesos de acreditación					2°	100% (del 2% del total de n)
Asesoría y acompañamiento a procesos de evaluación interna definidos por la institución, sin fines de acreditación					3°	29% (del 7% del total de n)
Gestión de información con uso de software.					5°	40% (del 2% del total de n)

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, al analizar los conocimientos, habilidades y actitudes ejercidas en el cargo que sustentan las funciones declaradas como prioritarias por los profesionales, se desprende una jerarquización de los saberes.

Respecto de los principales conocimientos del cargo laboral (Tabla 7), la tendencia general los posiciona de la siguiente manera: metodologías de enseñanza (20%) evaluación de aprendizajes (15%); diseño del currículo (11%); evaluación curricular (6%); y gestión institucional, metodologías de investigación, y diseño, gestión y evaluación de proyectos (con 6% cada una).

Al segmentar los principales conocimientos del cargo laboral por profesionales de gestión académica, éstos posicionan los conocimientos de la siguiente manera: metodologías de enseñanza (90% del 20% de la muestra total); evaluación de aprendizajes (88% del 15% de la muestra total); diseño del currículo (88% del 11% del total muestral); diseño, gestión y evaluación de proyectos (88% del total de 6% de la muestra total); y evaluación curricular (82% del 6% de la muestra total).

En cambio, en el caso de los profesionales de aseguramiento de la calidad, los principales conocimientos se ordenan de la siguiente manera: acreditación (69% del 5% del total muestral); procesos de aseguramiento de la calidad (89% del 3% del total muestral); análisis institucional (63% del 3% del total muestral); gestión de calidad (41% del 4% del total muestral); y gestión institucional (31% del 6% del total muestral).

En cuanto a las principales habilidades para el ejercicio del cargo laboral, la tendencia general las posiciona de la siguiente manera: capacidad de trabajo en equipo (30%); liderazgo (19%); capacidad para resolver problemas oportunamente (17%); comunicación oral y escrita (12%); y gestión de la información (11%).

Segmentando en profesionales de gestión académica, las principales habilidades se jerarquizan de la misma forma que la tendencia general, variando en sus porcentajes: capacidad de trabajo en equipo (78% del 30% del total muestral); liderazgo (78% del 19% del total muestral); capacidad para resolver problemas oportunamente (83% del 17% del total muestral); comunicación oral y escrita con un 71% (del

12% del total muestral); gestión de la información (63% del 11% del total muestral).

En los profesionales de aseguramiento de la calidad las principales habilidades son las mismas que la tendencia general, variando en su jerarquía y representación: capacidad de trabajo en equipo (13% del 30% del total muestral); gestión de la información (23% del 11% del total muestral); comunicación oral y escrita (19% del 12% del total muestral); liderazgo (10% del 19% del total muestral); y capacidad para resolver problemas oportunamente (9% del 17% del total muestral).

En cuanto a las actitudes más importantes para el ejercicio del cargo laboral (Tabla 8), la tendencia general las posiciona de la siguiente manera: proactividad y disposición al aprendizaje permanente (ambas con 19%); disposición al trabajo colaborativo (17%); compromiso con el trabajo (15%); y rigurosidad (12%).

En el grupo de gestores académicos, las actitudes más importantes son: disposición al trabajo colaborativo (88% del 17% del total muestral); disposición al aprendizaje permanente (80% del 19% del total muestral); proactividad (73% del 19% del total muestral); compromiso con el trabajo (78% del 15% del total muestral); y rigurosidad (67% del 12% del total muestral).

En cambio, en el grupo de profesionales de aseguramiento de la calidad las actitudes más importantes se ordenan de la siguiente manera: rigurosidad (31% del 12% del total muestral); proactividad (16% del 19% del total muestral); disposición al aprendizaje permanente (13% del 19% del total muestral); compromiso con el trabajo (13% del 15% del total muestral); y tolerancia a la frustración (18% del 7% del total muestral).

Tabla 7
Conocimientos y habilidades ejercidas en el cargo

Conocimientos	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Orden prioridad	%	Orden prioridad	%	Orden prioridad	%
Metodologías de enseñanza	1°	20%	1°	90% (del 20 % de n)		
Evaluación de aprendizajes	2°	15%	2°	88% (del 15% de n)		
Diseño del currículo	3°	11%	3°	88% (del 11% de n)		
Evaluación curricular	4°	6%	5°	82% (del 6% de n)		
Gestión institucional	5°	6%			5°	31% (del 6% de n)
Metodologías de investigación	5°	6%				
Diseño, gestión y evaluación de proyectos	5°	6%	4°	88% (del total de 6% de n)		
Acreditación					1°	69% (del 5% de n)
Procesos de AC					2°	89% (del 3% de n)
Análisis institucional					3°	63% (del 3% de n)
Gestión de calidad					4°	41% (del 4% de n)

Continúa

Tabla 7
Conocimientos ejercidos en el cargo

Habilidades	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Orden prioridad	%	Orden prioridad	%	Prioridad	%
Capacidad de trabajo en equipo	1°	30%	1°	78% (del 30% de n)	1°	13% (del 30% de n)
Liderazgo	2°	19%	2°	78% (del 30% de n)	4°	10% (del 19% de n)
Capacidad para resolver problemas oportunamente	3°	17%	3°	83% (del 17% de n)	5°	9% (del 17% de n)
Comunicación oral y escrita	4°	12%	4°	71% (del 12% del total muestral)	3°	19% (del 12% de n)
Gestión de la información	5°	11%	5°	63% (del 11% del total muestral)	2°	23% (del 11% de n)

Fuente: Elaboración propia.

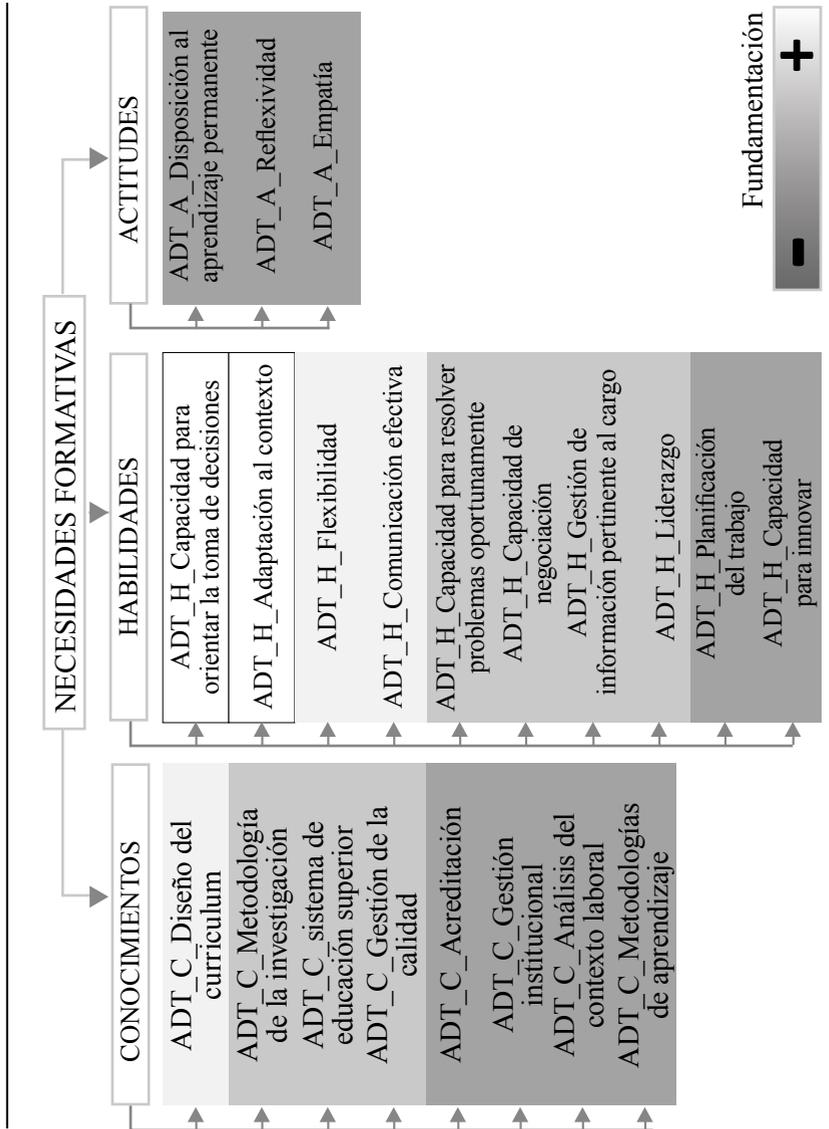
Tabla 8
Actitudes ejercidas en el cargo

	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Prioridad	%	Prioridad	%	Prioridad	%
Proactividad	1°	19%	3°	73% (del 19% de n)	2°	16% (del 19% de n)
Disposición al aprendizaje permanente	1°	19%	2°	80% (del 19% de n)	3°	13% (del 19% de n)
Disposición al trabajo colaborativo	2°	17%	1°	88% (del 17% de n)		
Compromiso con el trabajo	3°	15%	4°	78% (del 15% de n)	4°	13% (del 15% de n)
Rigurosidad	4°	12%	5°	67% (del 12% de n)	1°	31% (del 12% de n)
Tolerancia a la frustración					5°	18% (del 7% de n)

Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar la información obtenida a partir de la aplicación de la encuesta a los profesionales, con las entrevistas a los directivos de los centros de apoyo a la docencia y/o unidades de aseguramiento de la calidad, es posible advertir que se presentan patrones comunes respecto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el desarrollo de las funciones regulares de estos profesionales. Sin embargo, estos actores relevan saberes necesarios que se adicionan a lo declarado por los participantes en la encuesta. La Figura 2 sintetiza los códigos pertenecientes a las categorías que presentan mayor fundamentación.

Figura 2. Principales saberes para el ejercicio profesional



Fuente: Elaboración propia.

Como es posible advertir, estos actores coinciden en conocimientos clave para el ejercicio en cargos profesionales tales como el diseño del currículo, gestión institucional y metodología de la investigación; en habilidades como la comunicación efectiva (oral y escrita); y actitudes como el aprendizaje permanente. No obstante, resulta interesante constatar que se relevan otros conocimientos y habilidades. Respecto al conocimiento, se señala que los profesionales deben saber sobre el sistema de educación superior (desde una perspectiva macro y más integrada) para comprender el devenir de su propio quehacer. En relación a las habilidades, surgen como ejes la orientación en la toma de decisiones, la adaptación al contexto y la flexibilidad.

Por otra parte, si bien la caracterización anterior obedece a una descripción de los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesionales declaran necesarios para la realización de sus funciones regulares, la información obtenida permite diferenciar entre lo que se requiere para el ejercicio de la labor y aquellos saberes que los profesionales han adquirido en el cargo. Esta información es de absoluta pertinencia para evaluar lo que la formación inicial de los profesionales y sus trayectorias laborales efectivamente aportan, y cuánto de estos desempeños se forman a través de los procesos de inducción que deben costear las instituciones de educación superior una vez que contratan a estos profesionales.

Respecto de la adquisición de conocimientos en el ejercicio laboral (Tabla 9), la tendencia general arroja los siguientes resultados, en orden jerárquico, de los cinco más mencionados: diseño del currículo (12%); acreditación (9%); procesos de aseguramiento de la calidad y gestión institucional (ambos con 9%); y metodologías de enseñanza (9%).

En los profesionales de gestión académica, los conocimientos adquiridos cambian parcialmente respecto de la tendencia general: diseño del currículo (84% del 12% del total muestral); implementación de Sistema de Créditos Transferibles (SCT) (96% del 8% del total muestral); metodologías de enseñanza (83% del 9% del total muestral); evaluación de aprendizajes (85% del 7% del total muestral); acreditación (65% del 9% del total muestral).

En aseguramiento de la calidad el escenario cambia más radicalmente, ordenándose los conocimientos adquiridos de la siguiente

manera: gestión institucional y procesos de aseguramiento de la calidad (ambos con un 32% del 9% del total muestral para cada caso); acreditación (31% del 9% del total muestral); análisis institucional (44% del 3% del total muestral); gestión de calidad (33% del 4% del total muestral).

Respecto de las habilidades adquiridas en el ejercicio laboral (Tabla 10), las más populares en orden jerárquico son: capacidad de resolver problemas oportunamente y gestión de la información (ambos con 21%); capacidad de trabajo en equipo (19%); liderazgo (14%); y capacidad de negociación (13%).

Segmentando el grupo de profesionales gestores académicos, las principales habilidades adquiridas son: gestión de la información (78% del 21% del total muestral); capacidad para resolver problemas oportunamente (76% del 21% del total muestral); capacidad de trabajo en equipo (73% del 19% del total muestral); liderazgo (80% del 14% del total muestral); y capacidad de negociación (83% del 13% del total muestral).

Por otra parte, el grupo de aseguramiento de la calidad declara como principales habilidades adquiridas: gestión de la información (17% del 21% del total muestral); capacidad para resolver problemas oportunamente (16% del 21% del total muestral); capacidad de trabajo en equipo (15% del 19% del total muestral); comunicación oral y escrita (19% del 6% del total muestral); y capacidad de negociación (9% del 13% del total muestral).

En síntesis, se observa correspondencia entre los conocimientos que se necesitan en el ejercicio del cargo con lo que se aprende efectivamente en el trabajo. Sorprende que estos saberes constituyan conocimientos basales para la gestión académica y el aseguramiento de la calidad, como lo son los tópicos de diseño curricular y acreditación. Esta situación es más aguda en el caso exclusivo de los profesionales que se desempeñan en el ámbito del aseguramiento de la calidad, donde la coincidencia entre los saberes requeridos para el cargo y los saberes aprendidos en el cargo es mayor.

Tabla 9
Conocimientos y habilidades adquiridas en el cargo

	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Orden de prioridad	%	Orden de Prioridad	%	Orden de prioridad	%
Diseño del currículo	1°	12%	1°	84% (del 12% de n)		
Acreditación	2°	9%	5°	65% (del 9% de n)	2°	31% (del 9% de n)
Procesos de aseguramiento de la calidad	3°	9%			1°	32% (del 9% de n)
Gestión institucional	4°	9%			1°	32% (del 9% de n)
Metodologías de enseñanza	5°	9%	3°	83% (del 9% de n)		
Implementación de Sistema de Créditos Transferibles (SCT)			2°	96% (del 8% de n)		
Evaluación de aprendizajes			4°	85% (del 7% de n)		
Análisis institucional					3°	44% (del 3% de n)
Gestión de calidad					4°	33% (del 4% de n)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10
Habilidades adquiridas en el cargo

	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Orden de prioridad	%	Orden de Prioridad	%	Orden de prioridad	%
Capacidad de resolver problemas oportunamente	1°	21%	2°	76% (del 21% de n)	2°	16% (del 21% de n)
Gestión de la información	1°	21%	1°	78% (del 21% de n)	1°	17% (del 21% de n)
Capacidad de trabajo en equipo	2°	19%	3°	73% (del 19% de n)	3°	15% (del 19% de n)
Liderazgo	3°	14%	4°	80% (del 14% de n)		
Capacidad de negociación	4°	13%	5°	83% (del 13% de n)	5°	9% (del 13% de n)
Comunicación oral y escrita					4°	19% (del 6% de n)

Fuente: Elaboración propia.

III.2.1. Perfil actual de los profesionales de educación superior

A partir de los resultados presentados, es posible visualizar las características de los profesionales que actualmente se desempeñan en gestión académica o aseguramiento de la calidad. Estos resultados muestran que, en el escenario actual, los perfiles están diferenciados según planos, evitando los puntos de convergencia.

Las Tablas 11 y 12 presentadas a continuación contienen desempeños construidos en base a conocimientos, habilidades y actitudes que se identificaron como elementales y características de los profesionales que se desempeñan en el ámbito de la educación superior, específicamente de aquellos que trabajan en los centros de apoyo a la docencia y unidades de aseguramiento de la calidad.

De acuerdo a lo anterior, este perfil diferencia entre profesionales de gestión académica y de aseguramiento de la calidad.

Tabla 11
Perfil actual de los profesionales de gestión académica

Línea de acción	Funciones levantadas ⁸	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Diseño curricular	Apoyo en procesos de evaluación de aprendizaje y/o seguimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías de enseñanza. - Diseño curricular. - Evaluación curricular. - Metodologías de investigación. - Implementación SCT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Liderazgo - Resolver problemas oportunamente. - Comunicación oral y escrita. - Gestión de la información. - Capacidad de negociación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proactividad. - Disposición al aprendizaje permanente. - Compromiso con el trabajo. - Rigurosidad. - Tolerancia a la frustración. 	<p>Acompañar procesos de gestión curricular y procesos de enseñanza y aprendizaje, aplicando conocimiento de diseño curricular y metodologías de enseñanza de aprendizaje y evaluación.</p>
	Acompañamiento o asesoría para la innovación curricular.	<p>Revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales.</p>			<p>Apoyar procesos de seguimiento y evaluación de las trayectorias formativas de planes de estudios.</p>

Continúa

Tabla 11
Perfil actual de los profesionales de gestión académica

Línea de acción	Funciones levantadas ⁸	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Gestión Institucional	Revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión institucional. - Acreditación. - Aseguramiento de la calidad. - Implementación SCT. - Metodologías de investigación. 			Revisar la implementación y el seguimiento de lineamientos institucionales en los procesos de gestión académica asociados a los planes de estudios.
Apoyo a la docencia	Revisión de programas y planificación de asignaturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías de enseñanza. 			Revisar los instrumentos curriculares para la implementación de las

Continúa

Tabla 11
Perfil actual de los profesionales de gestión académica

Línea de acción	Funciones levantadas ⁸	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
	Diseño e implementación de programas de apoyo a los estudiantes.	- Evaluación de los aprendizajes.			asignaturas de los planes de estudio. Diseñar y ejecutar iniciativas de apoyo académico a los estudiantes.
Formación docente para la educación superior	Diseño y/o implementación de cursos de formación pedagógica para la educación superior.	- Metodologías de enseñanza. -Evaluación de los aprendizajes. - Diseño curricular.			Diseñar y/o implementar cursos de formación pedagógica para docentes de educación superior.

⁸ Las funciones levantadas se desprenden de lo que los profesionales encuestados declaran como acciones regulares realizadas en sus puestos de trabajo.

Tabla 12
Perfil actual de los profesionales de aseguramiento de la calidad

Línea de acción	Funciones levantadas	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Acreditación	Asesoría en procesos de evaluación interna y externa con y sin fines de acreditación.	<ul style="list-style-type: none"> - Acreditación. - Procesos de aseguramiento de la calidad. - Metodologías de enseñanza. - Evaluación de aprendizajes. - Diseño curricular. - Evaluación curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Gestión de la información. - Comunicaciones oral y escrita. - Liderazgo. - Resolver problemas oportunamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proactividad. - Disposición al aprendizaje permanente. - Rigurosidad. - Tolerancia a la frustración. 	Asesorar procesos de evaluación interna y externa de carreras, programas y/o instituciones, en contexto de aseguramiento de la calidad y procesos de acreditación.
	Gestión Institucional	Revisión y seguimiento de lineamientos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión institucional. - Metodologías de investigación. - Procesos de aseguramiento de la calidad. 		Revisar la implementación y el seguimiento de lineamientos institucionales en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Fuente: Elaboración propia.

III.3. Necesidades formativas de los profesionales

Un segundo foco de análisis está asociado a develar las necesidades formativas que presentan estos profesionales. Si bien el 91% de los encuestados declaró poseer estudios de postgrado o de educación continua, con una prevalencia significativa de grados de magíster, el 74% considera que sí requiere de una mayor formación académica para desempeñar de mejor forma su labor profesional; el 26% restante declara que no lo requiere. Considerando esta situación, resulta pertinente abordar las necesidades formativas que reconocen tanto los profesionales como aquellos que están en cargos de coordinación o jefatura.

Respecto de los conocimientos que los profesionales necesitan adquirir (Tabla 13), la tendencia general muestra los siguientes resultados, en orden jerárquico, de los cinco más demandados: procesos de aseguramiento de la calidad (10%); metodologías de investigación (9%); diseño del currículo (8%); legislación en educación superior (7%); gestión de calidad (7%).

Diferenciado por grupos, los profesionales de gestión académica señalan la necesidad de adquirir conocimientos en el siguiente orden: procesos de aseguramiento de la calidad (74% del 10% del total muestral); diseño del currículo (86% del 8 % del total muestral); análisis y cálculo de indicadores institucionales (100% del 6% del total muestral); metodologías de investigación (67% del 9% del total muestral); y gestión institucional (83% del 6% del total muestral).

En cuanto a los profesionales de aseguramiento de la calidad, las prioridades cambian, ordenándose de la siguiente forma: legislación en educación superior (33% del 7% del total muestral); metodologías de investigación (25% del 9% del total muestral); diseño, gestión y evaluación de proyectos (25% del 6% del total muestral); gestión de calidad (20% del 7% del total muestral); y procesos de aseguramiento de la calidad (15% del 10% del total muestral).

En relación a las habilidades que necesitan fortalecer (Tabla 14), la tendencia general señala, en orden jerárquico, lo siguiente: capacidad de negociación (25%); liderazgo (18%); búsqueda de información pertinente al cargo (15%); comunicación oral (10%); y orientación al logro (8%).

Diferenciado por grupos, los profesionales que se desempeñan en la gestión académica declaran que necesitan fortalecer las mismas habilidades que la tendencia general, pero en un orden jerárquico distinto: capacidad de negociación (76% del 25% del total muestral); búsqueda de información pertinente al cargo (80% del 15% del total muestral); liderazgo (69% del 18% del total muestral); orientación al logro (91% del 8% del total muestral); y comunicación oral (81% (del 10% del total muestral).

En cambio, en los profesionales de aseguramiento de la calidad declaran por su parte: liderazgo (25% del 18% del total muestral); capacidad de negociación (12% del 25% del total muestral); capacidad de trabajo en equipo (26% del 7% del total muestral); capacidad para resolver problemas oportunamente (18% del 8% del total muestral); búsqueda de información pertinente al cargo (9% del 15% del total muestral).

A partir de los resultados anteriores, se desprende que los profesionales declaran como necesidades formativas tanto aquellos ámbitos que son propios de su quehacer, como conocimientos que no están asociados directamente a su labor. Particularmente, en el caso de los profesionales de gestión académica, las principales necesidades formativas están vinculadas a funciones que tradicionalmente se relacionan con los profesionales de aseguramiento de la calidad.

Esta situación da cuenta de campos profesionales que podrían estar en una fase de convergencia, más que orientadas a la divergencia que opera en la actualidad.

Tabla 13
Conocimientos que necesitan adquirir o fortalecer

	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Orden de prioridad	%	Orden de Prioridad	%	Orden de prioridad	%
Procesos de aseguramiento de la calidad	1°	10%	1°	74% (del 10% de n)	5°	15% (del 10% de n)
Metodologías de investigación	2°	9%	4°	67% (del 9% de n)	2°	25% (del 9% de n)
Diseño del currículo	3°	8%	2°	86% (del 8% de n)		
Legislación en educación superior	4°	7%			1°	33% (del 7% de n)
Gestión de calidad	5°	7%			4°	20% (del 7% de n)
Análisis de cálculo de indicadores institucionales			3°	100% (del 6% de n)		
Gestión intitucional			5°	83% (del 6% de n)		
Diseño, gestión y evaluación de proyectos					3°	25% (del 6% de n)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14
Habilidades que necesitan adquirir o fortalecer

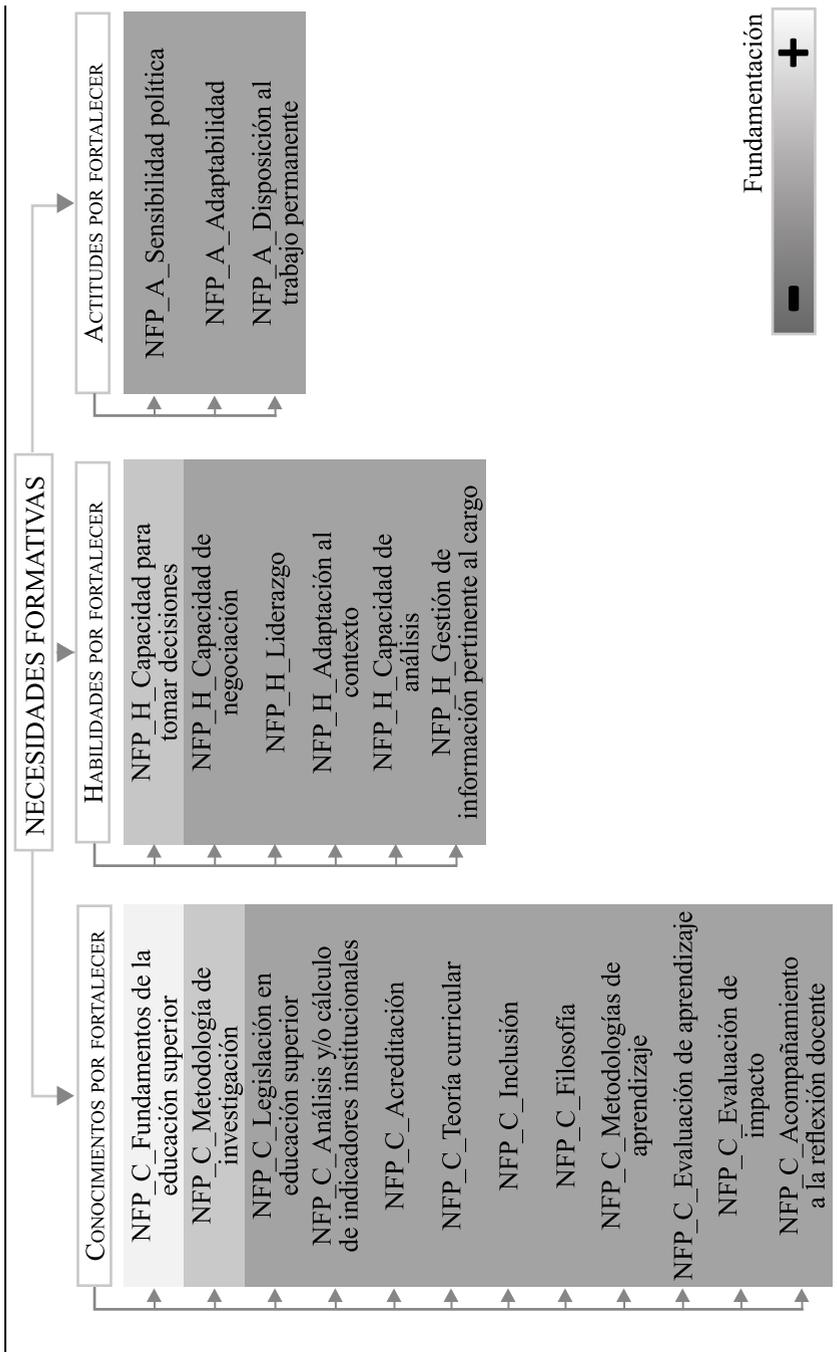
	Tendencia general		Profesionales gestores académicos		Profesionales aseguramiento de la calidad	
	Orden de prioridad	%	Orden de Prioridad	%	Orden de prioridad	%
Capacidad de negociación	1°	25%	1°	76% (del 25% de n)	2°	12% (del 25% de n)
Liderazgo	2°	18%	3°	69% (del 18% de n)	1°	25% (del 18% de n)
Búsqueda de información pertinente al cargo	3°	15%	2°	80% (del 15% de n)	5	9% (del 15% de n)
Comunicación oral	4°	10%	5°	81% (del 10% de n)		
Orientación al logro	5°	8%	4°	91% (del 8% de n)		
Capacidad de trabajo en equipo					3°	26% (del 7% de n)
Capacidad para resolver problemas oportunamente					4°	18% (del 8% de n)

Fuente: Elaboración propia.

Al considerar lo que los directivos –o quienes ejercen labores de jefatura en estos centros– declaran como necesidades formativas de los equipos profesionales que dirigen, emerge nuevamente el tópico de fundamentos de la educación superior. Esto se refiere a los saberes que permiten comprender las características del sistema de educación superior y el marco político asociado, junto con sus proyecciones.

Esto da cuenta de una tendencia a la profundización de lo académico en los profesionales híbridos, superando el tecnicismo propio de la realización de tareas puntuales y específicas. En consecuencia, se reconoce en la habilidad capacidad para tomar decisiones, una necesidad formativa para estos profesionales. La Figura 3 muestra los principales códigos según fundamentación.

Figura 3. Necesidades formativas de los profesionales



Fuente: Elaboración propia.

III.4. Perfil ideal de los profesionales de educación superior

Al considerar tanto el perfil actual de quienes se desempeñan en cargos de gestión académica y aseguramiento de la calidad, como las necesidades formativas que éstos declaran, es posible visualizar una tendencia hacia la convergencia e integración de perfiles profesionales, independiente del ámbito de realización actual.

Como consecuencia de lo anterior, se propone un perfil profesional ideal para quienes se desempeñen en la educación superior, tomando en cuenta ámbitos de acción comunes y una especialización diferenciadora para gestión académica y para aseguramiento de la calidad.

A partir del proceso de validación realizado en el taller DACUM, el perfil fue ajustado y consensado, reafirmando la necesidad de desempeños comunes para todos los profesionales de la educación superior y especializaciones, en aseguramiento de la calidad y gestión académica. El perfil final corresponde a los elementos que aparecen en la Tabla 15.

Tabla 15
Perfil integrado de profesionales de la educación superior. Propuesta para la formación de profesionales en la educación superior

Línea de acción	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Fundamentos en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrido histórico y misional de las instituciones de educación superior. - Contexto nacional e internacional de las instituciones de educación superior. - Legislación en educación superior. - Financiamiento de la educación superior. - La profesionalización de la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar los fundamentos de la educación superior con su quehacer profesional - Analizar el impacto de las políticas públicas en educación superior en Chile relacionándolo con su contexto laboral - Integrar antecedentes de educación superior de orden internacional con las necesidades de su contexto profesional. - Reflexionar sobre los fenómenos de la educación superior desde un enfoque crítico y sistémico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición al aprendizaje permanente. - Rigurosidad. - Proactividad. - Compromiso con el trabajo. - Pensamiento crítico. - Disposición reflexiva. 	<p>Identificar necesidades y proponer soluciones que aborden las problemáticas institucionales en materia de gestión académica y/o aseguramiento de la calidad, reflexionando sobre los fundamentos en educación superior desde un enfoque crítico y de manera sistémica, orientando la toma de decisiones en el contexto laboral.</p>

Continúa

Tabla 15
Perfil integrado de profesionales de la educación superior. Propuesta para la formación de profesionales en la educación superior

Línea de acción	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Gestión Institucional y aseguramiento de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos de aseguramiento de la calidad. - Metodología de la investigación aplicada. - Planificación y control de gestión. - Gestión de calidad. - Análisis y cálculo de indicadores institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente el medio en que se desenvuelve, considerando las particularidades de su contexto institucional. - Analizar y calcular indicadores institucionales para orientar la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proactividad. - Disposición al aprendizaje permanente. - Disposición al trabajo colaborativo. - Compromiso con el trabajo. - Rigurosidad. 	<p>Gestionar el desarrollo de procesos orientados al aseguramiento de la calidad a nivel institucional, considerando diferentes perspectivas en educación superior a nivel nacional e internacional, promoviendo espacios de diálogo y negociación en coherencia con</p>

Continúa

Tabla 15
Perfil integrado de profesionales de la educación superior. Propuesta para la formación de profesionales en la educación superior

Línea de acción	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación efectiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar la información y/o resultados de y para la institución. - Promover el dialogo y la negociación al interior de los equipos de trabajo y/o grupos de interés que permita generar acuerdos. - Gestionar la información relevante para el quehacer institucional. - Analizar los procesos institucionales desde una perspectiva de calidad. - Ejecutar procesos acordes al enfoque de aseguramiento de la calidad institucional y su normativa respectiva. - Resolver problemas de manera oportuna y pertinente a su ámbito de acción. - Liderar procesos y/o personas con el fin de alcanzar metas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tolerancia a la frustración. - Ética profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> la cultura organizacional de cada institución, resguardando la mejora continua.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15
Perfil integrado de profesionales de la educación superior. Propuesta para la formación de profesionales en la educación superior

Línea de acción	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Gestión e innovación curricular	- Diseño e innovación curricular. - Evaluación curricular. - Teoría curricular. - Lineamientos de política pública vigentes. - Metodología de la investigación. - Gestión de procesos institucionales.	- Promover el dialogo y la negociación al interior de los equipos de trabajo y/o grupos de interés que permita generar acuerdos. - Gestionar la información relevante para el quehacer institucional. - Capacidad de trabajo en equipo. - Liderar procesos que promuevan la innovación curricular al interior de las instituciones	- Proactividad - Disposición al aprendizaje permanente. - Compromiso con el trabajo. - Empatía. - Rigurosidad. - Tolerancia a la frustración. - Ética.	Asesorar procesos de diseño, implementación, evaluación e impacto de las innovaciones curriculares, orientados a la calidad y mejora continua de los planes de estudio, desarrollando recursos que faciliten la innovación curricular al interior de la institución y promoviendo instancias de reflexión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16
Especialización Gestión académica

Línea de acción	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Gestión y desarrollo de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la enseñanza. - Aprendizaje en educación superior - Reflexión sobre la práctica. - Didáctica y Educación Superior. - Evaluación de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el dialogo y la negociación al interior de los equipos de trabajo y/o grupos de interés que permita generar acuerdos. - Análisis de la comunidad educativa en el contexto de su quehacer laboral. - Liderazgo docente. - Capacidad de trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud reflexiva. - Actitud crítica. - Empatía. - Tolerancia a la frustración. - Proactividad. 	<p>Desarrollar habilidades pedagógicas y guiar procesos de reflexión sobre la práctica, potenciando la innovación metodológica en docentes de educación superior, empatizando con las necesidades formativas y con el fin de mejorar el proceso de enseñanza para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17
Especialización aseguramiento de la calidad

Línea de acción	Conocimiento	Habilidad	Actitud	Desempeño propuesto
Aseguramiento de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos requeridos en los procesos de acreditación. - Ley de Aseguramiento de la Calidad. - Criterios de acreditación vigentes. - Agentes acreditadores. - Procesos de autoevaluación interna y externa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el dialogo y la negociación al interior de los equipos de trabajo y/o grupos de interés que permita generar acuerdos. - Gestionar y comunicar la información y/o resultados relevantes para el quehacer institucional. - Analizar los procesos institucionales desde una perspectiva de calidad. - Ejecutar procesos acordes al enfoque de aseguramiento de la calidad institucional y su normativa respectiva. - Resolver problemas de manera oportuna y pertinente a su ámbito de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rigurosidad. - Ética profesional. - Compromiso con el trabajo. - Proactividad. - Disposición al aprendizaje permanente. 	<p>Diseñar acompañar e implementar procesos de autoevaluación que se orienten a la gestión y control del aseguramiento de la calidad, analizando la realidad institucional de manera permanente en función del sistema de educación superior en su conjunto.</p>

Fuente: Elaboración propia.

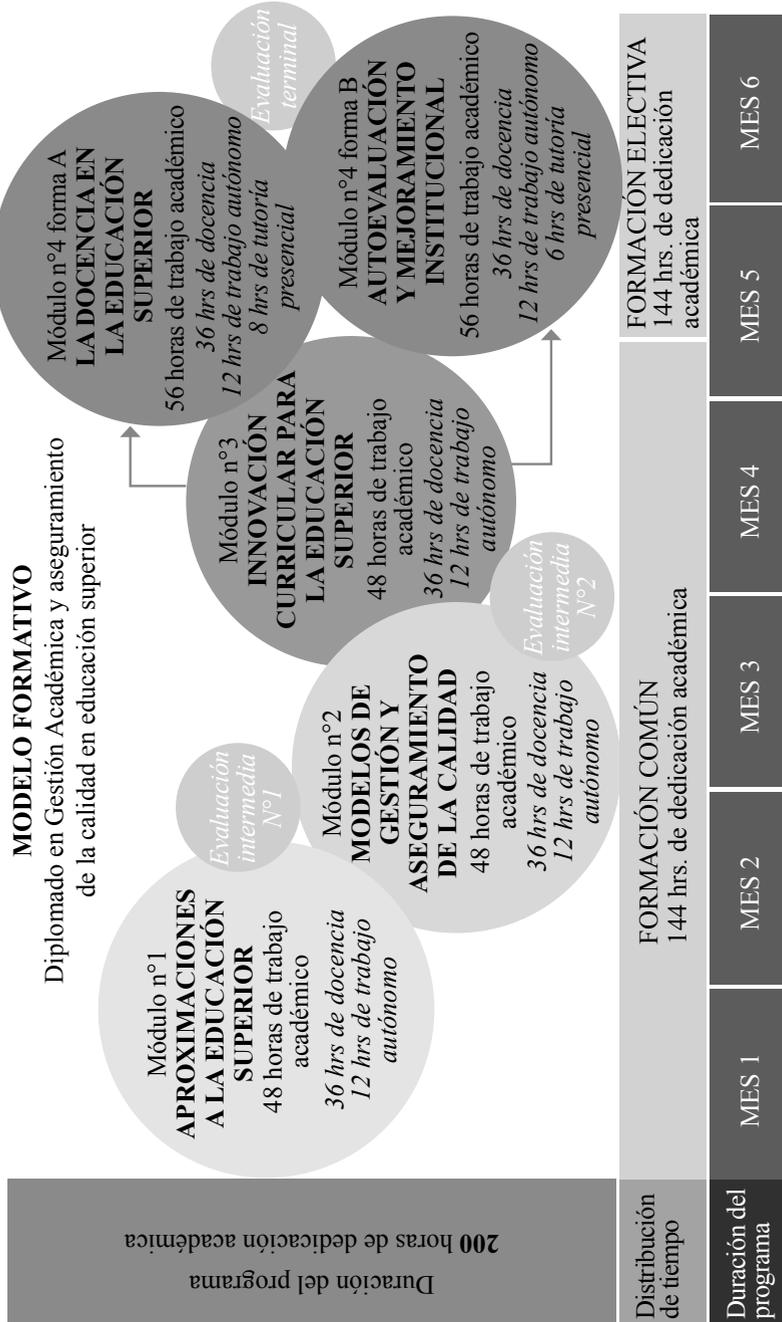
III.5. Modelo formativo

Del perfil de egreso validado y consensado en el taller DACUM, se desprende un modelo de formación que permite a los profesionales transitar desde un enfoque profesional que se orienta a la realización de funciones específicas, hacia un posicionamiento comprensivo de la educación superior, dimensionando sus alcances y complejidades, y que demuestra la capacidad de adecuarse a diversos espacios de desarrollo profesional. No obstante, esto no contradice la necesidad de establecer campos de especialización que permitan abordar ciertas tareas específicas con un mayor nivel de desarrollo.

Por lo tanto, se propone el diseño de un Diplomado en Gestión Académica y Aseguramiento de la calidad, que se define como un programa formativo orientado a estos ámbitos en instituciones de educación superior públicas o privadas, desarrollando competencias de análisis y reflexión para la toma de decisiones sobre los procesos de gestión y calidad en educación superior, facilitando los procesos de mejoramiento continuo al interior de las instituciones.

El diplomado contempla la estructura que se observa en la Figura 4.

Figura 4. Modelo formativo



Fuente: Elaboración propia.

El modelo está compuesto de cuatro módulos. Los tres primeros corresponden a una formación común; el cuarto se divide en dos ciclos de especialización. El diplomado en su conjunto tendrá una duración de seis meses, con un total de 200 horas de dedicación académica; 144 de ellas se distribuyen en los tres primeros módulos, y los 56 restantes en la formación electiva –especialización– que corresponde al cuarto módulo.

• **Ciclo de formación común**

Tiene como objetivo principal abordar los ámbitos específicos de la gestión académica y aseguramiento de la calidad desde un enfoque integrado, orientado a la profundización y desarrollo de competencias transversales que permita a los profesionales desenvolverse en contextos de gestión y calidad de las instituciones de educación superior. Los núcleos temáticos que contemplan este ciclo buscan el desarrollo de las siguientes habilidades:

- a) Fortalecer conocimientos asociados con las bases, fundamentos y transformaciones de la educación superior en el tiempo y con un foco proyectivo.
- b) Desarrollar bases conceptuales para comprender los fundamentos y alcances del aseguramiento de la calidad.
- c) Desarrollar bases conceptuales orientadas a la comprensión de las decisiones curriculares que toma una determinada institución de educación superior.

• **Ciclo de especialización**

Orientado a la profundización de competencias, donde el profesional podrá optar entre la especialización orientada a la gestión y desarrollo de la docencia o aseguramiento de la calidad en educación superior. Se concentra en el desarrollo de las siguientes habilidades:

- a) Especialización 1: Desarrollo de competencias para apoyar el desarrollo y mejoramiento de la docencia en educación superior.
- b) Especialización 2: Desarrollo de competencias para apoyar procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se vinculan con estrategias de aprendizaje activo asociadas a análisis de casos y aprendizaje basado en problemas (ABP), principalmente. Con esta metodología se pretende situar a los estudiantes en contextos complejos y reales de análisis y reflexión en profundidad de diversas situaciones del ámbito de la gestión y aseguramiento de la calidad, permitiendo el desarrollo y profundización de las habilidades de comunicación efectiva, negociación y/o liderazgo de estos procesos. Esta estrategia ha sido pensada e intencionada, considerando la experiencia que los profesionales poseen en el área, para que de esta forma puedan integrar de manera contextualizada y significativa los aprendizajes nuevos con los que ya poseen.

Por lo anterior, las evaluaciones de cada uno de los módulos tienen esta misma orientación, y se estructuran en función de su integración, con el fin de intencionar la reflexión de las temáticas presentes en cada uno de los módulos. En este sentido, se pretende evaluar a los estudiantes en el transcurso de su proceso formativo, con el fin de ir retroalimentando las experiencias de aprendizaje, para que puedan mejorar aquellos aspectos más débiles, y fortaleciendo aquellas que fueron adquiridas de manera satisfactoria.

Teniendo en cuenta que este diplomado se trata de una especialización de personas que ya trabajan en este ámbito, se espera que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea de anclaje, ideas y conceptos preconcebidos, hasta lograr una transformación y concepciones nuevas de las mismas mencionadas. Por lo tanto, estas evaluaciones se irán realizando en el transcurso de cada módulo, y al finalizar cada uno, se realizarán evaluaciones intermedias e integradas –hitos formativos– que integren los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, la evaluación terminal está orientada a la realización de un proyecto de mejoramiento de un ámbito de su quehacer profesional, donde se deben aplicar los aspectos conceptuales abordados en el diplomado, en su propio contexto. En la Tabla 18 se detalla la estructura curricular de la propuesta formativa.

Tabla 18
Estructura curricular

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4 Forma A	Módulo 4 Forma B
Nombre del módulo: Aproximaciones a la Educación Superior. N° de horas: 24 horas presenciales y 8 horas autónomas.	Nombre del módulo: Modelos de gestión y aseguramiento de la calidad. N° de horas: 24 horas presenciales y 8 horas autónomas.	Nombre del módulo: Innovación curricular para la Educación Superior. N° de horas: 24 horas presenciales y 8 horas autónomas.	Nombre del módulo: La docencia en la Educación Superior. N° de horas: 24 horas presenciales, 8 horas autónomas y 8 horas de tutoría presencial.	Nombre del módulo: Autoevaluación y mejoramiento institucional. N° de horas: 24 horas presenciales, 8 horas autónomas y 8 horas de tutoría presencial.

Continúa

Tabla 18
Estructura curricular

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4 Forma A	Módulo 4 Forma B
Resultado de aprendizaje del módulo:	Resultado de aprendizaje del módulo:	Resultado de aprendizaje del módulo:	Resultado de aprendizaje del módulo:	Resultado de aprendizaje del módulo
Analizar las perspectivas sobre la educación superior a nivel internacional y nacional, reconociendo sus transformaciones y desafíos en el contexto actual	Analizar modelos de gestión aplicados a la educación superior en Chile, reconociendo sus transformaciones y heterogeneidad del sistema.	Orientar la toma de decisiones curriculares pertinentes al modelo educativo institucional, para la innovación y mejora continua de procesos curriculares.	Elaborar propuestas pedagógicas para el desarrollo de una docencia reflexiva, que considere diversas metodologías de aprendizaje acordes al contexto y posicionando al estudiante como sujeto protagonista en dicho proceso	Elaborar propuestas para el desarrollo de un plan estratégico orientado a la autoevaluación y mejora continua de procesos institucionales acordes a su ámbito de acción profesional.
	Diseñar un plan de gestión para el desarrollo de procesos orientados al aseguramiento de la calidad acorde a su campo de acción en la institución en la que se desenvuelve.	Diseñar orientaciones para la evaluación y el seguimiento de las innovaciones curriculares, proponiendo metodologías acordes al contexto institucional donde se sitúa.		

Continúa

Tabla 18
Estructura curricular

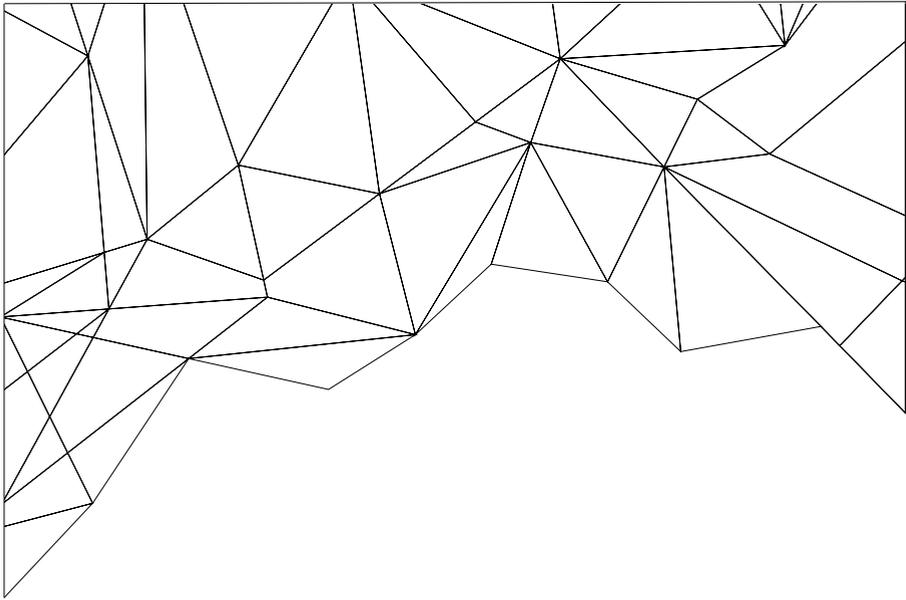
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4 Forma A	Módulo 4 Forma B
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Universidad en perspectiva histórica y sus implicancias sociales, políticas y económicas. - Transformaciones en la gobernanza de la Educación Superior. - El Sistema de la Educación Superior. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de aseguramiento de la calidad - Modelos de gestión - Metodología de la investigación aplicada. - Análisis de indicadores institucionales. - Diseño de un plan de gestión. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas curriculares en Educación Superior. - Lineamientos para el diseño curricular - Innovación educativa - Evaluación curricular - Diseño de recursos para la asesoría curricular. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la enseñanza - Aprendizaje en Educación Superior - Reflexión sobre la práctica - Didáctica y Educación Superior - Evaluación de aprendizajes. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos requeridos en los procesos de acreditación - Ley de Aseguramiento de la Calidad - Criterios de acreditación vigentes - Agentes acreditadores - Procesos de autoevaluación interna y externa.
<p>Metodologías:</p> <p>Análisis en perspectiva comparada para desarrollar una mirada prospectiva del sistema de educación.</p>	<p>Metodologías:</p> <p>Análisis de casos (modelos de gestión), considerando el desarrollo de las siguientes habilidades: comunicación efectiva de resultados, negociación y liderazgo.</p>	<p>Metodologías:</p> <p>Aprendizaje basado en problemas, donde se aborda una situación de estudio a partir de categorías curriculares considerando el desarrollo de las siguientes habilidades: comunicación efectiva de resultados, negociación y liderazgo</p>	<p>Metodologías:</p> <p>Aprendizaje basado en problemas, donde se aborda una situación de autoevaluación institucional que presente nudos críticos, considerando el desarrollo de las siguientes habilidades: negociación y liderazgo.</p>	<p>Metodologías:</p> <p>Aprendizaje basado en problemas, donde se aborda una situación de autoevaluación institucional que presente nudos críticos, considerando el desarrollo de las siguientes habilidades: negociación y liderazgo.</p>

Continúa

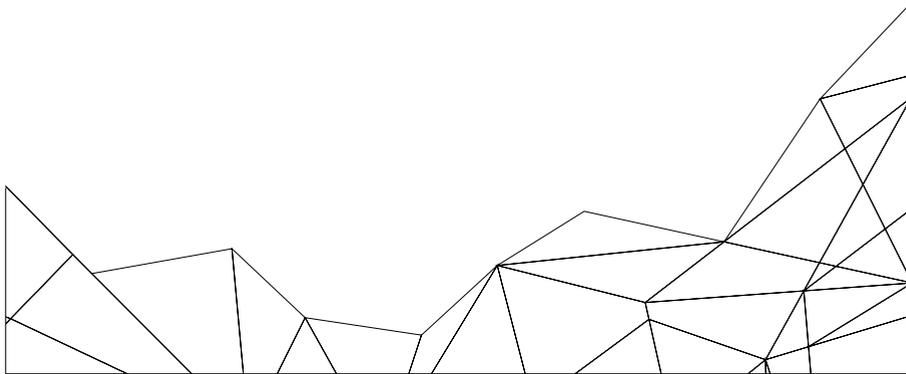
Tabla 18
Estructura curricular

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4 Forma A	Módulo 4 Forma B
<p>Evaluación de hito:</p> <p>Construcción de un ensayo de análisis aplicado a la institución en la que se desenvuelve, integrando en el análisis las perspectivas teóricas sobre Educación Superior.</p>	<p>Evaluación de hito:</p> <p>Análisis de casos curriculares, integrando al análisis los elementos de gestión institucional.</p>	<p>Evaluación final:</p> <p>Diseño de un proyecto de intervención acotado a la Educación Superior para:</p> <p>A) Generar lineamientos orientados a la mejora de la docencia en la institución donde se desempeña, articulando fundamentos teóricos, perspectivas curriculares y elementos de gestión.</p> <p>B) Generar un plan estratégico para promover la autoevaluación institucional, articulando fundamentos teóricos, perspectivas curriculares y elementos de gestión.</p>		

Fuente: Elaboración Propia



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



El sistema de educación superior se ha complejizado, generando nuevas estructuras e incorporando nuevos agentes que tensionan el rol del Estado y el mercado. Esto configura nuevas estructuras de poder, autoridad, legitimidad y gobernanza al interior de las instituciones de educación superior. Por lo que se han visto en la necesidad de crear nuevos andamiajes burocráticos y de gestión que les permitan responder a este nuevo escenario.

Dentro de estas nuevas estructuras, emergen profesionales que progresivamente se insertan como gestores e intermediarios de procesos institucionales, orientados a la innovación y transformación de las instituciones de educación superior. Es así como esta investigación se orientó a describir, clarificar y perfilar a los profesionales de la educación superior –HEPROs–, quienes desarrollan actualmente labores asociadas a la gestión académica y de aseguramiento de la calidad.

El surgimiento de estos nuevos profesionales responde a problemas y procesos que superan el alcance técnico de una institución en particular, que son consecuencia de cambios globales de carácter sistémico de la educación superior, ya que se insertan en instituciones que responden a nuevos paradigmas. Por lo tanto, si la universidad tradicional estaba dividida en estamentos claramente diferenciables, como lo son los grupos estudiantil, académico y administrativo, hoy en día esa frontera es difusa e inestable. De este modo, los HEPROs representan una fusión dialéctica entre estos dos últimos grupos que no siempre es fácil de distinguir y apreciar en la universidad burocrática actual.

A partir de lo anterior, los HEPROs se constituyen como actores que reflejan las complejidades, contradicciones y necesidades de la educación superior de las últimas décadas. Cabe destacar, que no necesariamente estas instituciones ni los mismos profesionales logran comprender el alcance de su rol, puesto que, al estar inmersos en la cotidianidad de las labores, se obstaculiza la visión sistémica de los cambios.

En el contexto de la reforma a la educación superior, se plantean nuevos desafíos y oportunidades para los profesionales de la gestión académica y de aseguramiento de la calidad, ya que este cambio de contexto probablemente propicie el desarrollo de nuevas labores y procesos.

La nueva Ley 21.091, en el ámbito del aseguramiento de la calidad demanda profesionales capaces de analizar las complejidades de las instituciones de educación superior en su conjunto, propiciando que éstas realicen, en contextos de autoevaluación, un examen crítico, analítico y sistémico de los estándares de calidad. En definitiva, este proyecto traslada el foco de la evaluación, hasta hoy situado en todos los componentes (institución, carreras y programas de postgrado), pero no necesariamente vinculados entre sí, hacia otro donde el foco esté puesto en las instituciones como un todo integrado, donde los componentes operen de manera sinérgica.

Por ello, es necesario formar profesionales que posean una mirada sistémica, que les permita anticiparse a escenarios cambiantes y diversos, de manera tal que la labor no esté limitada a los mecanismos tradicionales de aseguramiento de la calidad, sino que se aborde como un propósito en todas las dimensiones del quehacer institucional en una perspectiva de mejoramiento continuo.

En este nuevo escenario, surge la necesidad de una propuesta de modelo formativo que pretenda lograr el fortalecimiento de competencias profesionales orientadas a la actuación de estos sujetos al interior de las instituciones de educación superior en su conjunto, desde una perspectiva proyectiva, que les permita actuar considerando la complejidad de los procesos más allá de sus funciones en una institución en particular. En este sentido, es pertinente articular la propuesta a nivel de instituciones de educación superior para facilitar la transferencia de competencias a un mayor número de profesionales, y al mismo tiempo nutrirla desde las experticias institucionales y sus necesidades, favoreciendo la transferencia interinstitucional.

El modelo formativo propuesto, en tanto, responde a esta necesidad de analizar los contextos institucionales de manera integradora, con perspectiva de calidad. Es decir, proporcionar una formación que habilite al estudiante en los distintos ámbitos de la educación superior, desde una perspectiva de integración de saberes y al mismo tiempo,

sin desconocer las especificidades de ciertas labores que son necesarias para la gestión y aseguramiento de la calidad. En este sentido, el modelo propuesto concentra las actividades formativas orientadas a la integración de saberes que permitan entender las complejidades de la educación superior y desde ahí resolver las problemáticas particulares de cada contexto institucional.

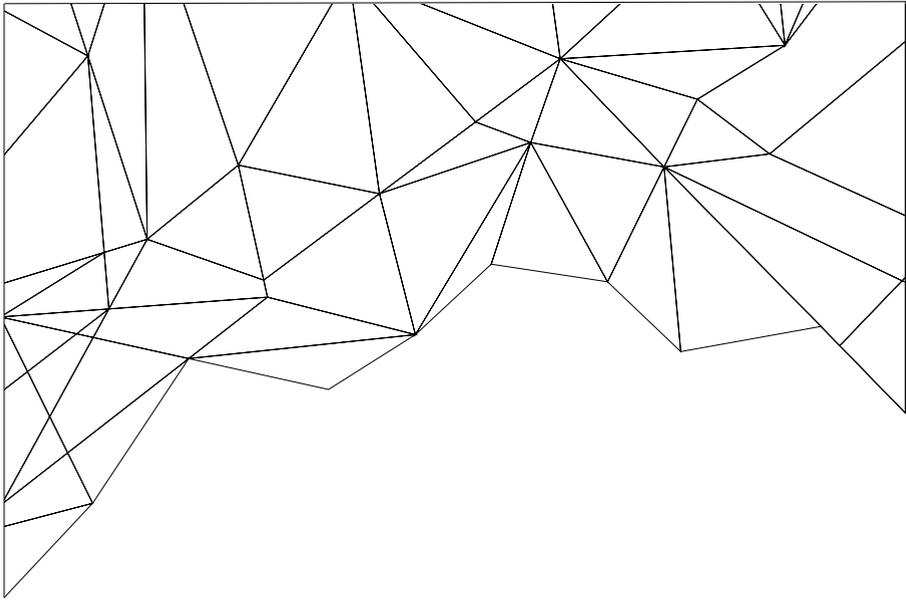
De lo anterior, se desprende la necesidad e importancia de pensar profesionales híbridos desde la convergencia de procesos de gestión. Esto permitiría tener una visión sistémica y global de la misma institución donde se inserta el profesional, junto con el traspaso de capacidades instaladas en diversos espacios institucionales, propiciando la transferencia intrainstitucional, estableciendo redes y equipos de trabajo colaborativo entre distintas dependencias de cada institución, posibilitando soluciones más efectivas y orientadas al desarrollo y mejoramiento institucional.

Finalmente, la pretensión de esta investigación radica en aportar conocimientos teóricos y prácticos que permitan esclarecer la complejidad del sistema de educación superior hoy en día, y proyectar hacia el futuro nuevos desafíos que impliquen actuaciones profesionales *ad-hoc*, en el marco de una institucionalidad creciente y cada vez más demandante. Por lo tanto, queda como desafío la implementación del modelo formativo y posteriormente la evaluación de su impacto.

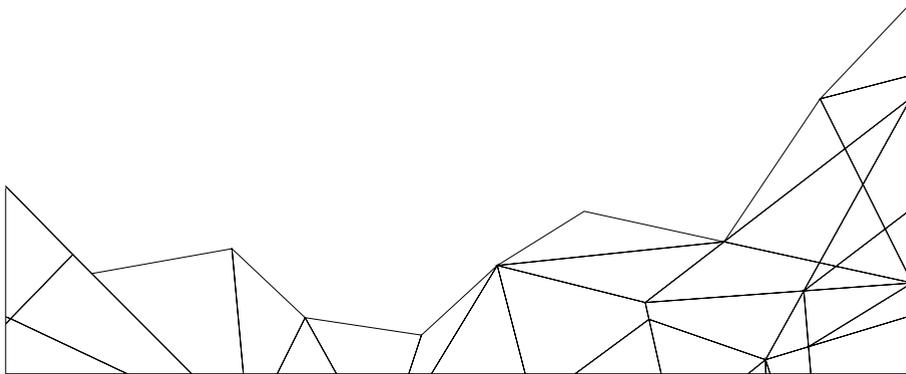
Junto con lo anterior, una posible transferencia de este estudio, habiendo identificado las características de estos profesionales, se refiere a facilitar la comprensión de las instituciones respecto a las potencialidades que posee este grupo de profesionales y su aporte al aseguramiento de la calidad y mejoramiento continuo en la educación superior; y por otra parte, orientar de mejor forma procesos de selección, inducción y formación continua para que estos profesionales puedan responder de forma adecuada a los desafíos y nuevas demandas de la educación superior.

Este proyecto constituye una invitación a la reflexión respecto de este grupo de profesionales que transita en las distintas instituciones y que en este devenir adquieren nuevos conocimientos y competencias que nutren al sistema de educación superior en sí mismo. No obstante, esta área aún requiere de mayor exploración, abriendo nuevas interrogantes, como la definición de un perfil de formadores de los profesio-

nales de educación superior, el descubrimiento de nuevas posibilidades laborales que puedan emanar de la implementación de la nueva Ley de Educación Superior, proyectando así la formación de estos profesionales como una necesidad del sistema que puede ser abordada por una o un grupo de instituciones. Por lo anterior, esta invitación queda abierta.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

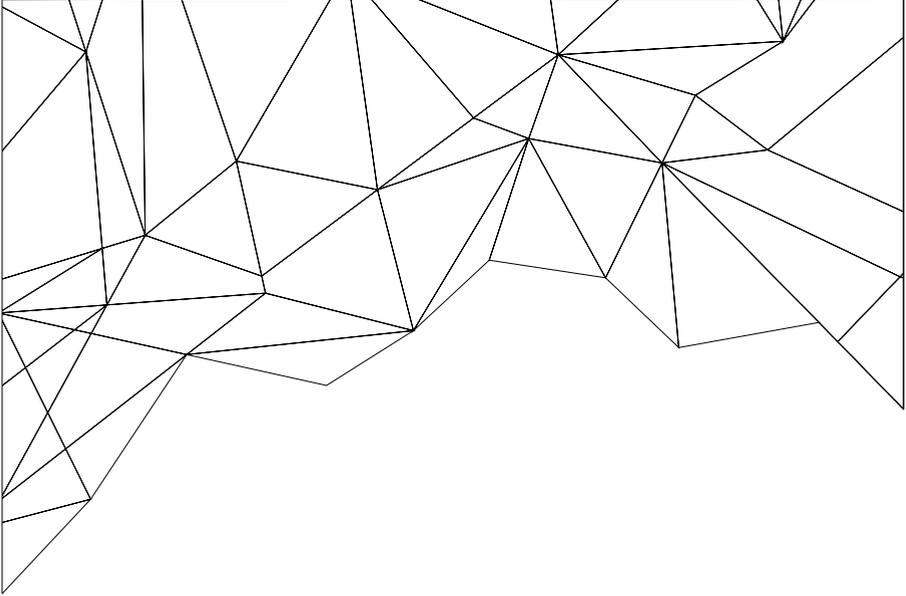


- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2007). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Atria, F. (2009). ¿Qué educación es "pública"? *Estudios Sociales*, 117: 45-67.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bernasconi, A. (2015). Medio siglo de transformaciones de la Educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, 21-108. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- _____. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la sociedad. *Páginas de Educación*, 7(2), 33-60.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brunner, J. (2015). El gobierno de las instituciones. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, 259-293. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- _____. (2008). *Educación Superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007* (tesis doctoral). Leiden University, Leiden, Países Bajos.
- Brunner, J. & Miranda, D. (eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA y UNIVERSIA.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clarke, M., Hyde, A. & Drennan, J. (2013). Professional Identity in Higher Education. En B. Kehm & U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, 7-21. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNAP] (2007). CNAP 1999-2007. *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago de Chile: CNAP, Ministerio de Educación.

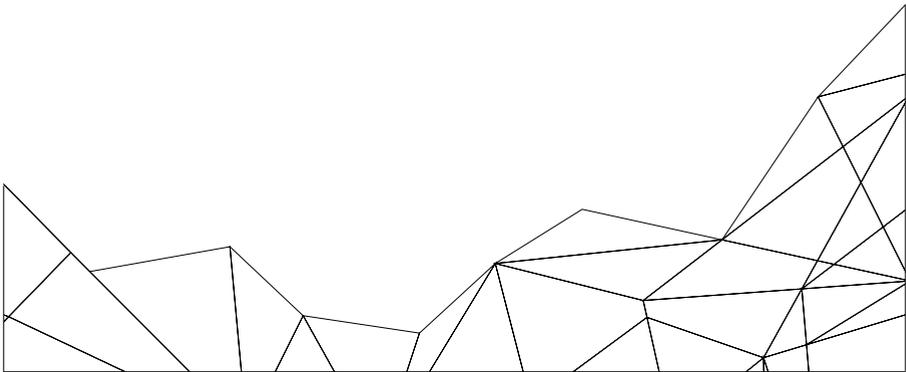
- De Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2012). ¿Hacia una nueva gestión pública? La gobernanza de los sistemas universitarios en Inglaterra, Los Países Bajos, Austria y Alemania. En B. Kehm (ed.), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*, 193-214. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 39-71.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Fumasoli, T. Goastellec, G. & Kehm, B. (2015). Academic Careers and Work in Europe: Trends, Challenges, Perspectives. En T. Fumasoli, G. Goastellec, & B. Kehm (eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, 201-214. Cham: Springer International Publishing.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Gornitzka, A., & Larsen, I. M. (2004). Towards professionalization? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*, 47(4), 455-471.
- Gros, B., & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de educación a distancia*, 16.
- Green, D. A., & Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150.
- Hannan, A. & Silver H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Nercea.
- Kehm, B. (2015). Academics and New Higher Education Professionals: Tensions, Reciprocal Influences and Forms of Professionalization. En T. Fumasoli, G. Goastellec, & B. Kehm (eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, 177-200. Cham: Springer International Publishing.

- _____ (2014). La gobernanza en la enseñanza superior. *Su significado y su relevancia en una época de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Ley sobre Educación Superior (N° 21.091). Diario Oficial, Santiago de Chile, 29 de mayo de 2018.
- Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (20.129). Diario Oficial. Santiago de Chile, 27 de septiembre 2006.
- López, I. (2011). Criterios de Coherencia y Pertinencia para la Evaluación Inicial de Planes y Programas de Pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 49-71.
- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 15(1), 11-24.
- Norton, R. (1997). *DACUM Handbook*. Columbus: The Ohio State University.
- Olsen, J. (2012). La dinámica institucional de la Universidad europea. En B. Kehm, B (ed.), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*, 49-98. Octaedro: Barcelona.
- Rhoades, G. (2005). Capitalism, Academic Style, and Shared Governance. *Academe*, 91(3), 38-42.
- Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, 43(3), 355-390.
- Sánchez, M., Altopiedi, M., & Toussaint, M. (2016). Formación de gestores académicos en la Universidad española. Análisis de una propuesta. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 55-73.
- Schneijderberg, C., & Merkator, N. (2013). The New Higher Education Professionals. En B. Kehm, & U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, 53-92. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Silver, H. (2010). Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 145-155.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teichler, U. (2006). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. *Higher Education Policy*, 19(4), 447-461.
- Torres, J., & Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro on-line en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En F. J. J. Forest & G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education, Part 1*, 243-280. Dordrecht: Springer.
- Universidad de Santiago de Chile, Comisión de Educación Superior, (2014). *Educación Superior: una visión de universidad de clase mundial*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Urbina, C., Cárdenas, J. P., & Cárdenas, D. (2012). La colaboración interuniversitaria en Chile: El caso de proyectos MECESUP desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad. *Calidad en la Educación*, (37), 21-60.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.
- _____. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU*, 10(3), 17-48.



ANEXOS



Anexo 1

Pauta de entrevista a directores de centros de apoyo a la docencia

1. Caracterización profesional e institucional

- Nombre
- Nombre centro, área, dirección o repartición
- ¿Hace cuánto tiempo que desempeña este cargo?

2. Caracterización del centro y los profesionales

- ¿Cuál es la dependencia institucional del centro?
- ¿Cuáles son las principales funciones que desarrolla este centro, unidad, área, dirección o repartición?
- ¿Con cuántos profesionales cuenta este centro? ¿Cómo es la organización al interior del centro? (coordinaciones, equipos o áreas) ¿Cuáles son las funciones/ responsabilidades de dichos equipos, coordinaciones o áreas?
- De acuerdo a su experiencia en cargo de jefatura ¿Qué competencias son necesarias para desempeñarse en este centro?

3. Vinculación interna

- ¿Qué competencias considera que es necesario desarrollar en los profesionales que integran su centro?
- ¿Cómo se vincula el centro con otras unidades académicas, departamentos u otras dependencias dentro de la institución?
- ¿Qué rol ejerce esta unidad en la toma de decisiones a nivel institucional?

4. Vinculación externa

- ¿Cómo se vincula el centro con otros centros, instituciones, empresas, agencias acreditadoras u otros organismos externos a la institución?
- ¿En qué medida los lineamientos de política pública (aseguramiento de la calidad, financiamiento, innovación, etc.) impactan en las decisiones y en el trabajo de su equipo?
- ¿El centro, unidad, área, dirección cuenta con el apoyo de profesionales externos? (profesionales contratados para labores específicas) ¿Cuál es la razón de la contratación de estos profesionales?

**Anexo 2
Cuestionario**

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
Caracterización profesional e institucional	Esta dimensión se refiere a las características de las instituciones en donde se desempeñan los profesionales de gestión académica y aseguramiento de la calidad, identificando: 1) el tipo de institución en la que se desempeñan, 2) la modalidad contractual, 3) la descripción oficial de funciones, 4) los años de experiencia en el cargo	Nombre	Nombre profesional	1	Nombre	Pregunta abierta
		Tipo de institución	Institución de educación superior en la que desempeña funciones	2	Indique el tipo de IES en la que desempeña funciones: Universidad IP/ CFT	Selección única
		Tipo de institución	Modalidad contractual	3	Indique la dependencia de la institución en la que usted se desempeña: Pública/Privada	Selección única
		Centro	Unidad de mejoramiento docente o dirección/departamento de calidad al que pertenece	4	(Si es pública) indique su modalidad contractual: Planta/ Contrata/ Boleta de honorario	Selección única
		Adscripción institucional	Vínculo formal con la institución, refiere a la dependencia dentro del organigrama institucional.	5	(Si es privada) indique su modalidad contractual: Contrato indefinido/ Contrato plazo fijo/ Boleta de honorarios	Selección única
		Tipo de jornada laboral	Modalidad laboral (presencial- semi y no presencial) / jornada laboral (completa, media jornada, por horas)	6	Indique el nombre de la unidad o centro donde desempeña funciones	Pregunta abierta
				7	De la siguiente lista indique la dependencia institucional del centro o unidad en la que usted se desempeña	Selección única
				8	Indique la modalidad laboral en la que desempeña su trabajo (presencial, semi presencial y no presencial)	Selección única
				9	Indique su jornada laboral (completa/ parcial/ por horas)	Selección única

Continúa

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
Caracterización profesional e institucional	Esta dimensión se refiere a las características de las instituciones en donde se desempeñan los profesionales de gestión académica y aseguramiento de la calidad, identificando: 1) el tipo de institución en la que se desempeñan, 2) la modalidad contractual, 3) la descripción oficial de funciones, 4) los años de experiencia en el cargo	Cargo	Cargo que aparece en el contrato	10	Indique el nombre de su cargo según denominación contractual	Pregunta abierta
		Años de desempeño en el cargo	Periodo de tiempo que se ha desempeñado en el cargo	11	Señale la cantidad de años que se ha desempeñado en su actual cargo: Menos de un año/ entre 1 y 3 años/ Entre 3 y 5 años / Más de 5 años.	Selección única

Continúa

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
Competencias laborales	Esta dimensión se refiere a los principales conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para enfrentar las responsabilidades profesionales propias del cargo.	Funciones específicas	Descripción funciones que desarrolla efectivamente en la institución	12	Del siguiente listado, seleccione las principales funciones que realiza en el trabajo: Innovación curricular/ Procesos de evaluación externa (acreditación)/ Innovación docente/ Implementación de tecnologías educativas en los procesos de aprendizaje/ Procesos de evaluación de aprendizaje/ Evaluación de impacto/ Evaluación docente/ Gestión de proyectos/ Revisión de lineamientos institucionales/ Revisión de programas y planificaciones de asignatura/ Diseño y/o implementación de cursos de formación pedagógica para la Educación Superior / Gestión de información con uso de software/ Otros (¿cuáles?)	Selección múltiple (máximo 5)
		Responsabilidades	Descripción de las responsabilidades asociadas a las funciones del cargo (descripción de las implicancias de sus actividades)	13	Considerando las funciones seleccionadas en la pregunta anterior, describa las principales responsabilidades asociadas a dichas funciones:	Pregunta abierta
		Conocimientos	Descripción de los conocimientos que posee en relación al cargo.	14	De la siguiente lista seleccione los principales conocimientos que posee en relación con el cargo que desempeña: teoría curricular, diseño del currículum, evaluación de aprendizajes, gestión institucional, metodología de investigación, análisis y/o cálculo de indicadores institucionales, legislación en educación superior, manejo de software de gestión, Otros ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)

Continúa

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
		Habilidades y actitudes	Descripción de las habilidades y actitudes necesarias para el desempeño del cargo.	15	De la siguiente lista seleccione las principales habilidades que son requeridas para el desarrollo de su cargo: Liderazgo, Capacidad de trabajo en equipo, Comunicación oral, Comunicación escrita, Orientación al logro, Capacidad de negociación, Capacidad para resolver problemas oportunamente, Búsqueda de información pertinente al cargo, Discriminar información en función a las tareas requeridas en el cargo, Otras ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)
				16	De la siguiente lista seleccione las principales actitudes que son requeridas para el desarrollo de su cargo: compromiso con el trabajo, proactividad, disposición al aprendizaje permanente, capacidad de autocrítica, rigurosidad, tolerancia a la frustración, ética, disposición al trabajo colaborativo, Otras ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)

Continúa

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
Formación	Descripción de la trayectoria formativa y de las competencias profesionales que han sido adquiridas durante la experiencia en este cargo o producto de instancias de formación dentro del espacio laboral. Se incluyen también aquellas habilidades, conocimientos y/o actitudes que el profesional estima necesario desarrollar.	Formación de pregrado	Formación de pregrado que posee el profesional	17	Indique su formación de pregrado (título profesional)	Pregunta abierta
		Formación de postgrado	Programa de postgrado que posee el profesional	18	Indique si posee formación de postgrado, si/no	Selección única
				19	Si la respuesta es sí, indique si dicha formación es pertinente a las funciones de su cargo: si/ no	Selección única
		20	(Si la respuesta es sí) Indique el tipo de formación que posee y el nombre de él o los programas de postgrado que ha cursado: Diplomado/ Postítulo/ Magister / Doctorado, Indique el nombre del él o los programas cursados (en reemplazo de otros)	Selección múltiple		
		21	De la siguiente lista, indique los principales conocimientos propios de su cargo que han sido adquiridos en el ejercicio de su trabajo: teoría curricular, diseño del currículum, evaluación curricular, metodologías de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, gestión institucional, metodología de investigación, análisis y/o cálculo de indicadores institucionales, legislación en educación superior, manejo de software de gestión, Otros ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)		

Continúa

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
Formación	Descripción de la trayectoria formativa y de las competencias profesionales que han sido adquiridas durante la experiencia en este cargo o producto de instancias de formación dentro del espacio laboral. Se incluyen también aquellas habilidades, conocimientos y/o actitudes que el profesional estima necesario desarrollar.	Aprendizaje en el cargo	Descripción de los conocimientos y habilidades adquiridos en el trabajo.	22	De la siguiente lista, indique las principales habilidades propias de su cargo que han sido adquiridas en el ejercicio de su trabajo: Liderazgo, Capacidad de trabajo en equipo, Comunicación oral, Comunicación escrita, Orientación al logro, Capacidad para resolver problemas oportunamente, Búsqueda de información pertinente al cargo, Discriminar información en función a las tareas requeridas en el cargo, Otras ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)
		Necesidades de formación	Descripción de conocimientos, habilidades y actitudes que estima necesario aprender o fortalecer	23	De la siguiente lista, indique qué conocimientos necesita adquirir para desarrollar este trabajo de manera más eficiente: teoría curricular, diseño del currículum, evaluación curricular, metodologías de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, gestión institucional, metodología de investigación, análisis y/o cálculo de indicadores institucionales, legislación en educación superior, manejo de software de gestión, Otros ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)
				24	De la siguiente lista, indique qué habilidades se necesitan para desarrollar este trabajo de manera más eficiente: Liderazgo, Capacidad de trabajo en equipo, Comunicación oral, Comunicación escrita, Orientación al logro, Capacidad de negociación, Capacidad para resolver problemas oportunamente, Búsqueda de información pertinente al cargo, Discriminar información en función a las tareas requeridas en el cargo, Otras ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)

Continúa

Dimensiones	Definición dimensión	Indicadores	Descripción indicador	n	Preguntas cuestionario	Tipo de pregunta
Formación	Descripción de la trayectoria formativa y de las competencias profesionales que han sido adquiridas durante la experiencia en este cargo o producto de instancias de formación dentro del espacio laboral. Se incluyen también aquellas habilidades, conocimientos y/o actitudes que el profesional estima necesario desarrollar.	Necesidades de formación	Descripción de conocimientos, habilidades y actitudes que estima necesario aprender o fortalecer	25	De la siguiente lista seleccione las principales actitudes que se necesitan para desenvolverse en el cargo: compromiso con el trabajo, proactividad, disposición al aprendizaje permanente, capacidad de autocrítica, rigurosidad, tolerancia a la frustración, ética, disposición al trabajo colaborativo, Otras ¿cuáles?	Selección múltiple (máximo 5)
			Expectativas de formación	26	¿Qué competencias esperaría que fueran formadas si existiese un programa de formación continua para la gestión académica y aseguramiento de la calidad?	Pregunta abierta

Fuente: Elaboración propia.

SOBRE LOS AUTORES

Daniela Maturana Castillo, investigadora principal, profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Currículum y Evaluación por la Universidad de Santiago de Chile y doctoranda del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca. Se ha desempeñado como profesora en el sistema escolar y actualmente lo hace como docente universitaria y asesora curricular en la Universidad de Santiago de Chile, siendo sus principales líneas de trabajo los procesos de formación de profesores, tanto a nivel inicial como continuo y el análisis de la gobernanza de la educación superior, específicamente a partir de la configuración de nuevos roles profesionales en la gestión académica.

Claudia Jaramillo Martínez, co-investigadora, socióloga de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS, Magíster en Investigación Social y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Actualmente se desempeña como asesora curricular de pregrado en la Universidad de Santiago de Chile. Cuenta con experiencia en metodologías de investigación social y en investigación en educación superior, específicamente en el ámbito del impacto de las innovaciones en docencia y en las trayectorias laborales de los profesionales de la educación superior.

Daniela Bertholet Rodríguez, co-investigadora, profesora de educación media en Historia y Geografía, Magister en Educación mención currículo y comunidad educativa, obtenidos en la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como asesora curricular en la Unidad de Innovación Educativa (UNIE) de la Universidad de Santiago de Chile. Cuenta con experiencia innovación y desarrollo curricular en Educación Superior.

SOBRE LOS AUTORES

Jocelyn López Caihuan, co-investigadora, profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente cursa una maestría en Currículum Escolar en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y se desempeña como asesora curricular de pregrado en la Universidad de Santiago de Chile. Cuenta con experiencia en innovación curricular en programas formativos de pregrado en Educación Superior.

Javier Jiménez Badaracco, co-investigador, psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile con mención en Psicología Social y de las Organizaciones. Actualmente cursa una maestría en Educación en Dirección y liderazgo educacional, y se desempeña como asesor curricular de pregrado en la Universidad de Santiago de Chile. Cuenta con experiencia en el ámbito de la innovación curricular de programas formativos, y en desarrollo organizacional para instituciones de educación superior en materias de Gestión Académica.

Lucía Valencia Castañeda, co-investigadora, profesora de Historia y Geografía de la Universidad de Santiago de Chile, Magíster Artium en Historia de América por la misma universidad y Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile y como directora de la Unidad de Innovación Educativa de la misma universidad. Cuenta con experiencia en el ámbito de la investigación en formación de profesores y de la gestión académica universitaria.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la III Convocatoria de Investigación 2017 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. El marco temático de la Convocatoria fue el análisis de las actuales necesidades del sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

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

- a) Modalidad e-learning y b-learning, situación actual y desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.
- b) Modelos de gestión en aseguramiento de la calidad en educación superior: estudios comparados.

- c) Internacionalización como estrategia de mejora de la calidad en los programas de doctorado. Evidencias y resultados.
- d) Formación técnico-profesional y continuo educativo. Articulación para el aseguramiento de la calidad.
- e) Modelos educativos y su vinculación con el aseguramiento de la calidad. Inclusión y equidad.
- f) Pedagogía y oferta académica (sedes, modalidades y jornadas), ¿cómo asegurar la calidad y equivalencias de la formación entregada?
- g) Impacto de la formación entregada por instituciones de educación superior en las trayectorias de los egresados: perfil de egreso y resultados.
- h) Impacto del aseguramiento de la calidad en la productividad científica de las instituciones de educación superior.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2018)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°9	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo
Cuaderno N°10	María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016 y 2017 (Nº1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) pueden ser descargados en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/cuadernos.aspx>.



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena



Cuaderno N°2 (2016)

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



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx>.



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual



Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile