|N°17/2020|

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación.

Francis Espinoza F. - Marcelo Lufin V.

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°17 Año 2020

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Merced 480, Piso 8 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Director General Renato Bartet Zambrano

Editor General Guillermo Valdés Valenzuela

Equipo Técnico
Luciano Mariño, Gonzalo Serrano y Raúl Araneda

Diseño y realización gráfica
FYM

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: *Espinoza, Francis., Lufin, M., (2020). Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación* (Vol.N°17). 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/

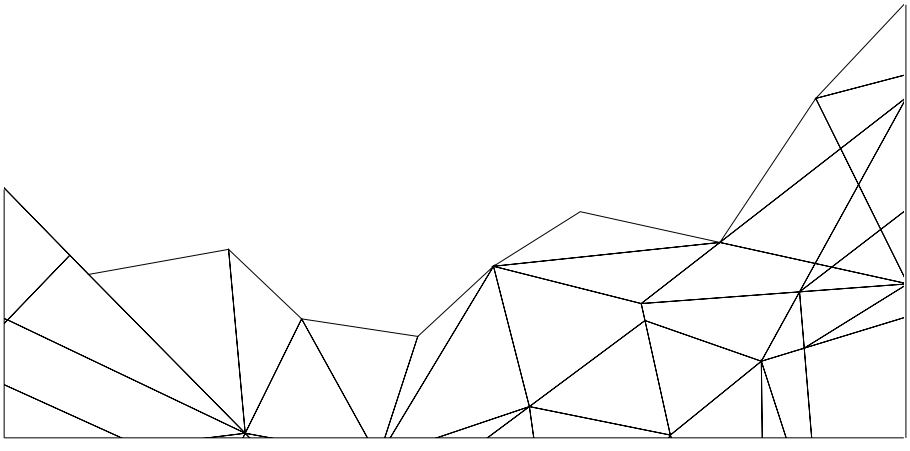
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

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

Los *Cuadernos de Investigación* de 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.

Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación

Francis Espinoza F. Marcelo Lufin V.



CONTENIDOS

Resumen/Abstract

Introducción

Capítulo I

Antecedentes conceptuales 31

I.1. Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina y en Chile 33

I.1.1. Internacionalización del Aseguramiento de la Calidad en América Latina 36

I.1.2. El caso chileno de aseguramiento de la calidad 40

I.2. Conceptualizando la Internacionalización 43

I.2.1. La internacionalización en Chile 47

I.2.2. La Educación Superior en Chile como estrategia de cooperación internacional 53

Capítulo II

Marco Metodológico 57

II.1. Objetivos de investigación 59

II.1.1. Objetivo General 59

II.1.2. Objetivos específicos 60

II.2. Relevancia de la investigación 60

II.3. Metodología y trabajo de campo 60

II.3.1. Preguntas de investigación e hipótesis 61

II.3.2. Trabajo de campo y recolección de información 62

II.3.2.1. Entrevistas en profundidad 62

II.3.2.2. Análisis de documentos. 64

II.3.2.3. Metodología de tabulación de información 65

II.3.2.3.1. Matrices análisis entrevistas y documentos. 66

Capítulo III

Resultados 69

III.1. Políticas Públicas y Actoridad Internacional 71

III.1.1. Formación Nacional de Capital Humano 71

III.1.2. Actoridad Internacional 83

III.2. Modelos de internacionalización en universidades chilenas 86

III.2.1. Internacionalización institucional 89

III.2.2. Movilidad de pre-grado 96

III.2.3. Internacionalización de postgrado 100

III.2.4. Internacionalización de la investigación 103

III.3. Presencia de modelos internacionales en la Educación Superior Chilena 106

III.3.1. Modelo Europeo 106

III.3.2. Modelo Anglosajón 110

III.3.3. Modelo Asiático 118

III.4. Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Acreditación en Chile 120

III.4.1. Hacia una cultura de la Calidad 121

III.4.2. Internacionalización del Aseguramiento de la Calidad 127

Capítulo IV

Conclusiones 133

IV.1. Políticas Públicas y Actoridad Internacional 135

IV.2. Internacionalización 137

IV.2.1. Gestión Institucional y modelos internacionales 137

IV.2.2. Movilidad de pregrado 140

IV.2.3. Internacionalización del postgrado 141

IV.2.4. Internacionalización de la investigación 145
IV.3. Cartografía de modelos de internacionalización 145
IV.3.1. Modelo Europeo 146
IV.3.2. Modelo Americano 147
IV.3.3. Modelo Asiático 148
IV.3.4. Modelo Latinoamericano 148
IV.4. Aseguramiento de la Calidad y Acreditación 150
IV.4.1. Gestión de la Calidad 152
IV.4.2. Internacionalización del Aseguramiento de la Calidad 153
VI.5. Propuesta de indicadores de internacionalización 154

Referencias bibliográficas 157

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado 169
Anexo 2: Matrices de análisis de documentos 170
Anexo 3: Descripción de modelos de internacionalización 172
Anexo 4: Internacionalización en distintas áreas institucionales 178
Anexo 5: Matrices de análisis 180

Sobre los autores 181

Contexto de los Cuadernos de Investigación 182

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) 187

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción trabajo de campo 65

Tabla 2. Matriz de Identificación de Códigos (Codificación) 66

Tabla 3. Graduados Beca Chile (desde 2008) de doctorado y magíster 74

Tabla 4. Becas Período 2014 – 2017 77

Tabla 5. Descripción de unidades de internacionalización y dependencia administrativa. 87

Tabla 6. Acreditación internacional de universidades chilenas 93

Tabla 7. Ranking QS World University 2020. 95

Tabla 8. Proyectos de Fortalecimiento Institucional 105

Tabla 9. Detalle de acciones de internacionalización en investigación 104

Tabla 10. Estándares y líneas directrices para el aseguramiento de la calidad interna. 109

Tabla 11. Acreditación internacional de universidades chilenas. 112

Tabla 12. Acreditarse en Chile y USA: similitudes y diferencias 114

Tabla 13. Detalle de presencia del modelo asiático en universidades chilenas. 119

Tabla 14. Descripción de actoridad en modelos endógeno y exógeno. 124

Tabla 15. Universidades con impacto de internacionalización en su gestión. 138

Tabla 16. Universidades sin visualización de internacionalización en el pre-grado. 140

Tabla 17. Universidades con visualización de internacionalización en el post-grado. 142

Tabla 18. Universidades con modelo de internacionalización europeísta 147

Tabla 19. Universidades con modelo de internacionalización latinoamericanista 149

Tabla 20. Descripción indicadores de acreditación 155

Índice de Figuras

Figura 1. La ruta del aseguramiento de la calidad en América Latina 39

Figura 2. La ruta de aseguramiento de la calidad en Chile 42

Figura 3. La ruta de la internacionalización en Chile 52

Figura 4. Ejemplo de matriz de tabulación de documentos 64

Figura 5. Mapas de macro y microestructuras discursivas 67

Figura 6. Resumen proceso de cooperación internacional MINREL 82

Figura 7. Actoridad del modelo europe 107

Figura 8. Modelo americano/anglosajón 110

PRESENTACIÓN

Este es el quinto año en que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica la Serie *Cuadernos de Investigación,* con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y los desafíos del sistema. Es un afán de la Comisión aportar al desarrollado del sistema de educación superior chileno, dando continuidad a su rol de promotor del aseguramiento de la calidad.

Los cuatro nuevos números que contiene la serie, 17, 18, 19 y 20, culminan los proyectos de investigación iniciados en 2019. Debemos destacar el esfuerzo realizado por los equipos investigadores en el complejo contexto nacional en el cual debieron llevar a cabo y terminar las investigaciones.

Las cuatro investigaciones que forman parte de esta nueva colección abarcan temas diversos del aseguramiento de la calidad, tales como modelos de internacionalización en aseguramiento de la calidad; acciones psicopedagógicas que favorecen la retención y la progresión académica; el desarrollo de la innovación en el subsistema técnico profesional y evidencias del logro de la formación académica. Los enfoques son variados dependiendo del estudio, utilizando aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las distintas características tanto de las instituciones como del sistema de educación superior.

El Cuaderno N°17 se titula "Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación". Investigación conducida por la Doctora Francis Espinoza Figueroa de la Universidad Católica del Norte.

Entre los principales aportes del estudio destaca la mirada comparada respecto de los procesos de internacionalización en el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior. Así mismo, a partir de un análisis de las diferentes comprensiones, modelos y acciones de internacionalización del quehacer universitario, levanta una propuesta de indicadores de

internacionalización que aportan un importante material para los procesos de acreditación sobre todo en lo referido a los procesos de autoevaluación.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la comunidad aporten a la reflexión del del sistema de educación superior en el ámbito del aseguramiento de la calidad.

Hernán Burdiles Allende

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

En 2010, el ingreso de Chile a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), comprometía al país para avanzar en la formulación de políticas públicas que, en concordancia con los estándares de la organización, le permitieran alcanzar nuevas metas de desarrollo económico y social, favoreciendo así una mayor democratización en términos de igualdad de oportunidades y bienestar para todas las personas. En materia de educación superior (ES), la OCDE, en un informe conjunto con el Banco Mundial en 2009, reconocían que Chile había realizado importantes reformas que le permitieron pasar de un sistema de educación de elite a uno de educación masiva, con un importante crecimiento de la matrícula, sin una pérdida de la calidad general de la educación[1].

La puesta en marcha del programa MECESUP en 1999, bajo la premisa explícita de mejoramiento de la calidad y la equidad, había contribuido a robustecer las capacidades del sistema en términos de infraestructura y de mejoramiento académico verificado a través de indicadores de desempeño. No obstante, para avanzar hacia el reconocimiento como un sistema de calidad de clase mundial, el contundente informe exhortaba a Chile a realizar nuevas reformas en materias tales como: innovación curricular, métodos de enseñanza, duración de los estudios, acceso, equidad y financiamiento de la educación, aseguramiento de la calidad, investigación y desarrollo, e internacionalización, entre otras. En internacionalización, el informe fue claro en señalar que la educación superior no había estado contribuyendo a mejorar la competitividad internacional del país por la falta de un esfuerzo estratégico serio para agregar una dimensión internacional a los currículos

[1]Source: La Educación Superior en Chile, Informe emitido por OCDE y el BIRD/ Banco Mundial, 2009.

o equipar a los estudiantes con las destrezas necesarias en la sociedad moderna basada en el conocimiento global. A partir de entonces, las universidades chilenas han ido incorporando progresivamente conceptos de internacionalización en la visión institucional y en sus planes de desarrollo estratégicos y algunas, en consecuencia, han formulado políticas y comprometidos esfuerzos en esta dimensión, con la expectativa de fortalecer la calidad de la educación y su pertinencia en un mundo globalizado. Sobre la base del análisis de los modelos de internacionalización de las universidades chilenas y de la alineación entre políticas públicas e institucionales, el estudio que se presenta a continuación tuvo como objetivo evaluar el impacto de la internacionalización en el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior (IES) en la última década.

Los autores, la Dra. Francis Espinoza y el Dr. Marcelo Lufin, son dos noveles investigadores de la Universidad Católica del Norte, que han elegido la Educación Superior como línea de investigación. El presente proyecto, patrocinado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), fue planificado para su ejecución en un plazo de un año a contar del mes de septiembre del año 2019. Cabe notar que el período de ejecución fue impactado fuertemente por dos acontecimientos relevantes, como han sido el estallido social de octubre 2019 en Chile, y posteriormente la pandemia COVID 19, que obligó al confinamiento de las personas y a una rápida y profunda modificación hacia el trabajo académico no presencial durante todo el año 2020. A pesar de tales dificultades, los autores, utilizando estrategias metodológicas principalmente cualitativas, procedieron al análisis de documentos institucionales y el análisis de entrevistas de actores claves. Todo lo anterior para poner a prueba la hipótesis de que los procesos de internacionalización de las universidades constituyen desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile y, además, si tales procesos están enmarcados por una alineación entre las políticas públicas e institucionales.

El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero reúne importantes antecedentes sobre la internacionalización en Chile y en América Latina, relevando, en el caso de nuestro país, el rol que le ha cabido a organismos públicos como ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) (ex-CONICYT), la AGCID (Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y el propio MINEDUC (a través de Mecesup), en la implementación

de políticas orientadas a la formación de capital humano avanzado y movilidad académica, y por otro lado, la propia CNA al aplicar criterios de internacionalización para la acreditación de universidades y doctorados. El segundo capítulo, describe los objetivos y el marco metodológico, que por las razones de la contingencia nacional ya explicadas, debió cambiar hacia un análisis más cualitativo. El capítulo tercero y central corresponde a los resultados obtenidos, los que son presentados organizadamente desde cuatro perspectivas, a saber, las políticas públicas para la formación de capital humano avanzado, los modelos de internacionalización de nuestras universidades (tanto de la gestión institucional como de las áreas de pregrado, postgrado e investigación), los modelos internacionales que permean a las instituciones chilenas, y por último, la internacionalización de sistemas internos de aseguramiento de la calidad. Con relación al primer punto de este capítulo, el estudio hace un análisis cualitativo y crítico del impacto de los programas de formación de postgrado impulsados desde el gobierno a través de dos actores principales como han sido ANID y la AGCID, y también por convenios con la autoridad internacional representada a través de los programas de becas del British Council Chile, DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) y la Comisión Fullbright Chile. Es evidente que tales programas han contribuido a la internacionalización en cuanto han patrocinado, mediante becas, la formación de alto nivel para nuestros egresados nacionales en seleccionadas universidades de categoría mundial. No obstante, es necesario agregar que en el caso de las agencias nacionales, se concreta la bidireccionalidad en la política de internacionalización por cuanto sus programas han otorgado becas a un importante número de estudiantes extranjeros que reconocen y optan por los programas nacionales. Al respecto, se puede destacar que la demanda de estudiantes extranjeros por realizar sus estudios de doctorado en Chile, ha aumentado en más de un 30% en los últimos 5 años. ANID ha adjudicado 840 becas de doctorado a estudiantes extranjeros en el quinquenio 2016-2020, lo que representa más del 20% del total de becas de doctorado nacional del período[2]. Otro ejemplo relevante, es la creciente postulación de jóvenes doctores extranjeros para realizar sus investigaciones

[2] Resultados de Becas Doctorado Nacional, Base de datos Power-BI de ANID (www.anid.cl)

post-doctorales en Chile. Desde la creación del programa de becas postdoctorales en 2014, la postulación de extranjeros se duplicó y el 40% de los más de dos mil proyectos de investigación post-doctoral financiados a la fecha, fueron adjudicados a extranjeros provenientes de Europa (41%), Latinoamérica (33%), Asia y África (22%)[3]. Esto se vincula fuertemente con el segundo aspecto de este capítulo que dice relación con los modelos de internacionalización de nuestras universidades, particularmente de aquellas universidades complejas que tienen un proyecto de docencia basado en la investigación. A través de sus núcleos y centros científicos se generan redes que facilitan la movilidad de nuestros estudiantes de postgrado, pero que al mismo tiempo por ser grupos de alto nivel resultan atractivos para un creciente número de post-doctorandos europeos y latinoamericanos. Todo ello se traduce fácilmente en un reconocimiento de la calidad que ha estimulado a los gobiernos universitarios a institucionalizar la internacionalización.

El presente estudio nos muestra que más allá de una declaración misional o estratégica, la mayoría de las universidades ha creado una burocracia interna para impulsar y gestionar las distintas iniciativas de internacionalización, con rangos intermedios en la organización, tales como direcciones de relaciones internacionales y, en algunos casos, como vicerrectorías. El documento, luego, expone y analiza tres aspectos de la internacionalización que generan un impacto transversal en las funciones de las universidades chilenas: la movilidad del pregrado, la internacionalización del postgrado y de la investigación. En cuanto a la movilidad estudiantil, se verifica en este estudio que las instituciones aspiran a una movilidad de dos vías, saliente-entrante. Esta última es muy valorada por cuanto la llegada de estudiantes extranjeros contribuye a ampliar la interacción cultural para un mayor número de alumnos nacionales. En 2019, las universidades chilenas contabilizaron 15.042 extranjeros como alumnos regulares de sus carreras y programas, que representan el 2,1% de los 728.634 alumnos uni-

[3] Resultados de Becas Doctorado Nacional, Base de datos Power-BI de ANID (www.anid.cl)

versitarios del país; en el mismo año las universidades recibieron 8.498 alumnos extranjeros de intercambio, equivalentes al 1,2% de la matrícula total[4,5]. , Probablemente los efectos de la pandemia y la crisis económica asociada a ella impactarán negativamente estos indicadores de internacionalización.

Con relación a la internacionalización del postgrado y la investigación, el estudio da cuenta de una serie de iniciativas y políticas públicas e institucionales que han determinado un notable fortalecimiento de los programas de doctorado, los que han aumentado en cantidad y calidad asociados a los mejores y más productivos grupos de investigación de nuestras universidades. El país ya cuenta con más de trescientos programas de doctorado, de los cuales 216 se encuentran actualmente acreditados por la CNA[6]. Todo ello se refleja en el creciente número de alumnos extranjeros matriculados en los programas de doctorados nacionales, quienes apoyados por becas institucionales de su país, de nuestras propias instituciones o, como ya se mencionó, por las becas de ANID, bordean el 26% de la matrícula total del año 2019, con 1.550 extranjeros sobre el total de 6.046 alumnos de doctorado en Chile.[4,5] En la siguiente sección del tercer capítulo, el estudio se enfoca en un análisis comparativo de tres modelos internacionales que han impactado a la educación superior chilena: los modelos europeo, anglo-sajón y asiático. Un número importante de universidades se alinearon tempranamente con el modelo europeo. Ya en 2003 los rectores del CRUCH acuerdan avanzar en la adopción del un sistema de créditos compatibles entre las universidades chilenas y el sistema ECTS de las universidades europeas, dando así el primer paso para la creación de lo que hoy conocemos como el sistema SCT-Chile (Sistema de Créditos académicos Transferibles), una de las herramientas para enfrentar los desafíos de la innovación, la armonización curricular y el aseguramiento de la calidad. Otras universidades, como algunas instituciones privadas que

---

4 Estudiantes Extranjeros en Educación Superior en Chile, Matrícula 2019, Informe de Octubre 2020 del SIES (Sistema de Información de la Educación Superior), www.mifuturo.cl

5 Matrícula en Educación Superior 2020, Informe de Julio 2020 del SIES: (Sistema de Información de la Educación Superior), www.mifuturo.cl

6 Datos obtenidos a través del sistema de Búsqueda Avanzada de CNA-Chile (www.cnachile.cl)

pertenecen a consorcios internacionales, se identifican con el modelo anglo-sajón, que concibe la educación superior, como señala este estudio, como parte del mercado y la competencia. Esta visión llegó a enfrentar fuerte resistencia de parte de comunidades estudiantiles y académicas que exigían desmercantilizar la educación.

En los días en que se redactaba este prólogo, uno de tales consorcios, que agrupaba cinco instituciones, anunció su decisión de dejar el país, traspasando o vendiendo sus instituciones de educación superior, como consecuencia de las nuevas regulaciones para consolidar una educación superior sin fines de lucro y de las incertidumbres sobre la materia debido a la situación sociopolítica actual del país. Por último, el modelo asiático, con presencia limitada a pocas universidades, basa su importancia en la necesidad de fortalecer principalmente la relación con Corea del Sur o China, un socio comercial con creciente presencia en Chile, a través de la enseñanza de los idiomas y los estudios. El tercer capítulo concluye con una análisis crítico de los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación en Chile, contrastando modelos de mecanismos de calidad a nivel nacional e internacional, y de como algunas instituciones utilizan acreditaciones internacionales para minimizar el impacto de las malas acreditaciones obtenidas a nivel nacional. Las conclusiones más relevantes de este estudio son expuestas en el cuarto capítulo. A partir del análisis de las políticas públicas, orientadas a la formación de capital humano avanzado en el extranjero y en el país, impulsadas por los ministerios de relaciones exteriores y de ciencia y sus correspondientes agencias (AGCID y ANID), en colaboración con agencias internacionales (DAAD, British Council, Fullbright), el estudio releva el impacto de esta política en el desarrollo de los postgrados y de la investigación en nuestro país; no obstante, concluye que estos actores no alcanzan el nivel de coordinación necesaria parta abordar la cooperación internacional e internacionalización de las IES. Más bien observa una falta de planificación estratégica y de definición de áreas prioritarias a las que se orienten los becarios. Por otra parte, el impacto en los procesos de aseguramiento de la calidad depende de los modelos de internacionalización a los que adscriben las IES. La mayoría de las universidades del CRUCH, con distintos matices y estructuras, comprometen una visión de internacionalización y han desarrollado acciones en todas sus áreas (gestión institucional, pre y postgrado, investigación y gestión de calidad).

Recientemente (octubre 2020), la Comisión de Internacionalización del CRUCH, publicó un trabajo de reflexión realizado para enfrentar la crisis del COVID-19 en el que analizaron los alcances de la pandemia, y exploraron oportunidades y alternativas, con el fin de preservar el objetivo fundamental de su internacionalización: la formación de ciudadanos y ciudadanas con sólidos conocimientos profesionales y científicos, como también con habilidades y competencias de ciudadanía global[7]. Visualizan la crisis como una oportunidad para acelerar y democratizar los procesos de internacionalización al reducir costos de traslado y mantención, y al promover y extender el uso de las tecnologías. Todo ello basado en el trabajo colaborativo entre las universidades, compartiendo las buenas prácticas internacionales y aportando diferentes visiones para implementar acciones que ayuden a mitigar los efectos de la crisis.

El estudio de la Dra. Espinoza y el Dr. Lufin, finaliza con una propuesta de indicadores o criterios de internacionalización a considerar en los procesos de acreditación. No obstante, y como bien lo señala el documento de la Comisión de Internacionalización del CRUCH, dada la incertidumbre y los riesgos sanitarios y sociales debidos a la pandemia, el panorama en el mediano plazo para la movilidad presencial es desolador, lo que va en detrimento de los indicadores actuales, por lo que será necesario diseñar nuevos indicadores, de carácter más cualitativo, que permitan dar cuenta de las nuevas formas de internacionalización.

Manuel Roncagliolo Pastene

Profesor Emérito – Facultad de Ciencias
Ex-Director General de Postgrado y Postítulo
Universidad de Valparaíso

[7]Internacionalización en Contexto de Crisis: Nuevos lineamientos y desafíos para las universidades del CRUCH., Editado por Comisión de Internacionalización del CRUCH, 126 págs., Octubre 2020.
(https://www.consejoderectores.cl/publicaciones-del-consejo)

Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación

RESUMEN

Esta investigación analiza el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile a través de la óptica de los procesos de internacionalización y cooperación internacional que impactan nuestros sistemas de acreditación. Así, es posible observar los efectos de los modelos de internacionalización de las instituciones de educación superior chilenas, tanto de la gestión institucional como de las áreas de pregrado, postgrado e investigación, pues los modelos internacionales permean a las instituciones chilenas y a sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

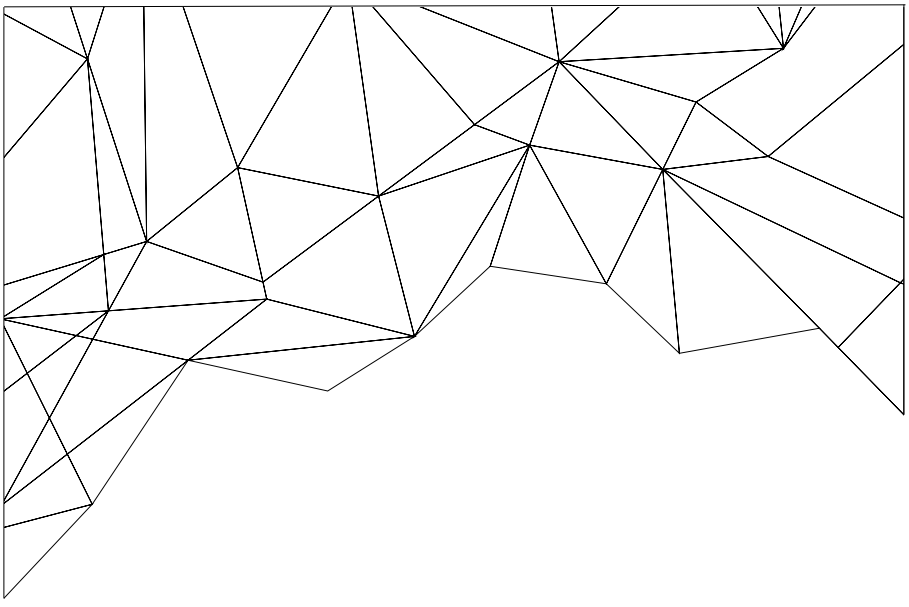
Palabras clave: Educación superior chilena, aseguramiento de la calidad, sistemas de acreditación, internacionalización, formación de capital humano.

Models of internationalisation, a comparative view of our national systems of accreditation

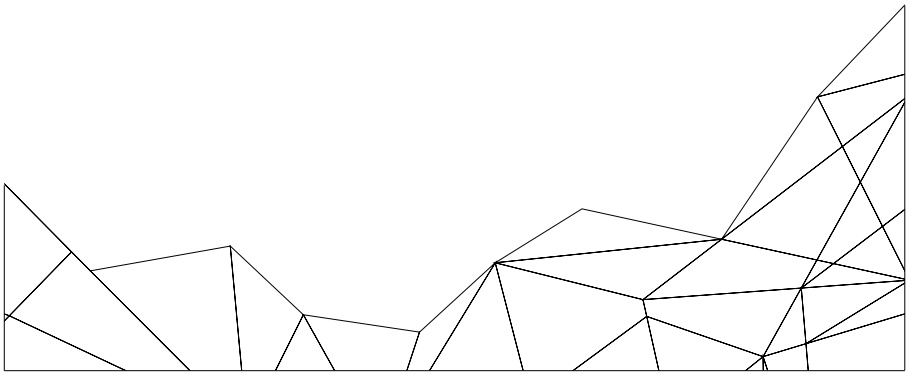
ABSTRACT

This research analyses the quality assurance of Higher Education in Chile through the 'glasses' of internationalisation and international cooperation processes that impact the Chilean accreditation systems. Thus, it is possible to observe the effects of the internationalisation models of Chilean HEIs, both in institutional management and in the undergraduate, postgraduate and research areas, since international models permeate Chilean institutions and their internal quality assurance systems.

Key words: *Chilean higher education, quality assurance, accreditation systems, internationalization, human capital training.*



INTRODUCCIÓN



Los temas de internacionalización de la educación superior chilena se han estado estudiando por los investigadores desde la segunda parte de la década del 2000. De acuerdo a las conclusiones de estos estudios, la formación de universidades latinoamericanas recibió un impacto importante de modelos extranjeros y la formación de una academia internacionalizada se debió en gran parte a la movilidad tradicional de los profesores universitarios y a la implementación de modelos extranjeros como el europeo -Bolonia/Tuning- y el americano en los diseños curriculares y gestión institucional de las instituciones de educación superior (IES).

Por otra parte, los temas de *accountability* de la educación superior (ES), a través de la aplicación de modelos extranjerizantes, vienen siendo abordados por los investigadores desde el mismo periodo. Al respecto, las conclusiones más importantes que se exponen en este reporte de investigación justifican la línea de investigación elegida sobre los modelos nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad en los programas de pregrado y postgrado:

- Desde el comienzo, la creación de universidades latinoamericanas recibió un significativo impacto de modelos extranjeros.
- La formación de una academia internacionalizada se debió en gran parte a la movilidad tradicional de profesores/as y posteriormente estudiantes. Por ende, los criterios de *accountability* se fueron exportando más o menos de manera individual.
- Los diseños curriculares y gestión institucional de las IES en Chile recibieron un fuerte impacto de modelos foráneos como el europeo -Bolonia / Tuning-, el americano y más actualmente el asiático.

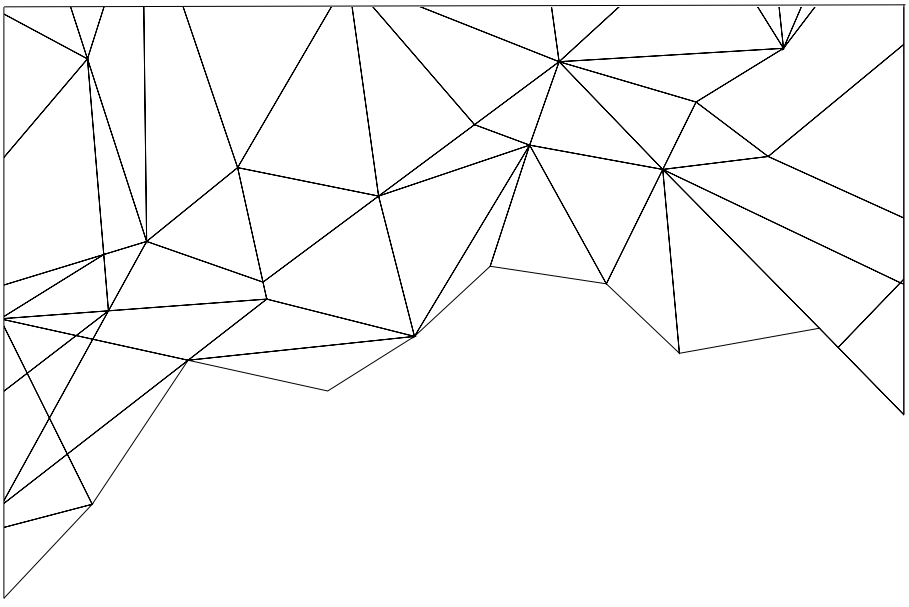
En el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11150378, y durante su trabajo de campo, se levantó información que permitió concluir que las IES están desarrollando sus propios modelos de internacionalización enfocados en la movilidad estudiantil del pregrado y en la suscripción de convenios de cooperación internacional, que han permitido avanzar en movilidad académica e investigación conjunta. Sobre internacionalización de pregrado hay mayor investigación y literatura actualizada. Respecto al postgrado, se aprecia una ausencia de estudios y bibliografía a nivel nacional, pensando que sólo algunas de las universidades con 7 años de acreditación institucional (como la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile) son las que más han avanzado en la internacionalización de sus doctorados, pero tampoco se percibe un impacto directo en los estándares de mejoramiento de la calidad institucional.

La justificación del problema de investigación se centra en la novedad del estudio y puede ser observable en tres frentes:

- El interés creciente de actores internacionales, como la OCDE, de implementar políticas globales desde lo regional, es decir, la necesidad de asumir estrategias *top-down* para la generación de modelos que impacten el desarrollo de políticas públicas e institucionales, y que compitan con las tendencias nacionales y mundiales.
- Existe un nicho de investigación significativo en el país en torno al conocimiento de las dinámicas y procesos de internacionalización de las IES y de la formación de capital humano. Este fenómeno no sólo debe ser estudiado a través de estrategias y prácticas de relaciones Internacionales de la ES, sino en cómo nuestras universidades tradicionales se hacen parte de una "gobernanza global para administrar los múltiples problemas y desafíos en un mundo post moderno cada vez más conectado e interdependiente" (Yopo-Herrera, 2012).
- Esta investigación nace como una necesidad de estudiar un período más contemporáneo de influencias extranjeras y procesos de internacionalización en el desarrollo de políticas públicas de la ES en Chile, considerando un tiempo histórico que parte del 2009 en adelante, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones anteriores.

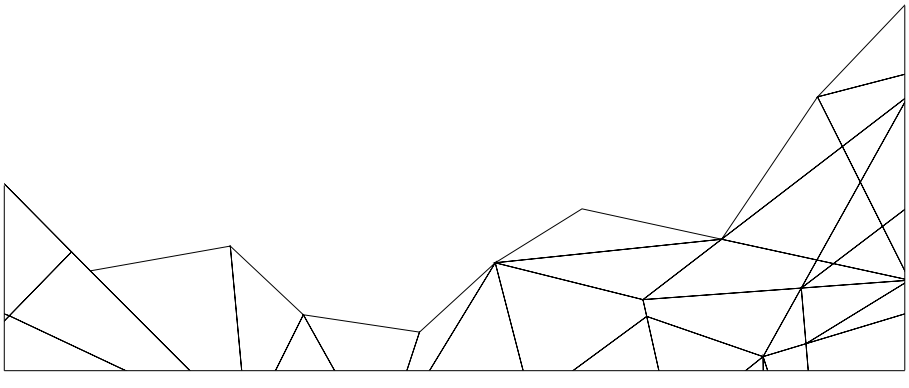
Los resultados obtenidos de la investigación permitirán sustentar las bases para la incorporación de otros tipos de internacionalización en la ES, y así la concepción de estándares propios de preparación del capital humano podría determinar el despegue de Chile desde un país en vías del desarrollo a convertirse en un país desarrollado en la materialización de estándares de aseguramiento de la calidad institucional. Esto último implicaría medir la mejora de la calidad de los programas de doctorado a través de la óptica de la internacionalización.

Es por esta razón que se requiere de evidencia empírica que sirva de insumo a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con el objetivo de obtener información para la toma de decisiones en internacionalización y su impacto en el aseguramiento de la calidad. Esta investigación levantó una cartografía cualitativa y cuantitativa que permitieron analizar los modelos nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad y su impacto en el mejoramiento de las universidades chilenas. El trabajo de campo consideró 54 universidades que aparecen en el sitio web de la CNA (www.cnachile.cl), analizando el 100% de la documentación disponible en sus sitios web asociadas a los temas de aseguramiento de la calidad e internacionalización.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES



Este apartado del estudio aborda los principales aspectos teóricos de la investigación centrada en las dos grandes variables estudiadas: el aseguramiento de la calidad y la internacionalización. Se efectúa un cruce entre ambas temáticas para evaluar al argumento principal sobre el impacto de los modelos extranjeros en los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Si bien la literatura internacional es bastante extensa, dada la necesidad sintética de este informe, el marco teórico y conceptual se centrará en aquellos procesos y fenómenos que se dan en América Latina y el caso específico de Chile.

I.1. Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina y en Chile

De acuerdo con Pires & Lemaitre (2007), en la década del 70 algunos países de América Latina ya habían introducido elementos de calidad en sus proyectos para reformar la ES. Sin embargo es hasta mediado de los 90 que el concepto evaluación copa las agendas latinoamericanas como efecto particular de los fenómenos de incremento de la demanda por ES y la inserción rápida y expansiva del sector privado en la formación de capital humano. En el informe de Lemaitre & Zenteno (2012) se plantea que las IES empezaron tardíamente los procesos de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, Chile, Argentina y Colombia ya contaban con cierta consolidación de sistemas de evaluación y acreditación (Domínguez, 2016: 77).

Según Pires & Lemaitre (2007), en todo el continente se puede apreciar la presencia de dos modelos: uno subyugado a parámetros productivistas, "que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional" y otro identitario, "que defiende de la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política, o, en otros términos, con la historia de cada país" (Pires & Lemaitre, 2007: 1). Ambos modelos permitieron

pasar de una educación formal elitista y selectiva a una más inclusiva en términos de acceso económico y cultural. La lógica del modelo identitario prevaleció en América Latina con la presencia de modelos nacionales de aseguramiento de la calidad y su implementación a través de agencias.

Por otra parte, los procesos de evaluación y regulación fueron implementando de una u otra manera una burocratización y rutinización hasta que Neave & Van Vught (1991) conceptualizan el Estado evaluativo o evaluador, que se enfoca en los aparatos de control y aseguramiento de la calidad de los sistemas dando una mayor autonomía institucional a las universidades a partir de mecanismos de autoevaluación y autorregulación. La literatura al respecto discute el rol del Estado frente a los procesos de acreditación. Por ejemplo, Bentancur (2004) se pregunta "¿cuál es el mecanismo que debería asegurar determinados estándares de calidad de las instituciones y programas de enseñanza universitarios, y niveles razonables de articulación entre los distintos centros público y privados?" (Bentancur, 2004: 88), y Domínguez (2016) responde que es el Estado el que debiera ser garante de estos procesos, estimulando una cultura de calidad a través de mecanismos de autoevaluación y autorregulación de las instituciones o, en su defecto, "la privatización en particular de asociaciones profesionales, académicas o comunitarias. En cualquier caso, o existen controles estatales o son elementos de mercado (Bentancur, 2004) los que comandan estos procesos" (Domínguez, 2016: 79).

En este sentido, América Latina enfrenta esta dicotomía de mecanismos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, a lo que Domínguez (2016) denomina dos alternativas de educación universitaria: una al servicio del mercado y otra que da fe pública a la sociedad y sus diversos actores.

Aseguramiento de la calidad al servicio del mercado

Las instituciones se centran en el concepto de la calidad a través de muchos recursos e inversión, ya sea pública (por ejemplo, los convenios de desempeño o programas de fortalecimiento en Chile) o privada (inclusive de *holding* internacionales como la Red Laureate en Chile). El accionar de este tipo de aseguramiento presenta en sí un triunvirato

de la calidad determinado por tres actores: instituciones, gobierno y mercado. Tanto las políticas y procesos institucionales están determinados por contratación y evaluación de académicos (acreditación del profesorado en el caso de los doctorados en Chile), pruebas y puntajes de admisión, mecanismos de control curricular (perfil de egreso, evaluación de competencias y procesos de enseñanza - aprendizaje), entre otros. Por su parte, el mercado evalúa la calidad del producto que sale del sistema a través de la demanda como la inserción laboral de los egresados y la presentación de *rankings* sobre competitividad y eficiencia. Finalmente, el gobierno exige mecanismos que den transparencia al sistema y que otorguen garantías a los usuarios, tales como sistemas de información, formas de financiamiento del estudiantado y evidencias de productividad científica en ciencia y tecnología.

> La relación entre el gobierno y el mercado está determinada por el establecimiento de normas que garanticen la calidad, como un derecho del consumidor, provean información transparente que le permita elegir al usuario el tipo de educación al que puede aspirar y se establecen control de precios, según niveles de calidad (Muñoz, 2011:218).

Una visión crítica es la observada por Domínguez (2016) cuando precisa que este modelo empuja a las instituciones a "la rutinización, la burocratización, el conservadurismo, la corporativización y la homogeneización de las instituciones" (Domínguez, 2016: 80). De este modo, no se apreciarían elementos importantes en la ES como la creatividad y la innovación para ofrecer proyectos nuevos de ES. Asimismo, los procesos en sí de aseguramiento de la calidad van generando lo que Kent & De Vries (1997) definen como sistemas unitalla, a través de los cuales tanto académicos/as como universidades están siendo evaluados constantemente por un mismo procedimiento estandarizado.

Aseguramiento de la calidad al servicio de la sociedad

La tríada universidad, Estado y sociedad está íntimamente ligada por la necesidad de aportar al bien común. El rol de las instituciones está en la construcción de un nuevo modelo de sociedad a través de la me-

tamorfosis de los sistemas educativos que deben presentar una cultura de autorregulación y rendición de cuentas a sus usuarios y a la comunidad como un todo. Por su parte, la sociedad evalúa los *outputs* de las universidades sobre la base de su aporte en ella en términos laborales, sociales, culturales y medioambientales. Por esta razón, la CNA incorpora una tercera dimensión de evaluación, que es la vinculación con el medio[1]. Finalmente, el Estado se comporta como un gestor del sistema educacional y garante del derecho a la educación, permitiendo "proveer a la sociedad del bien público de la educación a partir de políticas, el financiamiento que garantice el real ejercicio del derecho a la educación, condiciones para el aseguramiento de la calidad, pertinencia y efectividad de las instituciones, los correspondientes procesos de rendición de cuentas a la sociedad y la realización de inversión en ciencia y tecnología" (Domínguez, 2016: 80 – 81).

I.1.1. Internacionalización del aseguramiento de la calidad en América Latina

En América Latina, la internacionalización es débilmente observable en los procesos de aseguramiento de la calidad y "en general la acreditación parece más una fuerza impulsora que la mejora de la calidad" (Jaramillo & de Witt, 2005: 366).

La presencia de elementos de internacionalización en el aseguramiento de la calidad en Latinoamérica aparece descrita, según Domínguez (2016), en la actoridad del MERCOSUR a través de sistemas de acreditación como el ARCU-SUR. Este sistema nace como parte del resultado de un acuerdo interministerial entre los ministerios de educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile, y fue homologado por el Consejo del Mercado del MERCOSUR, constituyendo un mecanismo de calidad regional que ha promovido la construcción de experiencias comunes entre los países de la región.

[1] https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Gui%CC%81a%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20interna%20Universidades.pdf

La finalidad de ARCU-SUR es la evaluación y acreditación de carreras universitarias a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación en el área del Sector Educativo de MERCOSUR. Este actor no interviene en las legislaciones de cada país ni tampoco en la autonomía de las instituciones de educación superior; y sólo evalúa carreras de grado que ya cuenten con reconocimiento oficial en su país y que posean egresados. De acuerdo a su página web, este sistema "ofrece garantía pública, entre los países de la región, del nivel académico y científico de los cursos. El nivel académico se define según criterios y perfiles tanto o más exigentes que los aplicados por los países en sus instancias nacionales análogas"[2]. ARCU-SUR se ha ido expandiendo y consolidando en casi todos los países de América Latina, a excepción de Perú y Guyana, mejorando cada vez más los mecanismos y extendiendo su espectro hacia nuevas titulaciones.

En el ámbito de la actoridad internacional, a ARCU-SUR se debe sumar la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación en Centroamérica y la implementación en México de procesos de acreditación con criterios parecidos a los de Estados Unidos y Canadá. Otros actores fundamentales en este proceso han sido el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes han dado un impulso significativo a los modelos de aseguramiento de la calidad en América Latina a través de estrategias o recomendaciones (algunas asociadas a temas de financiamiento), con la finalidad de ir mejorando las IES. De acuerdo a Domínguez (2016), las naciones – estado han ido estructurando sus sistemas sobre la base de un posicionamiento ideológico en la arena internacional de la educación superior.

Según Fernández Lamarra (2005) "los procesos de acreditación de postgrado tienen una notable tradición en países como Brasil, Argentina y México, o programas en bloque regional como el Sistema de Carreras y Postgrado Regionales (SICAR) en América Central" (Fernández Lamarra, 2005). Los procesos de evaluación institucional han mostrado menor visibilidad, pero el aspecto significativo es que han parado la multiplicación de instituciones de reputación dudosa y baja

2 http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/127-sistema-arcu-sur-es

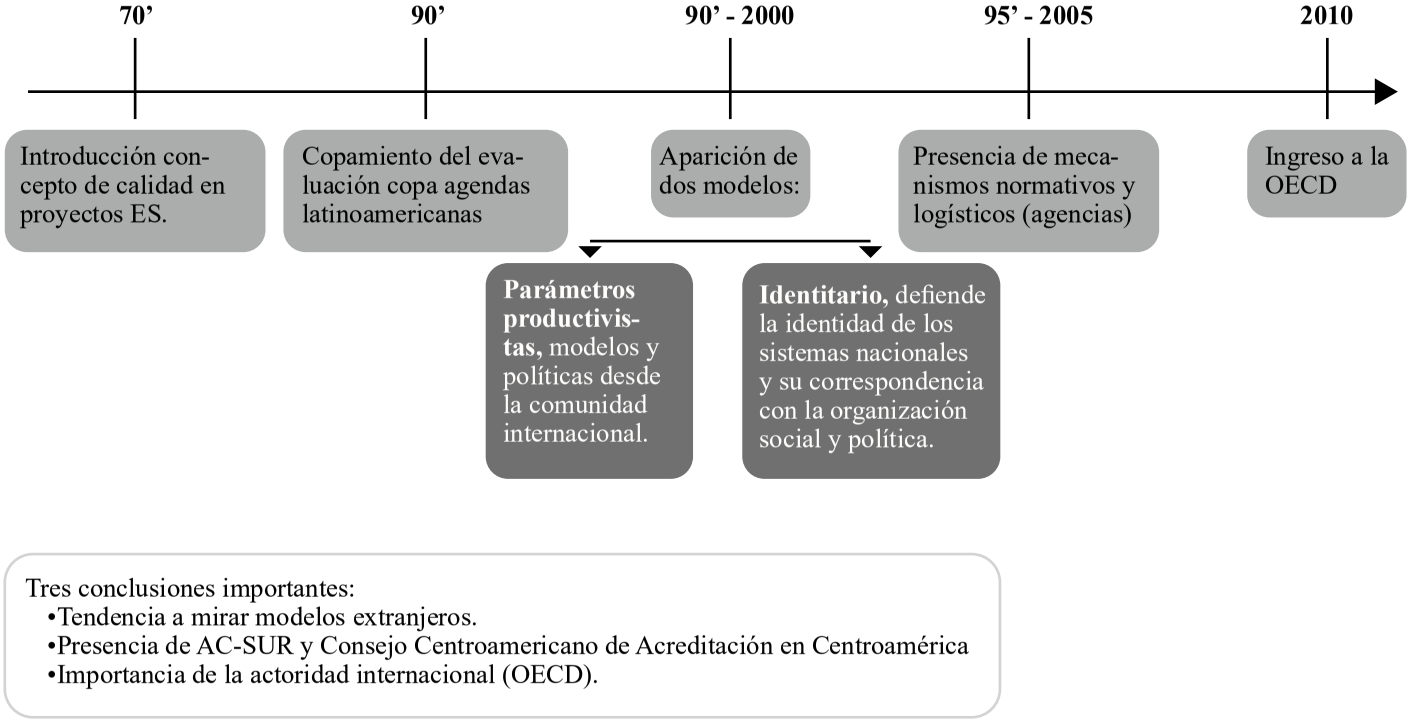
calidad, como fue el caso de Ecuador cuando fueron cerradas 14 instituciones universitarias por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)[3]. Domínguez (2016), citando a Fernández Lamarra (2005), señala que la acreditación ha seguido un proceso más lento de burocratización y normatividad:

> En las instituciones, la incorporación de los procesos de mejoramiento es más lento y diverso, predomina una tendencia a la burocratización, con características normativas y formales, y se presenta una imprecisión en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas, hecho que muestra la ausencia de nuevos modelos de gestión y escasa incorporación de elementos de aseguramiento de la calidad como componentes permanentes (Fernández Lamarra, 2005 citado por Domínguez, 2016: 78).

Para cerrar esta parte del capítulo, la Figura 1 sintetiza la ruta del aseguramiento de la calidad en América Latina. Las tres tendencias fundamentales son: a) la observación de modelos internacionales como el europeo o anglosajón, b) la presencia de sistemas interregionales como ARCU-SUR y el Consejo Centroamericano de Acreditación en Centroamérica, y c) el impacto de la actoridad internacional a través de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial.

[3]https://www.comunicacion.gob.ec/presidente-correa-expuso-en-yale-como-se-erradico-la-mediocridad-academica-en-el-ecuador/

F*igura 1*. La ruta del aseguramiento de la calidad en América Latina



Fuente: Elaboración propia.

I.1.2. El caso chileno de aseguramiento de la calidad

El caso de Chile ha sido un poco distinto al resto de los países latinoamericanos. Si bien se planeó la existencia de una agencia nacional de acreditación y luego agencias privadas, la planificación de modelos fue tomando parámetros internacionales de aseguramiento de la calidad. Es decir, en Chile se evidencia un modelo mixto en el cual se miran modelos extranjeros para la consolidación de parámetros de aseguramiento de la calidad como el alemán[4], o el español[5] , pero se trabaja con agencias locales.

Siguiendo la línea de políticas comparativas, en los sistemas de la OCDE, en especial en Europa, no se observa una vinculación exclusiva con el financiamiento, pues las instituciones que no obtienen la acreditación reciben duras sanciones en términos de su derecho a otorgar títulos y grados. El modelo europeo así como el de Asia Pacífico, principalmente Australia y Nueva Zelandia, se estructuran sobre la base de un marco de cualificaciones que simboliza un inventario de competencias por tipo de disciplinas o por área, así se ordena el sistema y se establece una articulación entre niveles que contribuye a la movilidad estudiantil entre instituciones o bien de nivel técnico a universitario. Otros modelos más anglosajones intentan acercar el mundo laboral y la educación superior. Por ejemplo, en los skill council, algunos gremios se ponen de acuerdo con personas de la educación superior para establecer cuáles van a ser algunas competencias, capacidades y conocimientos que los egresados deberían tener para desarrollarse de manera correcta en el mercado laboral. Esta última modalidad se intentó en Chile, pero más bien para orientar la formación de capital humano avanzado cuando se pasó de la Beca Presidente de la República a las Becas Chile (Espinoza Figueroa, 2019).

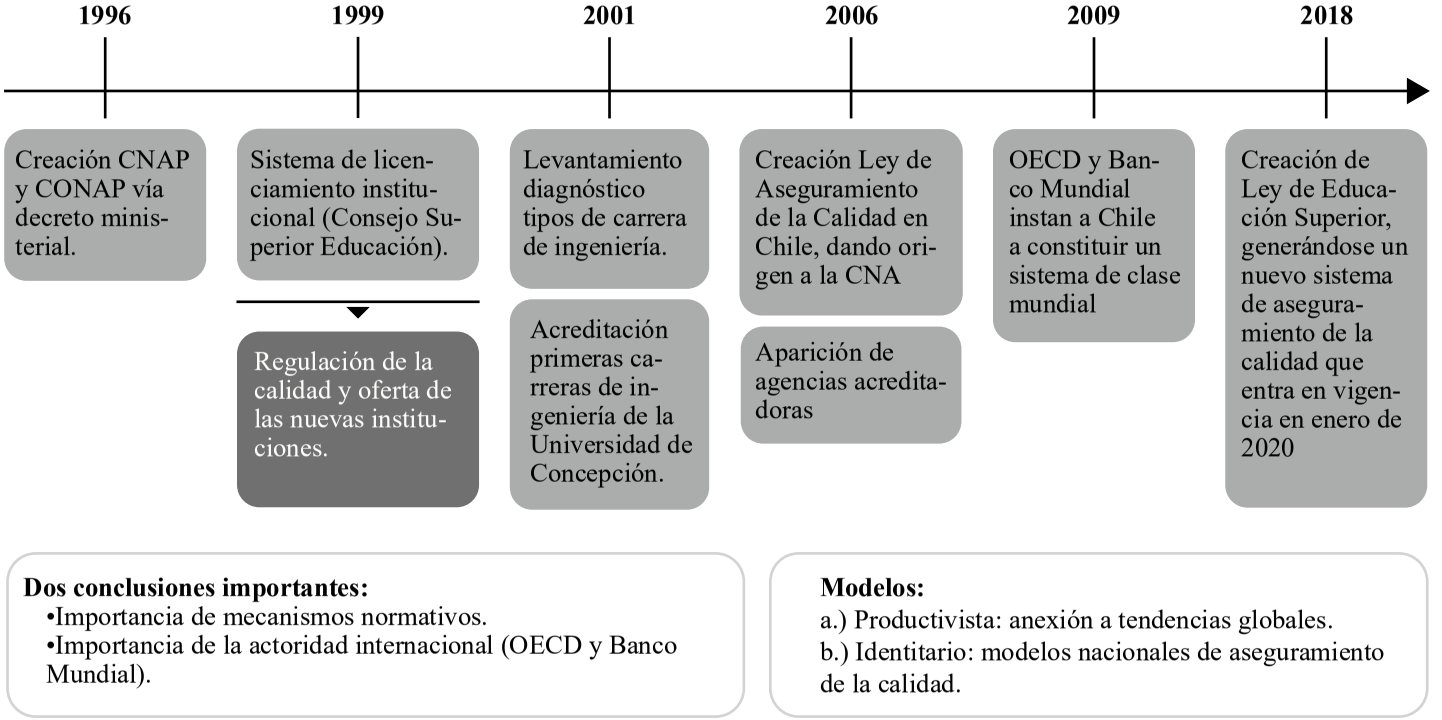
[4]Entrevistado 24 de Universidades e Institutos.
[5]Entrevistado 10 de expertos nacionales.

Otro elemento distintivo importante es que el sistema de acreditación chileno ha buscado regularizar la entrega de financiamiento estatal, dada la excesiva permisividad hacia el sector privado más que a la calidad educacional como prioridad. Por ende, considerando el componente de internacionalización y de cooperación internacional, se puede señalar que el productivismo generó la necesidad en Chile de mirar más allá de sus fronteras para el levantamiento de estándares mundiales de aseguramiento de la calidad. Esto es todavía observable en la revisión de los nuevos criterios de acreditación institucional por parte de la CNA. A esto se debe sumar que algunas IES ya en la década de los 90 estaban acreditando sus programas de formación de pregrado en el extranjero, especialmente en Estados Unidos.

En cuanto a las dos alternativas de educación universitaria que expone Domínguez (2016) Chile oscila entre ambas, la del aseguramiento al servicio del mercado en específica relación con las universidades privadas y también en las del G9, y aquélla que está al servicio de la sociedad en las universidades tradicionales y algunas del G9 también.

La Figura 2 muestra la ruta de aseguramiento de la calidad desde el nacimiento de la CONAP hasta la implementación de la nueva Ley (N° 21.091). Como conclusiones fundamentales se destaca el crecimiento de los procesos de aseguramiento junto con normativas específicas y no necesariamente la creación de más burocracia estatal, así como la presencia de actoridad internacional.

F*igura 2*.La ruta de aseguramiento de la calidad en Chile



Fuente: Elaboración propia.

I.2. Conceptualizando la internacionalización

La ES está creciendo rápidamente a nivel internacional, nacional e institucional. La expresión internacionalización de la educación se ha extendido desde finales de los ochentas para indicar un conjunto de actividades internacionales que promueven las IES en todo el mundo, con la finalidad de renovar la ES e investigación, mejorando la dimensión intercultural y global.

Se define internacionalización de educación como "el conjunto de actividades y servicios proporcionados en el contexto programas de estudios universitarios internacionales y programas educativos de intercambio y cooperación" (García, Silva, & Peralta, 2005). La UNESCO desarrolla una definición más amplia de internacionalización de la educación, entendida como "la tendencia a realizar estudios superiores, universitarios y de postgrado, con la finalidad de responder a las demandas de la globalización de la sociedad, de la economía y el mercado laboral" (UNESCO, 1998).

Knight (2008) distingue dos tipos de internacionalización en la educación. La primera, llamada internacionalización interna o internacionalización en el hogar, incluye todas esas actividades internacionales e interculturales realizadas dentro de universidades y en campus universitarios. Éstas integran la enseñanza, la investigación y actividades extracurriculares, así como promueven las relaciones con la cultura local y las comunidades étnicas. La lógica de esta modalidad está dada por la integración de estudiantes y profesores extranjeros en la vida y actividades del campus.

La segunda se denomina internacionalización externa o educación transfronteriza, que incluye las acciones educativas clásicas orientadas a la internacionalización fuera de los límites del campus universitario, es decir, aquellos programas de intercambio intercultural y el estudio en el extranjero durante un semestre o durante todo un año en cursos de movilidad para estudiantes docentes y personal universitario.

Al diseñar e implementar sus estrategias de internacionalización, las instituciones de educación superior adoptan e implementan valores y principios tales como: compromiso para promover la libertad académica, autonomía institucional y responsabilidad social, búsqueda de prácticas socialmente responsables a nivel local e internacional,

como la equidad en el acceso al éxito educativo y la no discriminación, y la adhesión a los estándares aceptados de integridad e investigación científica. Es importante el desarrollo de programas internacionales que incluyan enseñanza e investigación, tratando de equilibrar la cooperación con la competencia[6].

De Witt (2002) y Knight (2014) concuerdan en que la internacionalización comenzó como una teoría económica de mercado y, posteriormente, se extendió a diversas áreas sociales, políticas y educativas. Esta última es la base que le da sentido a la movilidad estudiantil como un proceso de intercambio cultural y de cooperación entre naciones.

El proceso educativo forma parte de la teoría de la internacionalización que, aplicada a la educación, se define como "el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución" (Knight, 1994, citado por Jaramillo & de Witt, 2005: 11). Entonces, desde el área educativa, la internacionalización tradicionalmente se presenta en cuatros grupos fundamentales que la reflejan como propulsores: socioculturales, políticos, académicos y económicos (de Witt, 2002; Knight, 2014). Los cuatro grupos mencionados impulsan la internacionalización educativa y permiten su evolución.

Dentro de la categoría de los aspectos socioculturales se encuentra el desarrollo de recursos humanos y las alianzas estratégicas con entidades amigas o vecinas, entre otros. La categoría política se basa en la mejora de la calidad de los estándares internacionales, su contribución al nivel institucional y su posicionamiento en términos de imagen de las (IES, marcas y perfiles). Entre las razones económicas, se encuentran la generación de ingresos de las IES, el desarrollo de los estudiantes y el personal administrativo para su óptima inserción en el mercado laboral nacional e internacional, y también mayor competitividad. Finalmente, la cuarta categoría de la internacionalización educativa, la académica pretende expandir los horizontes de académicos y estudiantes, el perfil y estatus social de estos últimos, además de agregar la dimensión internacional a la investigación y enseñanza (de Witt, 2002).

---

[6]UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998.

Las ventajas de la internacionalización educativa abarcan variadas temáticas: el aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional, la solidaridad, el respeto mutuo, la asociación y la internacionalización que las instituciones requieren. En todo el mundo para actuar como ciudadanos globales responsables y comprometidos/as, se debe contribuir a definir un sistema global de educación superior que mejore integridad académica, calidad, acceso justo a la educación y reciprocidad.

Desde la literatura más allá de América Latina, la temática de la ES como estrategia de internacionalización ha sido abordada por la academia a través de dos ejes claros de investigación:

> (1) La presencia de la cooperación internacional en el desarrollo de políticas públicas/institucionales en la educación superior. A este respecto, la literatura se ha centrado en dos grandes espectros investigativos: (a) cómo la cooperación internacional ha impactado en la ES (Suifi, 2009) y (b) cómo la dimensión internacional de la ES (Sebastián, 2003) es vista como parte de procesos de movilidad y no necesariamente de formación de capital humano (Larrea & Astur, 2011). Respecto al primer punto, Suifi (2009) señala que: "… En esta nueva geopolítica mundial, la cooperación internacional universitaria -al igual que la universidad en su conjunto- ha experimentado transformaciones conceptuales e instrumentales, tanto como consecuencia de los procesos relacionados con el fortalecimiento de la calidad y la pertinencia de las instituciones; así como por la creciente internacionalización de las actividades académicas y de investigación" (Suifi, 2009: 123).
>
> En relación a la movilidad universitaria, Sebastián (2011) establece que el proceso de internacionalización se asocia no sólo "con la proyección internacional de las capacidades docentes e investigadoras, sino con las estrategias de fortalecimiento institucional. […], por un lado, se concibe como un proceso para la mejora de la calidad y pertinencia de las funciones universitarias y por otro, como un instrumento para la proyección internacional" (Sebastián, 2011: 4).

(2) El impacto de los procesos de globalización e internacionalización en la ES (Gelpi, 1985; Pike, 1988; Albrow & King, 1990; Horvath & Mihaly, 1990; Ginsburg, 1991; Weiler, 1991; Brunner, 2000; Sequeira Rodríguez, 2002). En esta vertiente investigativa se nos hace necesario preguntarnos cómo otros actores internacionales están orientando el desarrollo de políticas globales (Martens, Rusconi, Leuze (2007); Martens, Nagel, Windzio (2010)). El Banco Mundial y los consorcios asociados con la banca están involucrados en préstamos a las instituciones educacionales y gobiernos con la intención de mejorar los niveles de la ES, o hacerla más asequible a los intereses gubernamentales. Así, organismos internacionales como la OCDE y el mismo Banco Mundial (2009) instan a los países a constituir un sistema de clase mundial que implique la implementación de una segunda generación de reformas enfocadas, en docencia, a mejorar el acceso equitativo a la ES y reactualizar y alinear internacionalmente los diseños curriculares de las instituciones. En investigación, estos actores globales llaman a la urgente implementación de procesos de eficiencia y *accountability* en el desarrollo de la producción intelectual en nuestro país.

En la actualidad, la movilidad académica en la ES se ha transformado en un proceso fundamental en las instituciones, ya que ha favorecido la internacionalización (Knight, 2014), permitiendo el posicionamiento académico de las distintas entidades a nivel nacional e internacional. Este intercambio no sólo beneficia a las instituciones, sino que también a sus participantes. Según Martínez (2004), los estudiantes se enfrentan a sistemas académicos y docentes diferentes, introduciéndose en la cotidianidad de sociedades y culturas distintas a la propia, favoreciendo la interculturalidad.

Las ideas sobre movilidad y la construcción de un espacio común en ES comenzaron a circular en América Latina en los años 90 a través del primer Plan Trienal para el área de educación superior del MERCOSUR. Asimismo, el establecimiento de acuerdos sociales y de cooperación (de tercera generación) entre Chile y otros países latinoamericanos y la Unión Europea (UE) y los programas bi-regionales, llamados también Programas Horizontales, han involucrado la participa-

ción de la UE en ayuda económica y social, fortaleciendo los conceptos clásicos de movilidad. Desde este momento en adelante, en América Latina y en Chile específicamente, la movilidad académica se ha realizado en su mayoría por medio del proceso de Bolonia (ERASMUS y ERASMUS+), el cual ha ofrecido oportunidades para que las universidades adopten un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social. Esto busca renovar las estructuras de enseñanza, los procesos de aprendizaje y las metodologías docentes, además de potenciar la movilidad de estudiantes y profesores (Montero, 2010).

I.2.1. La internacionalización en Chile

Históricamente, la internacionalización en la educación superior en el mundo y especialmente en América Latina y Chile ha sido un instrumento muchas veces informal y visto sólo como una estrategia de intercambio académico y estudiantil. Esta parte de la discusión emerge como parte de algunas conclusiones extraídas desde el proyecto Fondecyt de iniciación (2015 – 2018) N°1150368 denominado "Educación Superior (ES) en Chile como Estrategia Cooperación Internacional: Análisis de los Modelos Americano, Europeo y Asiático". En él, algunas agencias y actores claves en la toma de decisiones institucionales, tanto en las políticas públicas como en las universitarias, se refirieron a la importancia de la generación y producción de conocimiento como un elemento estratégico en la internacionalización de los programas de pre y postgrado.

Las influencias foráneas en el desarrollo de las políticas domésticas en la ES latinoamericana constituyen una narrativa que presenta profundas raíces históricas, principalmente determinadas por la condición de éstas como colonias europeas. Estos efectos han sido observados desde la creación de las IES. En Latinoamérica se han imitado modelos españoles y portugueses en la construcción de universidades. Sin ir más lejos, la presencia europea en las salas de clases latinoamericanas ha sido notada a través de aspectos concretos tales como la estructuración interna del gobierno universitario, el diseño de currículos y la organización de los procesos de enseñanza -aprendizaje.

Los procesos de internacionalización académica (Hayboe, 1989) en el país comienzan tímidamente a formalizarse a partir de los 70. En la década de los ochenta, la cooperación comenzó a reactivarse de manera discreta en el país, avanzando definitivamente con la reincorporación de

las organizaciones en los noventa y la creación de la Agencia Chilena de Cooperacion Internacional para el Desarrollo (AGCI), primer organismo gubernamental dedicado exclusivamente a esta actividad en el país. La situación anterior tuvo repercusión en el desarrollo de la cooperación internacional no sólo en la esfera gubernamental sino también en otras instituciones, entre ellas, las universidades, beneficiando principalmente a las universidades del centro de país. En la mitad de los años noventa, se redujeron los recursos para Chile entregados por las organizaciones internacionales, los países desarrollados declararon a Chile país no elegible de la cooperación, debido a su crecimiento económico, lo que impactó en la posibilidad de acceder a fondos para el financiamiento de proyectos, situación que perdura hasta el presente.

En Chile, en la década de los 90, se implantó la idea del concepto de internacionalización en las instituciones. Aquí, se restablecieron relaciones bilaterales y multilaterales en los gobiernos de Aylwin, Frei y Lagos, quienes incentivaron "a las instituciones de educación superior para que establezcan [establecieran] vínculos con instituciones de otros países" (Jaramillo & de Witt, 2005: 155).

Entre 1998 y el 2005, el gobierno de Chile comenzó a invertir en mejoras para la ES, período en el que, además, se crearon más de 300 proyectos educativos relacionados con la especialización a nivel universitario, además de incluir un proyecto para la educación secundaria, el cual aportó más de 4.000 docentes con experiencia internacional en los planes de estudios de ambos niveles educativos (MINEDUC, 2005).

En relación a las políticas públicas de ayuda internacional, hasta el año 2004 eran dirigidas por el Ministerio de Planificación, considerándose más vinculadas al área social. Pero, es a partir del siguiente año que esta función se traslada al Ministerio de Relaciones Exteriores, considerándose parte de la ayuda complementaria a la política exterior de Chile, como becas y proyectos sociales (Espinoza Figueroa, 2019). Las políticas ligadas a la internacionalización vienen a fortalecer los ámbitos en las que se le aplican, ya sean socioculturales, políticos, académicos o económicos.

La internacionalización en Chile como estrategia de movilidad física ha sido desarrollada en dos frentes que viajan paralelamente: las políticas públicas y las institucionales/universitarias (Espinoza Figueroa, 2013). En las primeras, los avances significativos han estado orientados hacia la formación de capital humano por parte de diversas

agencias gubernamentales, entre las que destacan la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), hoy ANID, y la Agencia de Cooperación Internacional (AGCI). A este respecto, la CNA también está aplicando criterios de internacionalización en sus procesos de revisión y análisis de criterios de mejoramiento de la calidad institucional para las acreditaciones de universidades y doctorados a través de su comité consultivo de acreditación institucional y la Ley N° 21.109 (Espinoza Figueroa, 2019).

Por su parte, el Programa de Fortalecimiento Institucional (ex – MECESUP) el 2012 instaló la temática de la internacionalización de los doctorados a través de la adjudicación de fondos que estuvieron centrados en movilidad académica y doble titulación. Cinco universidades ganaron los fondos para sus proyectos de internacionalización, entre ellas la Universidad de la Frontera, la Universidad Austral de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. En 2015, a través de un decreto, se lanzó un nuevo concurso dirigido a universidades que tuvieran la máxima acreditación institucional (7 años) y 10 doctorados acreditados. Estos fondos de tres años de duración fueron adjudicados a la Pontificia Universidad Católica de Chile y a la Universidad de Chile en las áreas de movilidad académica y estudiantil, conformación de proyectos o alianzas estratégicas con IES extranjeras, y aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros en los programas de doctorado. Aquí se trabajó, además, con la Universidad de Magallanes para el fortalecimiento de instituciones que desarrollaran áreas estratégicas, pero que presentaran menos niveles de crecimiento institucional.

El año 2018 se incluyó la Universidad de Concepción, dado que cumplió con los mismos requisitos de acreditación institucional y doctorados, y así estas instituciones han ido replicando sus modelos con la finalidad de generar estrategias específicas de internacionalización para convertirse en instituciones de clase mundial.

Por su parte, las políticas universitarias se han llevado a cabo a través de procesos propios de movilidad estudiantil y académica. Tanto políticas públicas como institucionales de la ES deben trabajar mancomunadamente y ser incorporadas como elementos estratégicos en los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas.

En los últimos 30 años, las universidades han encontrado en la movilidad académica una estrategia para desarrollar un posicionamiento institucional, más que una oportunidad de desarrollo académico real. Sin embargo, en la actualidad las IES en Chile no han logrado destacarse en la lista de instituciones a nivel mundial que atraen un mayor número de estudiantes de intercambio. Esto es producto de diversos factores, como la inexistencia de universidades locales con una calidad suficiente para satisfacer las demandas de los estudiantes extranjeros, también la ausencia de incentivos a la movilidad en los objetivos de política pública sobre educación terciaria, y el hecho de que la movilidad ha sido un instrumento financiado de manera privada por las élites nacionales (Rodríguez, 2005). Sin embargo, hay posturas disidentes a este planteamiento, pues las IES chilenas a nivel latinoamericano han logrado posicionarse en el ámbito de la internacionalización, y esto se ve reflejado en el ranking realizado por la revista británica Times Higher Education (2019) que sitúa la Pontificia Universidad Católica de Chile en segundo lugar, seguida por la Universidad Adolfo Ibáñez en tercer lugar y la Universidad de Chile en quinto; dentro del top 10 latinoamericano también se encuentra en la nómina la Universidad Técnica Federico Santa María en el puesto número 7.

Aun cuando en América Latina la situación es diferente, ya que se proponen horizontes inalcanzables y que no responden a la necesidad de la región, sin embargo, según Brunner (2008), los modelos sugieren nuevas conversaciones, proponen tópicos de análisis, muestra posibles soluciones, además de enseñar políticas y procedimientos para alcanzarlas.

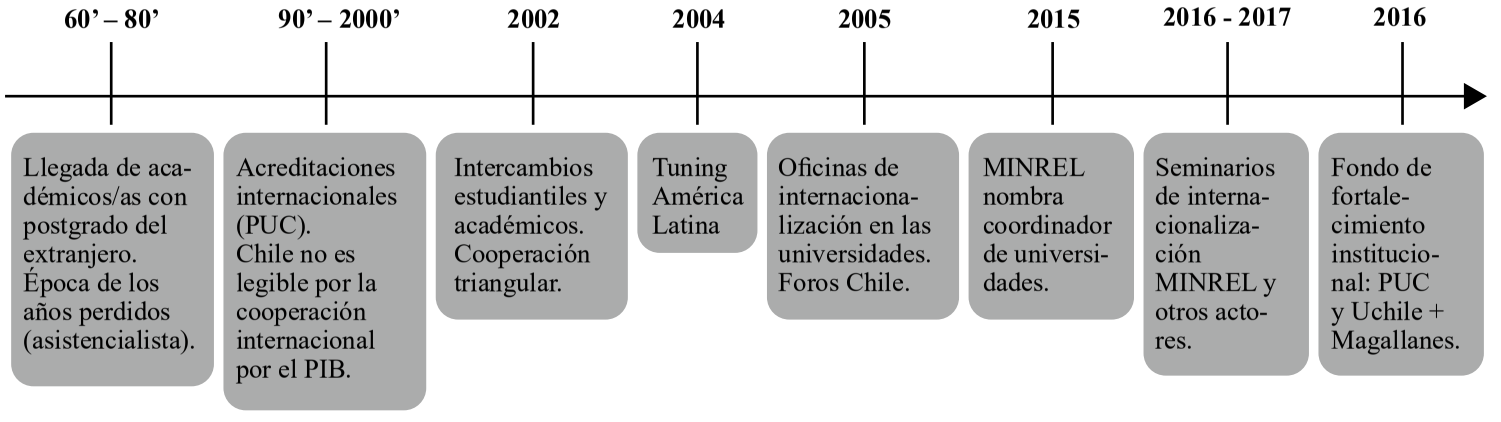
Para entender el contexto de las universidades chilenas en relación con la movilidad académica, se debe visualizar como una como herramienta de internacionalización que permite la inserción de las IES en las tendencias globalizantes, la sociedad del conocimiento, como también la competitividad para alcanzar un mayor posicionamiento (Gácel- Ávila, 2005) en los distintos niveles universitarios (pregrado, postgrado e investigaciones).

Diversos autores proponen que los resultados varían de acuerdo a la forma que es abordada la movilidad académica y la internacionalización, ya que no es vista solo desde el ámbito académico, sino que contempla también planes de desarrollo, la capacitación de estudiantes

extranjeros, exportación de las capacidades docentes, los proyectos y redes internacionales de investigación. En simultáneo, otros factores que inciden en el proceso son los económicos y culturales, los cuales son vitales para internacionalización institucional (Sebastián, 2011).

Este capítulo culmina con una breve cartografía de la ruta de la internacionalización en Chile desde la llegada de los académicos de sus estudios de postgrados en el extranjero hasta los proyectos de financiamiento del Fondo de Fortalecimiento Institucional (ex MECE-SUP) que fueron otorgados a la Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.

F*igura 3*. La ruta de la internacionalización en Chile



Fuente: Elaboración propia.

I.2.2. La educación superior en Chile como estrategia de cooperación internacional

Si bien desde la literatura no es posible catalogar los modelos como únicos, hay investigadores que se han arriesgado a caracterizarlos. Así, cuando hablamos de un estereotipo americano, nos referimos a los procesos orientados a mejorar los programas universitarios dando garantía a los públicos de evaluación de calidad y el logro de metas institucionales a través de una estandarización en las áreas educativas, investigativas y de administración (Royero, s.f.; Brunner, 2008; Espinoza Figueroa, 2009). El modelo europeo continental está fuertemente enraizado en el Proceso Bolonia y en la Metodología Tuning y está centrado en el aprendizaje del alumno, en el desarrollo de competencias y en la articulación del pre con el postgrado (Obiols & Giner, 2011; Espinoza Figueroa, 2013). En relación con la estandarización asiática, ésta tiene como base la tradición confuciana, y en el caso de Japón y China han recibido a su vez influencia de otros países como Alemania, Estados Unidos Francia e Inglaterra (Zha, 2008; William, 2011).

Las relaciones académicas internacionales nacieron post segunda guerra mundial a través de un mandato político y cultural de incrementar el entendimiento y la colaboración internacional (Desai Trilokekar, 2010: 132). Desde el punto de vista de políticas públicas, las superpotencias, en general, se alinearon a crear organizaciones centralizadas como la United State Information Agency (USA), el British Council (Reino Unido), el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DDA) y los institutos Goethe (Alemania), la EduFrance y la red de la Alianza Francesa (Francia), la NUFFIC (países bajos) y la Japan Foundation (Japón).

En el caso de Chile, el desarrollo de políticas pública en torno a este tema se ha dado en función a una multiplicidad de agencias que coordinan la formación de capital humano en el extranjero como marco de la cooperación internacional de la ES. El cambio de ministerio de la Agencia de Cooperación Internacional (AGCI) en Chile desde el aquel entonces MIDEPLAN (2005) a la cartera de Relaciones Exteriores marca un antes y un después en la cooperación internacional, pues el gobierno de Ricardo Lagos (2000 – 2006) consideró que tanto las becas como los proyectos de la AGCI constituían una contribución a la política exterior[7], a través de sus herramientas de cooperación entre ellas las becas y los proyectos sociales,

[7]Entrevista realizada a Rodrigo Allende, Coordinador de Becas Sur – Sur de la AGCI con motivo del Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11150378, 23 de abril de 2015.

forman parten como una ayuda para poder contribuir a la política exterior de Chile a través del Ministerio de Relaciones Exteriores (Política Exterior de Chile 2030, 2018: 116). A esto debería sumarse el balance que hace CONICYT respecto a la formación de doctores y magísteres en el extranjero y cómo este capital humano avanzado ha comenzado a levantar programas en el país y a formar gente para la renovación académica e investigativa en los planteles nacionales (CONICYT, 2013).

Otro actor importante en la formación de capital humano a través de la cooperación internacional es Conicyt a través sus becas internacionales, en las cuales se incluyen las Becas Chile y las Becas Conicyt Internacional. Ésta últimas se relacionan con: concursos de Magíster en el extranjero, Magíster profesionales de la educación, Magíster Bicentenario, Doctorado en el extranjero, Doctorado Fulbright, Doctorado DAAD, Doctorado Bicentenario, Doctorado profesionales de la educación, Becas Gestión Propia, Becas Bicentenario.

En relación con la formación de doctores/as entre los años 2006 y 2008, cuando se desarrollan los primeros diagnósticos sobre los programas existentes de becas, el gobierno de Ricardo Lagos estaba más abocado a la formulación de una política pública integral de becas de postgrado, pero "no en la definición de una política de formación de postgrado en el extranjero" (CONICYT, 2013: 15). Así, nuestro país presenta un depósito interesante de doctores que se formaron en el extranjero y ellos están nutriendo la demanda y oferta de formación de capital humano en magísteres y doctorados.

En relación con el pregrado, un número significativo de universidades ha articulado los currículos sobre la base del modelo americano/europeo de desarrollo de competencias y el enfoque europeo de la estructura de los niveles entre pregrado y postgrado. Sin embargo, las instituciones de educación superior están considerando distintos enfoques de realidad muy diversas para asimilarlos a áreas específicas de formación. Por ejemplo en los rediseños de las ingenierías, se están mirando los modelos de USA, Inglaterra, Australia y Canadá. En medicina se está explorando la experiencia de universidades estadounidenses, y en educación el ministerio ha recomendado mirar el modelo finlandés, pero teniendo en cuenta la realidad chilena[8].

[8]Toda esta información fue levantada en una entrevista con motivo del Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11150378, el 22 de enero de 2015.

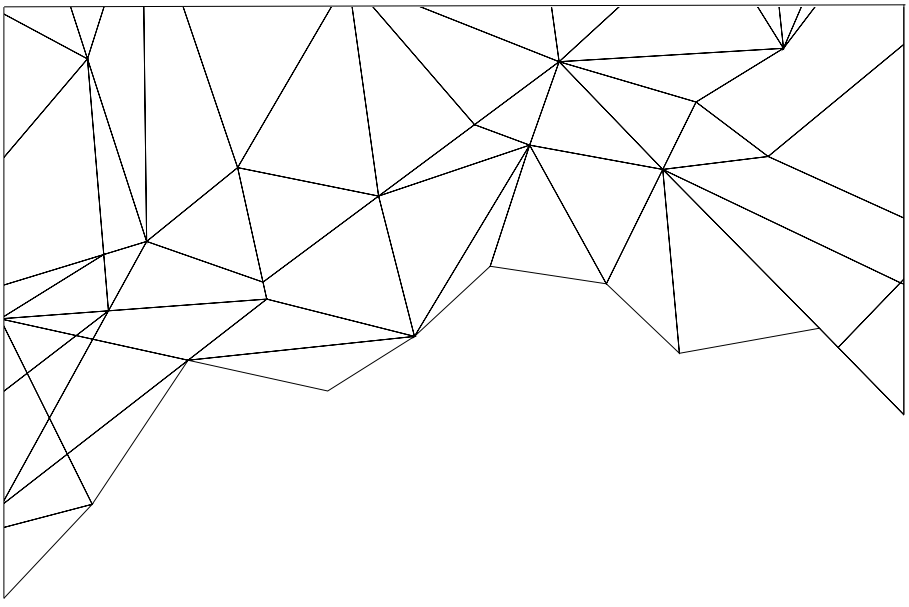
En un primer análisis, si vemos la ES como una estructura social hegemónica, ésta podría presentar dos variantes: una europea y una americana. Si analizamos las influencias europeas como un poder normativo (Manners, 2001) en la construcción de un espacio común en la ES, los procesos de hegemonía podrían estar enfocados en un imperialismo alternativo, basado en un discurso eminentemente eurocéntrico. Esto también puede ser llamado una estrategia post-colonialista (Spivak, 1999).

Si estudiamos los cambios que están ocurriendo en la ES desde una perspectiva crítica del modelo americano, otras conclusiones pueden sacarse, como por ejemplo, la fuerte presencia de USA en la dinámica estructural de la ES, es decir, una ES internacionalizada que se orienta hacia las demandas del mercado, pues actualmente el fenómeno de la globalización se encuentra en plena faena de operaciones. En este caso, podríamos analizar las actuales transformaciones de la ES como una estructura política que combina los procesos de mercantilización y socialización (Cafruny & Ryner, 2006). Por lo tanto, la ES, vista previamente como un proceso cultural, está siendo tratada mucho más como una mercancía, un ítem de consumo. Esto se realiza a través de procesos de estandarización y contenido que introducen estrategias neoliberales, cuyos procesos de globalización justifican el remplazo de las políticas de bienestar social por los conceptos de mercado.

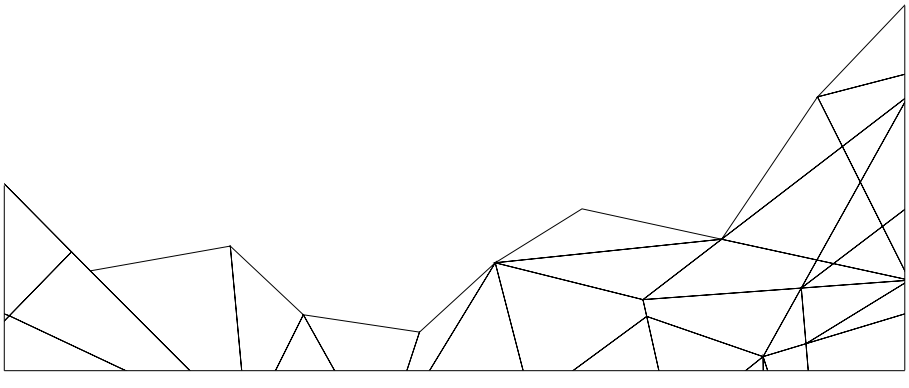
Una lectura interesante sobre la presencia de modelos extranjeros en países en vías de desarrollo es aquélla que asocia la necesidad de internacionalizar las universidades y centros de estudio con el implante de estructuras foráneas. La internacionalización de la ES, es hoy en día un tema de moda desde que conceptos como Globalización, Americanización, Europa (ización) y Boloña (ización) han aparecido fuertemente en la arena internacional. Ciertamente que la ES constituye una de las esferas públicas que más han sido afectadas por la hegemonía global. Aquí, el fenómeno de la globalización está afectando los procesos de enseñanza – aprendizaje y las expectativas futuras de los estudiantes. De hecho, éste ha impuesto cambios científicos y tecnológicos profundos en el desarrollo de competencias destinadas primero a crear conocimiento y luego a manejar, extender y usar este conocimiento.

Este fenómeno de globalización e internacionalización de la ES implica cambios estructurales que pretenden una 're-ingeniería' en los currículos y los procesos de enseñanza – aprendizaje en la ES con el propósito de producir recurso humano para el mercado. Esto implica el inicio de cambios profundos en el pre grado con la finalidad de sincronizarlo con los estándares del postgrado a nivel internacional. Asimismo, estas transformaciones involucran decisiones políticas a nivel de Estado, que buscan la adaptación de modelos extranjeros a las diversas realidades o culturas.

Estos modelos extranjeros normalmente representan poderes hegemónicos que persiguen metas prácticas como la expansión de los mercados de la ES (Brunner & Uribe, 2007). Por otro lado, estos súper - poderes desarrollan estrategias hegemónicas que ejercen dominación simbólica a través del lenguaje, tales como prácticas de persuasión y consenso. De esta manera, se mantiene el poder a través de la capacidad de dominar al otro, persuadiendo a los subordinados a aceptar, adoptar e internalizar valores y normas extranjerizantes.



CAPÍTULO II
MARCO METODOLÓGICO



En esta sección, se describe el marco metodológico de la investigación. A raíz de la contingencia de Chile (social y pandemia), este estudio debió cambiar su enfoque hacia un análisis más cualitativo con rasgos cuantitativos.

La decisión de cambiar de instrumentos investigativos tuvo dos causas, una metodológica y otra operativa. Desde lo metodológico, la conformación del corpus de estudio para las entrevistas requirió un mayor conocimiento de los temas a ser estudiados, especialmente en la temática de aseguramiento de la calidad que implicó hacer un levantamiento más generalizado de códigos y conceptos claves (Teoría Fundamentada). Desde la operatividad, las situaciones contextuales como el estallido social y la pandemia ocasionaron una paralización en puestos de trabajo, lo que hizo pensar que el personal en universidades e instituciones públicas demoraría tiempo en responder encuestas. De esta manera, los códigos específicos fueron: (a) los modelos de internacionalización de las IES chilenas, tanto de la gestión institucional como de las áreas de pregrado, postgrado e investigación; b.) los modelos internacionales que permean a las instituciones chilenas; y por último, c.) la internacionalización de sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

Este capítulo está divido en cinco partes: objetivos de la investigación, relevancia de la misma, metodología y trabajo de campo, preguntas de investigación e hipótesis y consideraciones metodológicas.

II.1. Objetivos de investigación:

II.1.1. Objetivo General:

Estudiar el impacto de la internacionalización (modelo europeo, americano/anglosajón y asiático) en los procesos de aseguramiento de la calidad institucional de la Educación Superior en Chile.

II.1.2. Objetivos específicos:

1. Analizar y comprender los modelos de internacionalización institucionales, de investigación y de los programas de pre y postgrado en las universidades chilenas.

2. Analizar los procesos de alineación de las políticas públicas y universitarias en términos de la internacionalización y acreditación institucional, de investigación y de los programas de pre y post-grado en las universidades chilenas.

3. Analizar y comparar la contribución de los modelos de internacionalización institucional, de investigación y de los programas de pre y postgrado en los procesos de aseguramiento de la calidad de las universidades chilenas.

II.2. Relevancia de la investigación

La línea de investigación corresponde a Educación Superior, específicamente respecto del estudio y análisis de los modelos de aseguramiento de la calidad (estándares de formación docente, evidencia comparada, procesos de licenciamiento o similares, acreditación, evaluación y certificación de calidad, incluida la regulación y certificación de la calidad de la educación a distancia). Estos temas están siendo profundamente estudiados a nivel internacional y la nueva Ley de Educación Superior (N°21.091) incorpora como dimensiones obligatorias la docencia y sus resultados en los procesos formativos, la gestión estratégica y recursos institucionales, los procesos de aseguramiento de la calidad y la vinculación con el medio.

II.3. Metodología y trabajo de campo

Esta investigación se trabajó a partir de un proceso sistemático de metodología mixta (cualitativa-cuantitativa). La tipología fue de tipo descriptiva – comprensiva con un diseño transversal de estudio. Fue descriptiva porque su propósito es describir eventos y situaciones representativas de un fenómeno o unidad de análisis. Fue comprensiva, pues contribuyó a la comprensión de los hechos a través del uso de un método científico específico y riguroso como lo es la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1990: 27) para conducir una compleja

investigación de esta naturaleza. El diseño del estudio fue transversal, también llamado estudio seccional, porque constituyó una pieza de investigación realizada en un tiempo determinado, no sobre el curso del tiempo. El procedimiento abstracto de esta investigación consideró necesariamente relaciones entre mecanismos generativos causales y fenómenos concretos producidos.

2.3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Las preguntas de investigación son:

1. ¿Cómo se están dando los procesos de internacionalización institucional, de investigación y de los programas de pre y postgrado en las diferentes instituciones de educación superior en Chile?

2. ¿Se percibe una alineación entre las políticas públicas y las institucionales respecto a la internacionalización de las universidades, y que ésta pueda ser incorporada como elemento estratégico en los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas?

3. ¿Estos procesos de internacionalización están impactando y constituyen desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile?

Las hipótesis y supuestos son:

H1: los procesos de internacionalización de las universidades chilenas están impactando y constituyen desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.

H2: en el país no se percibe aún una alineación entre las políticas públicas e institucionales respecto de la internacionalización de las universidades en Chile y en específico en los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas.

II.3.2. Trabajo de campo y recolección de información

El trabajo de campo se diseñó sobre la base de determinados instrumentos de recolección de datos en función de las capacidades de investigación en tiempos de crisis. El diseño metodológico fue de carácter mixto con predominancia a la investigación cualitativa. El proceso formal de recolección y análisis de datos fue conducido a través de un proceso de triangulación, usando los siguientes instrumentos de estudio: entrevistas en profundidad (65) y análisis de documentos (288 aproximadamente).

II.3.2.1. Entrevistas en profundidad

> Las entrevistas son particularmente útiles para obtener la historia detrás de las experiencias de un participante. El entrevistador puede buscar información detallada sobre el tema. Las entrevistas pueden ser útiles para dar seguimiento a ciertos encuestados, por ejemplo, para investigar más a fondo sus respuestas (McNamara, 1999: 1)

Esta investigación trabajó con entrevistas cualitativas que durante mucho tiempo han sido una forma popular de recopilar información en la investigación política y social. Demuestran ser particularmente eficientes en una fase exploratoria de proyectos de investigación, sin embargo, se asume con demasiada facilidad que son un método sin problemas que descubre realidades psicológicas o sociales y simplemente extrae la información. Sin embargo, son un rico método de análisis para reconstruir significados latentes. Los métodos de trabajo con datos empíricos fueron a través de dos tipos de entrevistas: entrevistas a expertos/as que por definición son fuente de información, y entrevistas de élite (tipo) que implican la presencia de otras personas importantes para esta investigación.

El tipo de entrevistas que se empleó fue el enfoque de la guía de entrevista general porque se pretendía garantizar que se recopilaran las mismas áreas generales de información de cada entrevistado. Esto proporcionó más enfoque que los otros tipos de entrevistas, al mismo

tiempo que permitió cierto grado de libertad y adaptabilidad para extraer la información del entrevistado. Los tipos de temas en cuestión fueron: opiniones / valores, es decir, lo que el/la entrevistado pensó y supo sobre el tema y conocimientos con el fin de construir hechos sobre el tema de estudio.

El universo/corpus de estudio de las entrevistas estuvo compuesto por sujetos experto y tipo de las instituciones chilenas ES, así como empleados públicos. Las entrevistas de sujetos – expertos/as internacionales fueron 10. Éstas se tomaron en el mes de febrero de 2020 a través de sistemas online. Los criterios de selección tuvieron que ver con los temas de internacionalización y modelo europeo de ES. Sólo se contempló el continente europeo para tales efectos. La investigación quedó en deuda con especialistas de América del Norte y Asia. También se hicieron entrevistas a 10 expertos/as nacionales. Éstas se fueron haciendo desde septiembre de 2019 hasta julio de 2020 de manera muy paulatina y entre medio de las crisis del estallido social y la pandemia del Covid-19, algunas debieron ser hechas de manera online.

Los sujetos tipo contemplaron especialistas del servicio público (12) y de distintas universidades (33). Éstas se fueron haciendo desde septiembre de 2019 hasta julio de 2020 de manera muy paulatina y entre medio de las crisis del estallido social y la pandemia del Covid-19, algunas debieron ser hechas de manera online. La investigación quedó en deuda con un corpus más enfocado en investigación y postgrados.

Los criterios de selección de los entrevistados se basan en el muestreo teórico que ofrece la Teoría Fundamentada. Los individuos a entrevistar no se conocen de antemano, así como tampoco el tamaño muestral. Estas dos características se fueron definiendo a lo largo de la investigación, no usando criterios de representatividad como en la investigación cualitativa, pero sí la relevancia de los/as sujetos entrevistados. De acuerdo a Glaser y Strauss (2009), las elecciones dependen del proceso paulatino de interpretación de datos. Dado que si hizo necesario hacer un primer barrido buscando códigos y elementos claves para la investigación, éstos fueron extraídos del análisis de RRSS que reemplazó la encuesta. Luego la investigación fue buscando sujetos acorde a esta información.

II.3.2.2. Análisis de documentos

Se hizo un levantamiento de documentos en inglés y español, pero finalmente el análisis crítico de discurso se aplicó a 288 documentos disponibles en las páginas web de las 54 universidades que registra CNA en su sitio web. Este análisis se hizo paulatinamente de marzo a julio de 2020 a través de una matriz cualitativa que contempló las variables de acreditación e internacionalización y los cargos y personas que estaban a cargo para futuras aplicaciones de otros instrumentos de recolección de datos. A continuación, se presenta un ejemplo:

F*igura 4*. Ejemplo de matriz de tabulación de documentos

2. UNIVERSIDAD ADOLFO IBÁÑEZ	
Acreditación: Gisela Escobar Pro Rectora de Gestión	Internacionalizacaión Carlos Ramirez Director de Relaciones Internacionales
Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile **5 AÑOS UNIVERSIDAD ACREDITADA DE NOVIEMBRE DE 2015 A NOVIEMBRE DE 2020 GESTIÓN INSTITUCIONAL, DOCENCIA DE PREGRADO, INVESTIGACIÓN, DOCENCIA DE POSTGRADO Y VICULACION CON EL MEDIO.**	

Fuente: Elaboración propia.

Posterior a esta matriz, se hizo una matriz de síntesis que incluía los años de acreditación de las universidades y un detalle más específico de las codificaciones axiales. Este proceso de recolección de datos fue complementado con la búsqueda de documentos y actores relevantes a nivel internacional que complementaron la investigación en el capítulo teórico.

A continuación, se presenta en la Tabla 1 de resumen de los instrumentos de recolección y su validez investigativa en términos de alcance considerado:

Tabla 1
Descripción trabajo de campo

Instrumentos recolección de información	Universo	Muestra/corpus
1. Entrevistas: 65		
a.) Sujetos tipo universidades:	108 (100%)	33 (31%)
b.) Sujetos tipo instituciones:		12
b.) Sujetos expertos/as:		20
2. Documentos:	288 (100%)	288 (100%)
Universidades chilenas	54 (100%)	54 (100%)
Universidades referidas por el CRUCH con Internacionalización	29 (100%)	29 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

II.3.3. Metodología de tabulación de información

El análisis de entrevistas y de documentos y se realizó a partir de una hermenéutica (o lectura/traducción) de segundo orden. Para realizar un levantamiento más objetivo y neutral de categorización, se le aplicó una matriz de codificación de Teoría Fundamentada (GT) y luego los códigos extraídos se trabajaron con una metodología de análisis crítico de discurso (ACD) desde la perspectiva socio-cognitiva de Teun van Dijk (1980) en su trabajo sobre macro-estructuras. Cabe destacar que este procedimiento ya fue llevado a cabo en estudios anteriores realizados por los investigadores.

La segunda etapa del análisis contempla una estrategia cualitativa de codificación, basada en la Teoría Fundamentada. Esta investigación se sitúa en un espíritu Straussiano de la Teoría Fundamentada (GT), perteneciendo a su segunda generación. Aquí, se hará uso de una matriz de identificación de códigos, luego del levantamiento de las categorías de análisis para seleccionar aquellos conceptos y discursos claves que permitan personificar a los actores, acciones y asociaciones.

II.3.3.1. Matrices análisis entrevistas y documentos

Para la tabulación y análisis de entrevistas y documentos, se utilizaron tres matrices más la inicial que identificó el campo y el área sustantiva de investigación, los códigos teóricos y las unidades de análisis. Se da un ejemplo a continuación:

Tabla 2
Matriz de Identificación de Códigos (Codificación)

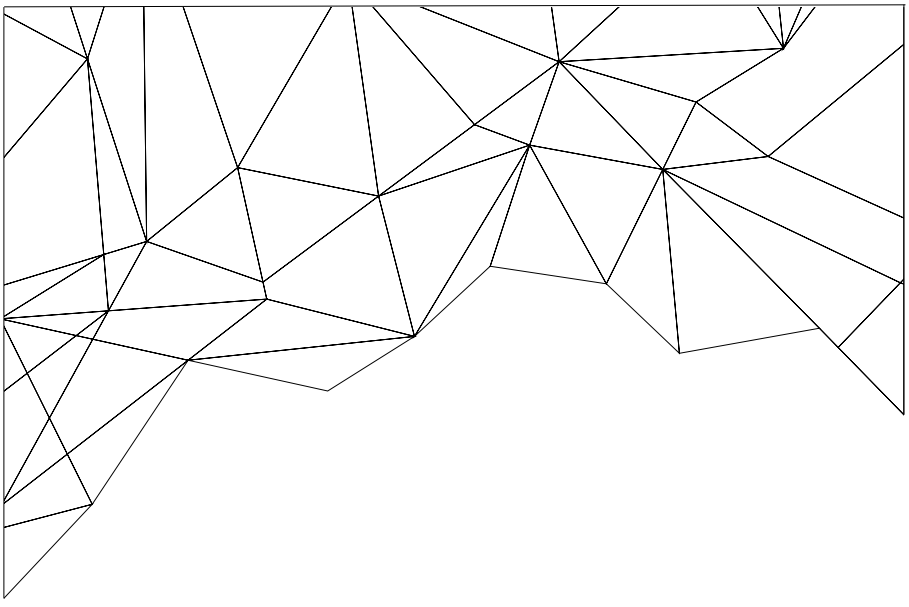
Campo sustantivo de investigación.	Educación Superior.
Área sustantiva	Políticas universitarias – institucionales/ políticas públicas.
Código sustantivo teórico	Aseguramiento de la calidad/ Internacionalización.
Unidades de análisis	Acreditación, modelos internacionales, internacionalización en casa, etc.

Fuente: Elaboración propia.

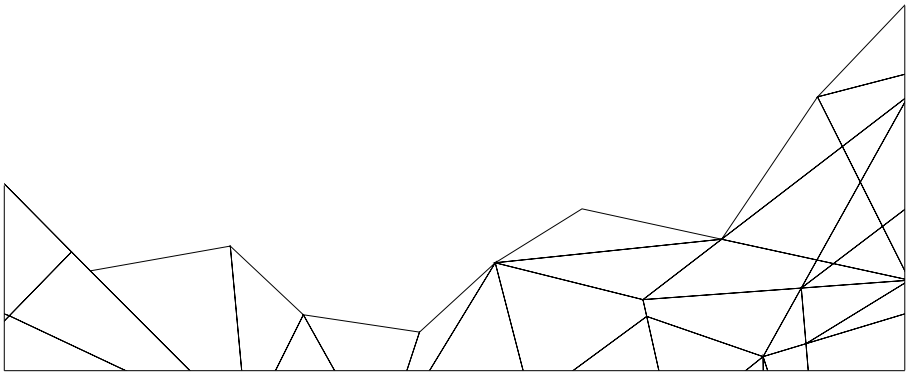
Posterior a la presentación de la información, se usó una matriz de Teoría Fundamentada para hacer el levantamiento de las diversas codificaciones: abiertas, teóricas, axiales (con conexiones) hasta llegar a las selectivas. Finalmente, se aplicó una matriz de análisis crítico del discurso, adaptando el trabajo de Teun van Dijk para dar cuenta de las jerarquías de códigos. A continuación, se muestran dos mapas de macro y microestructuras discursivas en las áreas de aseguramiento de la calidad e internacionalización:

F*igura 5*. Mapas de macro y microestructuras discursivas

Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



Esta sección presenta los resultados obtenidos a través de las dos herramientas de investigación utilizadas: análisis de documentos y entrevistas. Los tópicos encontrados permiten ir cruzando los tres instrumentos para una visión objetiva de la investigación en los ejes documental (documentación) y experiencial (a cargo de unidades respectivas en las universidades y sujetos expertos).

III.1. Políticas públicas y actoridad internacional

III.1.1. Formación nacional de capital humano

Las políticas públicas en torno a la formación de capital humano se han concentrado en dos actores fundamentales con relación a la generación de condiciones para fortalecer los procesos de formación continua (*long life learning*), el desarrollo de la investigación y de los postgrados en Chile. Nos referimos a la ex Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y hoy Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID). Éstas como parte de distintos ministerios, de Ciencia y Tecnología y de Relaciones Exteriores respectivamente, han ido apoyando a la formación permanente, la consolidación de equipos investigativos de trabajo, y complejizando la internacionalización de la investigación y los postgrados, en especial de los doctorados que se dictan en Chile.

III.1.1.1. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)

Con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de acuerdo a la Ley 21.105 del 27 de julio de 2018, la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt) pasó a llamarse Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), pero mantuvo sus funciones de administración y ejecución de programas,

mecanismos e instrumentos enfocados a la promoción, el fomento y el desarrollo de la investigación en todas las áreas de conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación científica tecnológica consideradas por las políticas estructuradas del Ministerio (Ley 21.105, 2018). En sus incisos siguientes, la ley es clara en asignarle a la ANID un rol de proveedora de recursos para la internacionalización de la formación de capital humano, la investigación, el desarrollo científico y la innovación tecnológica:

> e) Ejecutar programas y los diferentes instrumentos que apoyen la formación, en Chile o en el extranjero, de profesionales e investigadores altamente calificados.
>
> f) Ejecutar programas y los diferentes instrumentos que apoyen la inserción y atracción de recursos humanos altamente calificados, en instituciones académicas; centros de investigación científica y desarrollo tecnológico, públicos o privados; además, en el Estado, y en el sector productivo.
>
> g) Ejecutar programas y los diferentes instrumentos que contribuyan a la generación o fortalecimiento de redes u otras instancias de cooperación nacional e internacional en investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación de base científico-tecnológica (Ley 21.105, 2018:8).

La ley propone una Estrategia Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación para el Desarrollo y una Política Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Los rasgos más 'internacionalizantes' son vistos en la descripción de la estrategia, la cual ofrece "un diagnóstico de las tendencias globales y análisis prospectivos de las oportunidades y desafíos para el desarrollo integral, inclusivo y sostenible de Chile en el escenario mundial" (Ley 21.105, 2018: 11). La política en cambio es presentada como aquella instancia pragmática de carácter sistémico y de corto y mediano plazo, que contiene los objetivos y líneas generales en temas de desarrollo científico-tecnológico, innovación y recursos humanos altamente calificados (Ley 21.105, 2018: 13).

La investigación también avanza en el análisis de la internacionalización a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA)[9], en la actualidad dependiente de la Subdirección de Capital Humano, como un modelo centrípeto, es decir, se vincula con la demanda de capital humano institucionalmente formado a través de universidades, centros de investigación, industrias y Estado como un todo. El programa parte con la designación de las conocidas Becas Presidente de la República que fueron otorgadas entre 1995 y 2007. En 2006, se levantó un clúster de innovación que pretendió orientar la entrega de becas para estudios internacionales en áreas país, pero no fructificó. Finalmente, en 2008 se creó el programa de Becas Chile, del cual se han graduado hasta la fecha un poco más de mil personas en doctorado y más de 300 mil en magíster (Espinoza Figueroa, 2019). De acuerdo al Informe Final de Evaluación, Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG), las cifras son coincidentes a la creación de Becas Chile en 2008 y sus correspondientes tasas de graduación a 2016, como se aprecia en la Tabla 2 diseñada por CONICYT:

9 https://www.anid.cl/ejes-estrategicos/capital-humano/

Tabla 3
Graduados Beca Chile (desde 2008) de doctorado y magíster

	Doctorado		Magister	
Año Inicio Beca	N°	%	N°	%
2008	572	73%	85	75%
2009	754	68%	577	88%
2010	565	58%	739	82%
2011	399	37%	897	84%
2012	196	20%	838	82%
2013	52	6%	920	75%
2014	23	2%	449	52%
2015	3	0	186	24%
2016	0		3	
TOTAL	4.681		5.238	

Fuente: Informe Final de Evaluación, Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG), 2007: 21

Entre los instrumentos más importantes de internacionalización, la ANID cuenta con las becas de magíster y doctorado, de este último el programa financia un 40% en el extranjero y un 60% en Chile. En relación a las becas nacionales de doctorado, éstas no discriminan entre nacionales o postulantes internacionales y se han convertido en una fuente rica de atracción de estudiantes internacionales. Sin embargo, antiguamente Conicyt (hoy ANID) tenía una línea especial de becas de atracción de estudiantes extranjeros, pero actualmente éstas se deben competir con postulantes nacionales. Otros instrumentos de contribución a los procesos de internacionalización desde la política pública son las becas para co-tutelas doctorales y las pasantías que constituirían números marginales[10].

La ruta de formación se da a través de dos caminos: los becarios nacionales siguen hacia el postdoctorado y los que se forman en el exterior siguen la ruta de los proyectos Fondecyt, empezando por el de Iniciación. El tiempo de formación de doctores en Chile es de 10 años en promedio, mientras que en la Unión Europea se reduce a la mitad y a esa cantidad de tiempo, ya podríamos encontrar académicos senior[11].

III.1.1.2. Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID)

La Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID) nació en 1990, al retorno a la democracia, como una institución pública radicada en MIDEPLAN y que canaliza "toda la ayuda de los países que le fueron ofreciendo a Chile la reinserción en el mundo, en la comunidad internacional y modernizar sus instituciones"[12], a través de financiamiento, asistencia técnica y proyectos de cooperación.

10 Entrevistado 11 de instituciones públicas y agencias.
11 Charla "Cambio Educativo y la Transformación Digital" de Isabel Celaá, Ministra de Educación y Formación Profesional de España, en Deusto Forum, Universidad de Deusto, España.
http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/03/20190304-deusto.html
12 Entrevistado 9 de instituciones públicas y agencias.

El programa de becas de la AGCID apareció en 1993, cuya visión de la formación de capital humano ha estado más enfocado hacia la cooperación para el desarrollo (cooperación Sur – Sur) en América Latina, el Caribe y África. En este espacio, se difunden oportunidades de formación de recursos humanos en el exterior y a nivel nacional, y los estudiantes extranjeros acceden también a formaciones de alto nivel en universidades chilenas.

La oferta de la AGCID para nacionales y extranjeros es de 300 cursos internacionales de perfeccionamiento y diplomados dirigidos a funcionarios públicos, académicos e investigadores con al menos 2 años de experiencia laboral en temáticas como Gerencia Pública, Derechos Humanos y Función Policial, entre otros. Respecto a los programas de larga duración, se ofrecen tres que conducen a grado académico (pre-grado y postgrado) y un programa de movilidad estudiantil a través de la Alianza del Pacífico. Los países que financian estos programas son aquéllos pertenecientes a la OEA, y además Asia, China, Japón, India, Malasia, Singapur, Tailandia, Egipto, entre otros[13].

Entre las modalidades de becas destacan los Programas República de Chile, José Martí y Reciprocidad Chile – México, Becas de Magíster Nelson Mandela y la Plataforma de la Alianza del Pacífico. En el pregrado se ofrecen becas a través del Programa Transfronterizo, la Plataforma de Movilidad Estudiantil de la Alianza del Pacífico y la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica Manuela Sáenz. Asimismo, la AGCID estableció un convenio con la OEA para la entrega de becas destinadas al CARICOM (Política Exterior de Chile 2030, 2018).

En sus 25 años de creación, la AGCID ha formado y capacitado a cerca de 3.500 profesionales y directivos públicos. La Tabla 4 muestra el avance y crecimiento en la entrega de becas y favorecidos con el programa:

[13]https://www.agci.cl/becas/becas-para-chilenos

Tabla 4
Becas Período 2014 – 2017

	2014	2015	2016	2017	TOTAL
N° Becarios	241	417	593	600	1.851

Fuente: Política Exterior de Chile 2030.

Otra iniciativa interesante en el ámbito de la cooperación internacional en el pregrado es la colaboración triangular para la creación de carreras y proyectos educativos, dado que la AGCID constituye un instrumento de la política exterior de Chile y necesita vincularse con espacios académicos educativos. Se dan dos ejemplos claros: la agencia asesoró a la Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la Universidad de Concepción para la creación de la carrera de Ingeniería en Agronomía. Asimismo, a través de la cooperación sueca triangular, la agencia apoyó a la instalación en Santa Cruz, Bolivia de la carrera de Ingeniería en Madera por medio de la estrecha colaboración con la Universidad del Bío Bío en Chile. Otra experiencia se ha dado con la Universidad de San Salvador para la instalación de su Facultad de Ciencias Oceanográficas y Legales, y la realización de un puente entre universidades chilenas que puedan apoyar esta iniciativa, entre ellas la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo.

Desgraciadamente este trabajo es más bien aleatorio en la búsqueda de 'partnerships' nacionales y a pedido de la institución de origen, el único requisito es que la universidad chilena esté acreditada, y se ha trabajado con entidades públicas, G9 y privadas. La finalidad es hacer lo que el país está demandando, y en torno a la experiencia técnica y a la transferencia de conocimiento generar círculos virtuosos de cooperación internacional entre Estado, universidades extranjeras e instituciones nacionales.

Por ende, los márgenes de acción de la cooperación internacional de la AGCID "van más allá de las becas o la suscripción de un convenio que permite relaciones conjuntas, una doble titulación o intercambio de alumnos"[14], el objetivo final es la transferencia de co-

[14]Entrevistado 9 de instituciones públicas y agencias.

nocimientos, la instalación de capacidades en los respectivos países. Desde el país, se busca la articulación de oportunidades de cooperación en favor de Chile para superar áreas definidas como prioritarias y deficitarias del desarrollo nacional.

Teniendo en cuenta el postgrado, ProChile[15] lanzó la marca sectorial Learn Chile, a través de la cual 21 universidades usan la política pública para internacionalizar sus servicios académicos de promoción de programas de postgrado alrededor del mundo, de manera puntual en Europa, Estados Unidos, América Latina, y desde 2012 con especial énfasis en Brasil.

> La marca vincula la difusión de los principales atributos de nuestro país como destino para estudiar, y es desarrollada bajo el paraguas de la imagen país. La promoción apunta a mercados donde existe demanda por estadías breves y de intercambio semestral en el extranjero, para realizar cursos de español y cultura latinoamericana y también programas de postgrados cursados en el país[16].

Las actividades que se realizan son ferias internacionales, NAFSA, EAIE, el Salón del Estudiante de Brasil, China Education Expo, Expo-postgrados Colombia y otros eventos en función de los mercados internacionales y su vinculación con la academia. Con esto se busca que los estudiantes se conviertan "en embajadores del país en los mercados internacionales, dado que podrán expandir su experiencia a través de lo que ellos le cuenten a sus pares y relevar así el nombre de Chile"[17].

---

15 ProChile es una agencia del Ministerio de Relaciones Exteriores que actúa como plataforma para la oferta exportable de bienes y servicios del país, "mediante la internacionalización de las empresas chilenas, la promoción de la imagen país, de la inversión extranjera y del turismo, a través de una red nacional e internacional de personas especializadas y comprometidas", (https://www.prochile.gob.cl/landing/quienes-s).
16 https://www.prochile.gob.cl/marca-s
17 Ibidem

Desde una perspectiva más analítica, la cooperación observada desde el Ministerio de Relaciones Exteriores (MINREL) y más allá de la AGCID se basa en un modelo 'top – down', que es desarrollada a partir de una alta diplomacia, pues los procesos de colaboración internacional se fundan en las relaciones bilaterales y la implementación (o bajada) de éstas a través de los organismos pertinentes como la AGCID. La cancillería también privilegia temas país para sus procesos de cooperación internacional, tales como desastres naturales, energía y alimentación, entre otros y éstos son buscados como fuente de conocimiento en las universidades chilenas[18], dado que "cuando enfrentamos el tema de la educación superior, Chile necesita generar o importar conocimiento, sólo Chile no lo va a poder hacer […] Chile tiene que acercarse a los centros de conocimiento internacional, ya sea para generar conjuntamente conocimiento o para importar simplemente conocimiento".

Entre los instrumentos directos de cooperación podemos ver convenios que devienen de acuerdos o tratados internacionales, foros[19], seminarios y las conocidas becas de formación AGCID; los indirectos se relacionan con otros ministerios como el MINEDUC en cuanto a apoyo a la certificación de grados[20] y con otros actores a través del soporte a redes informales de investigadores en el extranjero[21]. Cabe destacar que el MINREL prefiere la utilización del concepto de cooperación internacional en vez del vocablo internacionalización usado por las instituciones nacionales de educación superior.

[18]Entrevistado 2 de instituciones públicas y agencias.
[19]Foro Académico Chile – Japón (2014 en adelante), Foro Académico Científico Chile – Francia (2015 en adelante), Foro Científico Chile – Suecia, Foro Chile – Australia , Foro Académico Chile – Italia, Foro de Diálogo y Reflexión Estratégico Chile – Argentina (2017 en adelante).
[20]Entrevistado 3 de instituciones públicas y agencias.
[21]Como es el caso de la Red de Investigadores Chilenos en canadá (REDICE): https://www.conicyt.cl/becasconicyt/2016/09/12/4to-webinar-redicec-chile-global-movilidad-de-conocimiento-y-retribucion-a-chile/

Una iniciativa interesante de colaboración entre el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), a través de la Comisión de Internacionalización y el MINREL, a través de la Dirección de Energía, Ciencia y Tecnología el MINREL y la academia chilena, fue la materialización de tres seminarios que fueron abordando los principales aspectos de cooperación internacional/internacionalización y las relaciones bilaterales entre la academia y la cancillería:

(1) El seminario "Internacionalización de la Educación Superior" (2016), que permitió "reflexionar sobre los procesos de internacionalización de la educación superior desde Chile, para avanzar en la construcción de una visión crítica, propositiva y proyectiva sobre la internacionalización de las universidades y otras instituciones ligadas a la Educación Superior"[22]. Dentro de los modelos de internacionalización, se discutieron diversos elementos de este proceso tales como los rankings, áreas de educación superior, marcos compartidos de calidad y cualificaciones, entre otros.

(2) El seminario "Internacionalización de la Educación Superior" se volvió a repetir al año siguiente (2017), y se organizó sobre la base de dos mesas temáticas: (a) "Plataformas Regionales en internacionalización", la cual analizó las estrategias de cooperación internacional de las diferentes actoridades públicas como la AGCID e internacionales como la Organización Universitaria Interamericana (OUI), CRISCOS y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM); el (b) segundo panel se refirió a las Políticas Nacionales en materia de internacionalización, discutiéndose los casos de Brasil (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, CNPQ), Colombia (ColCiencias) y de Chile (Conicyt y Divesup). La jornada concluyó con la clase magistral "Internacionalización e Integración en la Educación Superior en Europa: Lecciones para América Latina" del Senior Advisor para Educación y Desarrollo del British Council, Michael Peak.

[22]https://minrel.gob.cl/seminario-cruch-minrel-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/minrel/2016-10-07/180929.html

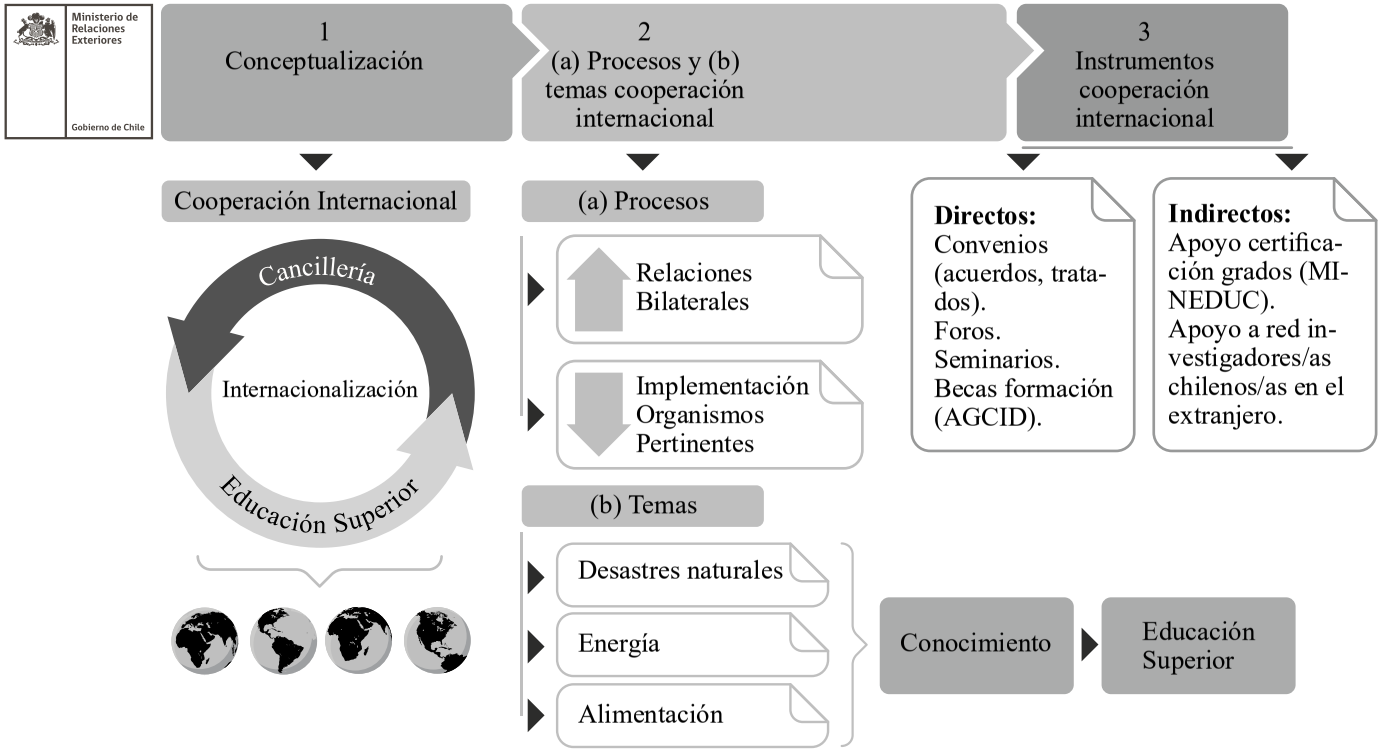
(3) El III Seminario "Internacionalización de la Educación Superior: Calidad y Cooperación" (2018) analizó los efectos de la cooperación internacional sobre las universidades y el desarrollo de estrategias de movilidad estudiantil, colaboración académica y otras que varían de una institución a otra. Un aspecto importante de este encuentro fue el balance hecho por la academia y la cancillería sobre la participación activa en los foros científicos Suecia, Japón y Francia. Las experiencias extranjeras se dieron desde Alemania (Conferencia de Rectores y la Universidad de Lund), Argentina y España. En esta oportunidad, la Comisión Nacional de Acreditación también participó de la convocatoria, abordando el impacto de la internacionalización en la calidad de los planteles académicos, y la imperiosa necesidad de incorporarla, de una forma comprehensiva, en la cultura organizacional del quehacer universitario, en todos los estamentos y niveles académicos más allá de la movilidad estudiantil.

> Tenemos muchos desafíos, que parten primero por valorar la internacionalización más allá de la simple movilidad. Es una definición que tiene que ver con la misión institucional y que se relaciona con la formación, la investigación y todo el quehacer universitario. Eso implica como gran desafío el diseño de un proceso de cambio cultural, que estamos haciendo en línea con el PDI (Plan de Desarrollo Institucional) y los compromisos que dejó la acreditación, pero que tenemos que seguir impulsando como un trabajo a largo plazo (Andreé Henríquez, 2018)[23].

A continuación, la siguiente figura sintetiza todo el proceso de cooperación internacional:

[23]https://www.uchile.cl/noticias/149615/conclave-analizo-los-desafios-de-la-internacionalizacion-universitaria

F*igura 6*. Resumen proceso de cooperación internacional MINREL.



Fuente: Elaboración propia.

III.1.2. Actoridad internacional

Desde una perspectiva internacional, esta investigación visibilizó a tres actores que se han hecho parte de políticas públicas en la formación de capital humano a distintos niveles: el British Council, la Fulbrigth y la DAAD (*German Academic Exchange Service*). De estas tres instituciones, la *Fulbright* y el *British Council* tienen una relación más directa con la ANID a través de las Becas Chile.

III.1.2.1. British Council

Los británicos ofrecen las llamadas *Chevening Scholarship* sólo para el estudio de un grado de máster de un año y se definen como: "… las becas prestigiosas del gobierno británico, entregadas cada año a profesionales jóvenes seleccionados por su habilidad académica y potencial liderazgo en el futuro. Durante muchos años se ha recibido postulaciones para estas becas desde Chile"[24]. Asimismo, la *British Council* ofrece otros tipos de beneficios tales como cursos cortos personalizados, investigación e inclusive ofertas profesionales en instituciones británicas. Las *Chevening Fellowship* están enfocadas a aquellos profesionales que se encuentran en la mitad de su carrera, con alguna posición de influencia y quieren aumentar sus conocimientos y generar redes a través de esta modalidad[25]. Finalmente, la institución inglesa ofrece un portal, *Euraxess Funding Database* para equipos de investigación o investigadores internacionales que deseen desarrollar estadas o trabajo en Reino Unido. A nivel de postgrado, los consejos británicos también entregan financiamiento para estudiar o desarrollar proyectos de investigación allá.

24 https://www.britishcouncil.cl/estudiar-reino-unido/becas-financiacion
25 https://www.chevening.org/fellowships/who-can-apply/

III.1.2.2. Fulbright

Por su parte, la *Fulbright* ofrece becas de distintas características y períodos que permiten la formación de capital humano en Estados Unidos, pero también estadas de académicos y estudiantes estadounidenses en las universidades chilenas. fortaleciendo los procesos de internacionalización entrante y saliente. Se muestran iniciativas interesantes tales como:

1. La *Hubert H. Humphrey Fellowship,* no conducente a grado académico, pero sí enfocada a profesionales tanto del sector público como el privado, que se encuentran en la mitad de sus carreras y que manifiestan actitudes de liderazgo y bien común, combinando estudios específicos con una práctica profesional de al menos 6 semanas.

2. El programa de becas de magíster y doctorado para profesionales de África, Asia, América Latina y el Caribe, Euro Asia y Oriente Medio. Éste es compatible con otros sistemas de financiamiento como las Becas Chile en nuestro país, apoyando la carrera académica a través de la formación de postgrado en universidades estadounidenses.

3. El programa de *Fulbright Specialist*, que busca el intercambio académico. La modalidad de financiamiento cubre la estadía de 2 a 6 semanas de académicos americanos de amplia experiencia quienes contribuyen a las actividades institucionales de las universidades chilenas. "Los especialistas intercambian conocimientos, crean capacidad y establecen asociaciones que benefician a los participantes, las instituciones, y las comunidades, tanto en Estados Unidos como en Chile"[26].

4. El Programa *Fulbright* para estudiantes estadounidenses da oportunidades para el estudio de postgrado e investigación durante 9 meses en instituciones internacionales de 155 países alrededor del mundo.

[26]http://www.fulbright.cl/2019/11/22/programa-fulbright-specialist-convocatoria-2020/

5. El programa Fulbright US Scholar está enfocado en apoyar las actividades de docencia en investigación de las universidades chilenas a través de la incorporación de académicos senior (5 años de experiencia después del título final) y experiencia docente de nivel de postgrado, académicos junior y profesionales con buenas propuestas de formación e investigación. Esta beca tiene una duración de tres o cuatro meses.

6. La Beca Doctorado Igualdad de Oportunidades Fulbright-ANID pertenece al marco suscrito entre la Comisión para el Intercambio Educativo entre Chile y Estados Unidos y la ANID. Está destinada a cubrir la brecha de estudiantes chilenos con insuficiente conocimiento del idioma inglés que les impide postular a otros programas de becas, nacionales (por ejemplo, Becas Chile) e internacionales (Fulbright), o en igualdad de condiciones o que "… presenten una situación de vulnerabilidad socioeconómica que amerite la adjudicación de una beca especial para iniciar estudios conducentes a la obtención del grado académico de Doctor en universidades de excelencia en los Estados Unidos de América"[27].

III.1.2.3. DAAD

El DAAD en Chile desarrolla programas de cooperación y becas individuales e institucionales para estudiar postgrados (magíster y doctorado) y post-doctorados. "Un importante objetivo adicional es brindar información general sobre el sistema de educación superior y las posibilidades de estudio e investigación en Alemania"[28]. Esta organización se ha ido conectando de mejor manera con universidades de manera específica a través de las unidades de internacionalización, dado que la reciprocidad con las políticas públicas se ha ido complejizando[29].

27 http://www.fulbright.cl/wp-content/uploads/2020/06/Bases_Doctorado_BIO_Fulbright_final_2020.pdf
28 https://www.daad.cl/es/quienes-somos/daad-en-chile/
29 Entrevistado 9 de instituciones públicas y agencias.

Los programas de financiamiento para programas de magíster completo en Alemania sólo ofrecen becas en algunas áreas seleccionadas. En relación a otros programas de postgrado, una parte significativa del financiamiento del DAAD está enfocada en los niveles de doctorado e investigación.

III.2. Modelos de internacionalización en universidades chilenas

De acuerdo con el trabajo de campo realizado por los investigadores, prácticamente las 54 universidades[30] estudiadas presentan modelos propios de internacionalización con distintos niveles de desarrollo y con una institucionalidad característica que va desde una oficina, mayoritariamente dependiente de una vicerrectoría de vinculación con el medio, a una vicerrectoría de relaciones internacionales. Asimismo, el tema de internacionalización aparece en la documentación de las instituciones de educación superior en la descripción genérica de la universidad o de la propia unidad administrativa, y en algún reglamento específico como política o normativa de relaciones internacionales.

Considerando la información proporcionada por el CRUCH[31], un 54% presenta una institucionalidad fuerte en torno al tema de internacionalización. De este porcentaje, un 10% la ubica en mandos superiores (vicerrectoría), un 90% está en los mandos medios como dirección (66%) o departamento (7%), unidad (7%) y oficina (10%) y algunas instituciones (mayormente sin acreditación) sólo la deslizan en discursos institucionales e información oficial. En el siguiente cuadro, se puede apreciar el detalle de aquellas universidades que han implementado equipos de internacionalización a distintos niveles de jerarquías, aspecto que ameritaría una investigación posterior enfocada en avances, logros y acciones exitosas en relación a la estructura organizacional. Los factores de autonomía que tenga una unidad de relaciones internacionales, ya sea con dependencia de rectoría o vicerrectoría académica también estaría determinando la incorporación de distintos

30 De acuerdo al reporte de la CNA serían 57, pero tres universidades cesaron sus funciones en diciembre de 2019: Universidad del Pacífico, la del Mar y la Universidad de Ciencias de la Informática UNICIF, aun cuando estas instituciones de educación superior cesaron sus funciones con anterioridad: https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx,

31 TR N° 54/2019

modelos y la creación de una determinada planificación estratégica[32]. Pese a lo anterior, existe un consenso en los entrevistados en que los departamentos actúan de manera más o menos independiente y no generan mucho ruido o problemas al resto de la organización.

Tabla 5
Descripción de unidades de internacionalización y dependencia administrativa

Universidades	Unidades de internacionalización – unidad superior
1. Universidad de Chile	Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) - Rectoría
2. Pontificia Universidad Católica de Chile	Vicerrectoría Adjunta de Asuntos Internacionales - Rectoría
3. Universidad de Concepción	Dirección de Relaciones Internacionales - Rectoría
4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Dirección de Relaciones Internacionales - Vicerrectoría de Desarrollo.
5. Universidad Técnica Federico Santa María	Oficina de Asuntos Internacionales (OAI)
6. Universidad de Santiago de Chile	Departamento Relaciones Internacionales e Interuniversitarias (DRII) - Vicerrectoría de Vinculación con el Medio.
7. Universidad Austral de Chile	Unidad de Relaciones Internacionales
8. Universidad Católica del Norte	Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) - Rectoría.
9. Universidad de Valparaíso	Dirección de Relaciones Institucionales - Vicerrectoría de Vinculación con el Medio
10. Universidad de Antofagasta	Dirección de Relaciones Universitarias - Rectoría
11. Universidad de La Serena	Dirección con el Medio y Extensión – Vicerrectoría Académica
12. Universidad del Bío-Bío	Dirección General de Relaciones Institucionales – Vinculación

Continúa

32 Entrevistado 26 de Universidades e Institutos.

Universidades	Unidades de internacionalización – unidad superior
13. Universidad de la Frontera	Dirección de Cooperación Internacional - Vicerrectoría Académica
14. Universidad de Magallanes	Dirección de Relaciones Internacionales - Prorrectoría
15. Universidad de Talca	Dirección de Relaciones Internacionales - Prorrectoría
16.Universidad de Atacama	Dirección de Extensión, Comunicación y Relaciones Universitarias. Dirección de Vinculación y Comunicaciones
17. Universidad de Tarapacá	Dirección de Relaciones Internacionales - Rectoría
18. Universidad Arturo Prat	Dirección General de Relaciones Internacionales - Rectoría
19. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Departamento de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional (DRICI) – Vinculación
20. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Dirección General de Relaciones Internacionales – Rectoría
21. Universidad Tecnológica Metropolitana	Dirección de Asuntos Nacionales e Internacionales – Rectoría
22. Universidad de los Lagos	Dirección de Relaciones Internacionales - Rectoría
23. Universidad Católica del Maule	Oficina de Relaciones Internacionales – Dirección General de Vinculación
24. Universidad Católica de la Santísima Concepción	Dirección de Relaciones Internacionales - Vicerrectoría de Vinculación con el Medio
25. Universidad Católica de Temuco	Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Internacionales
26. Universidad de O'Higgins	Oficina de Relaciones Internacionales – Vinculación con el Medio
27. Universidad de Aysén	Dirección de Vinculación con el Medio
28. Universidad Alberto Hurtado	Vicerrectoría de Integración y Dirección de Cooperación Internacional
29. Universidad Diego Portales	Dirección de Relaciones Internacionales

Fuente: Elaboración propia.

III.2.1. Internacionalización institucional

En términos generales, muchos aspectos de internacionalización institucional se dieron a conocer más arriba. Sin embargo, se hace necesario ir explicitando la evolución de la internacionalización en las IES en Chile.

Ésta se inicia con la llegada de los primeros académicos que fueron a estudiar sus postgrados fuera del país. Ellos trajeron sus redes de contacto, sobre todo en investigación y comenzaron a internacionalizar las universidades. Posteriormente, los procesos de internacionalización se fueron institucionalizando a través de la creación de burocracia universitaria y la contratación de profesionales a cargos de las unidades. Éste es un primer punto de inflexión, porque se observa una diferencia entre la gestión profesional y la académica. En aquellos departamentos donde hay académicos a cargo, se observa una mayor percepción de las necesidades docentes y académicas, un mayor 'chorreo' de las actividades de internacionalización a las facultades, escuelas y carreras y, a su vez, un estilo *top-down* de las necesidades de las unidades académicas a la dirección estratégica de internacionalización (Espinoza Figueroa, 2019).

Los modelos de gestión varían desde academias de idiomas como el caso de la Universidad Chileno Británica o la Universidad de Tarapacá, un spin off[33] como el Atacama Immersion Chile de la Universidad Católica del Norte, agencias de cooperación internacional y unidades de vinculación con el entorno con algunos breves ribetes de internacionalización, o como parte de lo que algunas universidades denominan relaciones institucionales. La división en unidades internas también varía y, al menos, son observables cuatro más comunes: movilidad, convenios internacionales, cooperación internacional, redes y organizaciones internacionales.

33 Las spin-off se definen como aquellas iniciativas empresariales promovidas por miembros de una comunidad universitaria, que se caracterizan por explotar nuevos procesos, productos o servicios a partir del conocimiento adquirido y los resultados obtenidos en la propia universidad, https://spinoff.ugr.es/cms/menu/info-otri/spin-off-que-son-y-para-que-sirven/

Respecto a la importancia de la internacionalización en la planificación estratégica de las instituciones, ésta aparece normalmente como una parte fundamental (y a veces transversal) en los planes de desarrollo de las universidades; también se observa en los objetivos estratégicos, las acciones o tácticas junto el cumplimiento de metas y su evaluación a partir de indicadores numéricos, sobre todo en términos de número de estudiantes y académicos internacionalizados, y convenios suscritos. Un aspecto importante a analizar en otro estudio es la calidad de los convenios suscritos y la sistematización para llevarlos a cabo, pues no necesariamente la cantidad de convenios repercute en el éxito de las estrategias de la internacionalización de las universidades. Muchos de ellos no se actualizan desde su firma y los intereses de las instituciones cambian cuando hay recambio de los equipos directivos, pese a que se valora que, independientemente del cambio de autoridades centrales, el personal en las direcciones se mantiene por un largo período[34].

Las instituciones que pertenecen a consorcios internacionales de educación superior como Laureate Internacional Universities (Universidad Andrés Bello - UNAB, Universidad de Viña del Mar - UVM y Universidad de Las Américas - UDLA), Worldwide Network of Adventist Universities (Universidad Adventista), Campus Internacional SEK (Universidad SEK) muestran modelos de internacionalización en sus procesos internos definidos por las instituciones, tales como los académicos, de gestión y financieros. El consorcio se comporta como 'casa matriz' que entrega lineamientos corporativos, normativos y de gestión a través de la implementación de plataformas digitales que en todo momento den cuenta de una 'accountability institucional'. Es la gestión universitaria la que recibe una influencia directa desde estos modelos de direccionamiento internacional en educación superior. Por ende, estas instituciones muestran un alto 'know how' en procesos de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, se observa que esta experiencia no necesariamente impacta en el éxito en las acreditaciones nacionales[35].

34 Entrevistado 26 de Universidades e Institutos.
35 Entrevistado 8 de Universidades e Institutos.

Finalmente es el tema de acreditación internacional la que está presente en los temas de internacionalización institucional. Aquí, un 11% de las universidades chilenas aparecen en documentación nacional e internacional con algún tipo de acreditación extranjera, ya sea institucional o de programas. Las instituciones se someten a una modalidad de certificación internacional (por ejemplo, la ISO 9001/2015) en áreas tales como la financiera (SOC)[36], normativa (fraudes, cohecho, acoso, conflictos de interés), medio ambiente (campus sustentables), procesos académicos y acreditación, pues la idea es la generación constante de una cultura de autoevaluación. Este modelo es más de accountability que los tipos observados en acreditaciones internacionales europeas, las cuales evalúan aspectos de la propia función misional de la universidad, tales como misión y metas, ética e integridad, experiencia en la entrega y apoyo del aprendizaje estudiantil y la evaluación de la efectividad educacional. Como podemos ver, prácticamente se evalúa la función misional de la docencia y las áreas de investigación y vinculación con el medio corren por otros carriles de certificación[37].

Por ejemplo, en su documentación oficial, la Universidad Mayor se refiere al valor de acreditarse en los Estados Unidos:

> El valor que tiene esta acreditación adopta formas distintas, dependiendo de quién es el beneficiario. Por ejemplo, para la sociedad toda, el valor del sistema de acreditación radica en contar con un sistema de educación con garantías de calidad; para el gobierno, la acreditación actúa como requisito de los programas estatales de ayuda financiera a los estudiantes; para los empleadores, la acreditación les permite evaluar las credenciales académicas de sus potenciales empleados; y para las universidades, el valor está en contar con ella como una herramienta de mejoramiento continuo que, adicionalmente les sirve para compararse con sus pares y competir en términos de calidad objetivada[38].

---

36 Controles de Servicio y Organización: son una auditoría de los procedimientos de control en las organizaciones informáticas que ofrecen servicios.
37 Entrevistado 10 de expertos nacionales.
38 https://www.umayor.cl/acreditacion-internacional-msche/por-que-acreditarse-en-eeuu.php

Sin embargo, una visión bastante crítica es la que entregan algunos entrevistados, quienes plantean que las acreditaciones internacionales están asociadas a agencias de dudosa reputación que nadie conoce y, por otra parte, las instituciones que optan por esta vía, podrían estar ocultando las malas acreditaciones nacionales y matizar la relevancia de la CNA. El problema estaría más bien en los vacíos que presentan los procesos de acreditación nacional que hacen que algunas instituciones prefieran acreditarse internacionalmente y utilizar esto como publicidad institucional. Sin embargo, los programas de MBA serían la excepción a la regla porque éstos requieren de certificación internacional para estar a la vanguardia del conocimiento. A continuación, se detallan las universidades con acreditación internacional y sus agencias acreditadoras:

Tabla 6
Acreditación internacional de universidades chilenas

Universidades	Agencias Internacionales de Acreditación	Períodos de acreditación
1. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Negocios: MBA y programas de pre y postgrado.	European Quality Improvement System (EQUIS). The Association of MBAs (AMBA). Business and Accounting Accreditation (AACSB).	3 años, sin información de fechas[39] School of Business, sin información de fecha .[40]
2. Universidad Andrés Bello.	Middle States Commission on Higher Education (MSCHE).	2015/2020 (reafirmación).
3. Universidad Chileno-Británica de Cultura	The British Accreditation Council (BAC), organismo miembro de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).	2015 – 2018.
4. Universidad de La Frontera – UFRO, programas de doctorado	Agency for Quality Assurance –AQAS-de la Alemania.	Doctorado en Ciencias Mención Biología Celular y Molecular Aplicada: 2017 – 2023.
5. Universidad Mayor	Middle States Commission on Higher Education (MSCHE).	2010/2015 - 2020 (reafirmación).
6. Universidad San Sebastián	Agency for Quality Assurance –AQAS-de la Alemania.	2018 – 2025.
7. Escuela de Administración, Pontificia Universidad Católica de Chile	European Quality Improvement System (EQUIS). The Association of MBAs (AMBA). Business and Accounting Accreditation (AACSB).	5 años, sin información de fechas[41]. Sin información de fecha[42].
8. School of Economics and Business, Universidad de Chile.	The Association of MBAs (AMBA). Business and Accounting Accreditation (AACSB).	Sin información de fecha[43].

Fuente: Elaboración propia.

39 https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/equis-accredited-schools/
40 https://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-schools?F_Country=Chile
41 Ibidem. 42 Ibidem. 43 Ibidem.

Una herramienta interesante y única de internacionalización y aseguramiento de la calidad es la que plantea la Universidad Chileno-Británica[44] en su misión respecto a que los recursos de la biblioteca deben presentar altos niveles de calidad e interacción a nivel internacional. Esto puede parecer de Perogrullo, pero las bibliotecas están altamente internacionalizadas al ser repositorio de documentación internacional en línea. Este instrumento también es observado en la Universidad de Atacama que se refiere a la implementación de bibliotecas científicas digitales internacionales[45]

La existencia de universidades chilenas de clase mundial se visualiza a través de la presencia en ránquines mundiales como son los casos del Times Higher Education, QS World University Rankings, QS Latin America TIMES World, TIMES Latin America, Shangai y América y Economía. En este sentido, en 2020 dos IES (4%), la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile aparecen rankeadas entre las mejores en América Latina en el QS World University Rankings. Otra mirada de este tipo de internacionalización es la presentada por las universidades de Aconcagua y Central (4%), que plantean en su documentación estrategias de cooperación internacional con universidades rankeadas mundialmente.

[44]Sin embargo, esta universidad está en proceso de ciere, pues nunca se sometió a un proceso de acreditación nacional. Su trabajo universitario durar https://www.latercera.com/nacional/noticia/ordenan-cierre-la-u-chileno-britanica-cultura-plantel-patrocinado-la-corona-inglesa/529579/ á hasta 2022.

[45] Ver extracto de informe de Autoevaluación 2017, apartado 3.2.6. Bibliotecas Científicas.

Tabla 7
Ranking QS World University 2020

QS World University Rankings 2020: Latinoamérica Top10			
2020	2019	Nombre de la institución	Localización
74	73	Universidad de Buenos Aires	AR
103	113	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	MX
116=	118	Universidad de São Pablo (USP)	BR
127	132=	Pontificia Universidad Católica de Chile	CL
158	178	Tecnológico de Monterrey (ITEMS)	MX
189=	208=	Universidad de Chile	CL
214	204=	Universidad Estadual de Campinas (Unicamp)	BR
234=	272=	Universidad de los Andes Colombia	CO
253=	275=	Universidad Nacional de Colombia	CO
344=	369=	Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA)	AR
QS Quacquerelli Symonds 2004-2018 http://www.TopUniversities.com/ todos los derechos reservados			

Fuente: CISION PR Newswire[46].

46 CISION PR Newswire

En relación a los grados de interacción con agentes públicos y no públicos de las relaciones internacionales, las universidades reconocen el escaso intercambio con el Ministerio de Relaciones Exteriores, salvo con la Agencia de Cooperación Internacional para programas de becas y con ProChile. Al menos dos universidades, Diego Portales y USACH (4%) reconocen tanto en las entrevistas como en su documentación tener una relación directa con embajadas, un mayor "contacto con algunas embajadas y ciertos embajadores, pero a veces cambian sus intereses y se van a otras universidades"[47].

Finalmente el concepto de 'universidad de clase mundial' tiene al menos tres vertientes de significación. Por ejemplo, para la PUC implica una estrategia transversal que permea toda la institución[48]. La Universidad Santo Tomás la ve como un mecanismo de posicionamiento estratégico a nivel nacional e internacional. Por su parte, la Universidad Técnica Federico Santa María posiciona este constructo dentro de sus definiciones estratégicas como parte de su deseabilidad para alcanzar estándares internacionales de calidad en la educación superior.

III.2.2. Movilidad de pre-grado.

La base transversal de internacionalización observada en las universidades es la movilidad estudiantil del pregrado[49], tanto desde una perspectiva de internacionalización saliente, estudiantes que viajan fuera del país a estudiar por un período de tiempo que va de un mes a un semestre, como intercambio entrante o la llegada de alumnado extranjero. En general, las instituciones son bastante transparentes en mostrar sus números de movilidad en documentación y páginas web, los cuales les sirven inclusive como promoción y publicidad de la misma institución a nivel nacional e internacional.

47 Entrevistado 26 de Universidades e Institutos.
48 Entrevistado 4 de Universidades e Institutos.
49 Entrevistado 26 de Universidades e Institutos.

Una variable interviniente que ha impactado estos procesos es la presencia de la gratuidad en la Educación Superior. Antes de esta ley, algunas universidades como Diego Portales recibían estudiantes de colegios privados que podían costearse las salidas al extranjero y, además, estos alumnos tenían un buen manejo de idioma extranjero, lo que hacía más fácil su inserción en universidades anglosajonas, europeas y no hispano-hablantes. Por ende, en la actualidad el desafío de este tipo de internacionalización es generar estrategias innovadoras para aquellos alumnos que no tienen posibilidades de acceder a procesos de movilidad, reduciendo la brecha de inequidad social y estudiantil en el marco de la importancia de la internacionalización para desarrollar competencias interculturales. En este sentido la estrategia 2030 de la Unión Europea para la Educación Superior es reorientar todos los recursos de la Unión para lograr una verdadera cohesión social que disminuya las brechas de clases sociales en todos los niveles educativos[50].

En relación a la movilidad de pre-grado, más de un 89% de las universidades estudiadas, presenta una definición clara de ésta y sus páginas web entregan información clara a los estudiantes de cómo postular, los procesos, las etapas y toda la documentación a presentar, también aparecen los lugares y universidades de destino, los requisitos y las condiciones académicas y prácticas del intercambio. Un buen ejemplo de esto es lo que aparece en la página de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC):

El programa de Intercambio UC permite que alumnos de Pregrado y Magíster de la Pontificia Universidad Católica de Chile cursen uno o dos semestres de estudios no conducentes a grado en una universidad extranjera en convenio, manteniendo su categoría de alumno regular UC.

50 Entrevistado 1 de expertos internacionales.

El Intercambio UC permite cursar ramos regulares de la universidad de destino, de acuerdo a la disponibilidad de éstos y en cumplimiento con los posibles prerrequisitos que cada uno de ellos pudiera tener. Cada alumno debe revisar los sitios de las universidades extranjeras para determinar qué ramos, en principio, le gustaría realizar durante su intercambio. Dependiendo del avance curricular que el alumno pudiera tener y del acuerdo de preconvalidación al cual pudiera haber llegado con su programa de Magíster, podría convalidar a su regreso los ramos que realizó durante su intercambio[51].

Asimismo, desde la estructura organizacional, es posible observar sub-unidades que sólo se dedican a movilidad estudiantil, incluso se presentan universidades que todas sus acciones están enfocadas a este ámbito, dejando de lado otros aspectos de universidades más complejas como el desarrollo de la investigación y el postgrado. Un claro ejemplo de esto, se presenta en la Universidad Arturo Prat (UNAP):

El área de movilidad estudiantil tiene como propósito promover, gestionar, y apoyar la movilidad de los estudiantes a nivel de pregrado tanto a nivel nacional como internacional.

Entre sus objetivos está el:

1. Difundir en la comunidad estudiantil de la Universidad Arturo Prat los diversos programas y convenios existentes en materia de movilidad estudiantil de pregrado, tanto nacional como internacional.

2. Proporcionar a los estudiantes nacionales e internacionales información esencial sobre sus futuras casas de estudio y la Universidad Arturo Prat respectivamente, en relación a sus unidades académicas, infraestructura y servicios estudiantiles de acuerdo a los procedimientos existentes.

3. Realizar un seguimiento y monitoreo sistemático del rendimiento académico y experiencia sociocultural de los estudiantes participantes en los diversos programas de movilidad estudiantil de pregrado de la UNAP, nacional e internacional.

51 https://relacionesinternacionales.uc.cl/alumnos-uc/magister/intercambio-uc/que-es-el-intercambio

4. Desarrollar acciones conducentes para fomentar y atraer estudiantes de otras IES a la UNAP[52].

De acuerdo a la especialista Jocelyne Gacel-Ávila[53], la pandemia del COVID – 19 ha impactado los procesos de movilidad estudiantil en América Latina por lo menos hasta 2021, y se demorará cinco años en volver a la normalidad en programas de pregrado. La movilidad virtual se hace compleja también, dada la escasez de interconexión en la región.

Un aspecto relevante en movilidad estudiantil es la brecha que existe entre instituciones de educación superior. Las universidades grandes y metropolitanas corren con una ventaja mayor a las universidades de tamaño medio o incluso regionales[54], debido al acceso público o privado de recursos para llevar a cabo sus procesos de internacionalización. Este fenómeno es observado en los estadios de desarrollo del intercambio estudiantil y, sobre todo, en el número de movilidad saliente versus la entrante. Un ejemplo que se escapa un poco a la norma es la PUC, pues esta institución ha preferido otras formas de internacionalización, dejando más de lado el pregrado y enfocándose en el concepto de 'universidad de clase mundial' en investigación y desarrollo del postgrado[55].

Por esta razón, algunas instituciones de Educación Superior han optado por la obtención de recursos a través de convenios de desempeño. Destacable es el Convenio de Desempeño Institucional de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, que detalla explícitamente acciones para la movilidad estudiantil.

En este mismo análisis comparativo, podemos apreciar que las instituciones grandes como la PUC, la UChile y la de Concepción obtuvieron recursos del Estado chileno a través del Programa de Fortalecimiento Institucional para internacionalizar su pre-grado a través de los siguientes proyectos:

52 http://www.unap.cl/prontus_unap/site/edic/base/port/movilidad_estudiantil_mk.html
53 Webinar "La Integración y Cooperación Académica Unión Europea-América Latina Y El Caribe: Desafíos Post-Pandemia". Jueves, 16 de Julio 2020.
54 Entrevistado 25 de Universidades e Institutos.
55 Entrevistado 4 de Universidades e Institutos.

PUC, 2019: Internacionalización del pregrado en la UC: Seguimiento e impacto, fortalecimiento curricular y movilidad con especial foco en la región de Asia.

UChile, 2019: Reforzamiento de la estrategia institucional de internacionalización de la investigación, formación de pregrado y postgrado de la Universidad de Chile.

UConcepción, 2019: Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado de la Universidad de Concepción.

3.2.3. Internacionalización de postgrado

Un segundo nivel de internacionalización se encuentra en el postgrado. Éste como se decía anteriormente es observado en un 100% en las universidades acreditadas, ya sea con acciones vinculantes en las unidades de internacionalización o postgrado, o con declaraciones discursivas en reglamentos, normativas y planes estratégicos. Las universidades no acreditadas (11%) sólo declaran preocupación por el aseguramiento de la calidad en docencia de pregrado, gestión y vinculación.

Un recurso significativo en esta área de relaciones internacionales es la denominada 'internacionalización en casa' con visitas de connotados académicos a los programas de postgrado de carácter académico y profesionalizante, pero en especial, para el desarrollo de cursos de doctorado. Aquí también es posible visualizar los esfuerzos que realizan algunas universidades por atraer estudiantes extranjeros en áreas estratégicas del país como astronomía, minería (geología) y ciencias del mar.

Los programas de co-tutela son otro recurso fundamental usado por las universidades para internacionalizar el postgrado, aun cuando de acuerdo a Conicyt (ANID), esta estrategia es numéricamente marginal respecto a la utilización de becas para la formación del capital humano. Éstos se desarrollan a través de intercambio estudiantil para cursar asignaturas en postgrados fuera del país, sobre todo en los cursos de magísteres y directamente en la dirección de tesis en los doctorados. Una iniciativa interesante al respecto es aquélla que entrega el Programa de Fortalecimiento Institucional (ex – Mecesup), que levantó tres concursos de internacionalización de universidades (2015, 2018 y 2019) enfocados en instituciones con máxima acreditación (7 años) y con 10 doctorados de los cuales el 75% estuviese acreditado, con la finalidad de "incrementar tanto la calidad de los grados y títulos otorgados, como la calidad del

desempeño en investigación, y sus impactos en el medio"[56]. En el primer concurso, las dos grandes universidades PUC y UChile obtuvieron recursos para internacionalizar sus postgrados, al año siguiente se sumó la Universidad de Concepción, y en el tercer año sólo la Universidad de Chile mantuvo la línea de financiamiento del postgrado, aunque también la investigación y el pregrado.

Tabla 8
Proyectos de Fortalecimiento Institucional

Universidades	Proyectos de Fortalecimiento Institucional
Pontificia Universidad Católica de Chile	2015 – 2018: Plan trienal de Internacionalización de la P. Universidad Católica de Chile en postgrado e investigación: 2015-2018
	2018: Internacionalización transversal de la UC: acciones estratégicas 2018 – 2021
	2019: Internacionalización del pregrado en la UC: Seguimiento e impacto, fortalecimiento curricular y movilidad con especial foco en la región de Asia
Universidad de Chile	2015 – 2018: Consolidación de la internacionalización de la investigación y postgrado de la Universidad de Chile
	2018: Fortalecimiento de la internacionalización de la investigación y los doctorados de la Universidad de Chile 2018 – 2021
	2019: Reforzamiento de la estrategia institucional de internacionalización de la investigación, formación de pregrado y postgrado de la Universidad de Chile
Universidad de Concepción	2018: Plan de fortalecimiento de la internacionalización del postgrado y la investigación de la Universidad de Concepción
	2019: Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado de la Universidad de Concepción

Fuente: Elaboración propia.

56 http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5322&id_contenido=32952

La iniciativa del programa de fortalecimiento institucional buscó objetivos relacionados con el establecimiento de alianzas estratégicas con instituciones extranjeras prestigiosas para desarrollar programas y proyectos de formación e investigación en conjunto, la captación de estudiantes internacionales para los programas nacionales de doctorado y la movilidad académica saliente y entrante. Si bien el programa apuntó directamente a fortalecer considerablemente la formación de postgrado en Chile, la sensación que queda entre los entrevistados de este investigación es que finalmente el Estado sigue apostando por instituciones que ya están en los rankings nacionales e internacionales, y no en universidades de tamaño medio o regionales que se llevan el peso de la formación de estudiantes que vienen de sectores más vulnerables socialmente y con gratuidad, cuando el verdadero desafío en la Unión Europea, por ejemplo, es enfocar los recursos para alcanzar una genuina cohesión social que disminuya las brechas elitistas entre privilegiados y desfavorecidos[57].

En cuanto a la internacionalización de los doctorados, se destacan algunos convenios de desempeño llevados a cabo por las universidades del Bío-Bío y Tarapacá, y directamente proyectos institucionales al respecto desarrollados por las universidades de La Serena y Federico Santa María. Por su parte, la Universidad Católica Silva Henríquez presenta un convenio específico para desarrollar el Doctorado en Educación en conjunto con la Universidad de Sevilla (España).

La presencia en ránquines internacionales también es un instrumento considerado por las universidades a la hora de internacionalizar el postgrado y dar evidencia de su alta calidad. En este caso, la Universidad Diego Portales se refiere a sus programas de doctorado con doble titulación asociados a importantes universidades en el mundo "…, que se sitúan entre las 25 primeras del mundo en los rankings internacionales"[58].

57 Entrevistado 1 de expertos internacionales.
58 Cuenta Anual UDP 2017 Carlos Peña, Rector.

Finalmente, universidades más arriesgadas en la formación continua como la Universidad de Talca, plantean la necesidad de crear programas de postdoctorados a través de convocatorias internacionales con la finalidad de incrementar la productividad, el impacto y la internacionalización de la investigación y la creación[59]. Otra cara de la moneda desde una perspectiva más de internacionalización saliente es la observada en la Universidad de Tarapacá, la cual plantea en su diagnóstico estratégico que la institución debe contar con la presencia de estudiantes postdoctorales que vayan a las mejores universidades del mundo.

III.2.4. Internacionalización de la investigación

En el área de internacionalización, las universidades chilenas describen un sinfín de acciones, pero muchas de ellas sólo quedan en actos declarativos en los diferentes documentos institucionales. Éstas se describen como parte fundamental de los planes estratégicos y de las normativas, ya sea de políticas o reglamentos de investigación. Las áreas de impacto descritas se podrían enmarcar en tres grandes grupos:

a.) Gestión administrativo - académica: aquí, encontramos acciones enfocadas al aseguramiento de la calidad y acreditación y a la formación de capacidades investigativas.

b.) Gestión y reputación corporativa: las universidades buscan visibilizar sus equipos 'top' de investigación que lideran la productividad científica del país y el mundo. Un trabajo interesante es el observado en la Universidad Andrés Bello que está desarrollando una política de 'marca corporativa' de científicos en redes sociales[60].

c.) Cooperación internacional: que implica todo el trabajo colaborativo en redes para la realización de proyectos, publicaciones, búsqueda de recursos internacionales y movilidad científica de todo tipo.

La Tabla 9 describe los ámbitos de desarrollo de la internacionalización y sus acciones conjuntas:

---

57 Plan Estratégico 2016 | 2020, Universidad de Talca.
58 Entrevistado 27 de Universidades e Institutos.

Tabla 9
Detalle de acciones de internacionalización en investigación

Ámbitos	Acciones de Internacionalización en Investigación
Aseguramiento de la calidad	Investigación con estándares internacionales Publicaciones con estándares internacionales
Gestión corporativa y reputación	Visibilización grupos de investigación y resultados Liderazgo en productividad científica
Cooperación internacional	Redes internacionales de investigación y conocimiento Trabajo colaborativo en proyectos y publicaciones científica Colaboración con centros de estudio e investigación., fundaciones y empresas internacionales
Recursos económicos	Búsqueda de fondos internacionales para investigación sobre todo en el espacio común europeo
Movilidad internacional	Movilidad bidireccional de investigadores Visitas a instituciones extranjeras y recepción de delegaciones internacionales
Formación investigativa	Formación de capacidades en investigación

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante destacar la estrategia de vinculación que está haciendo la Universidad de La Frontera (UFRO) que, siguiendo el modelo latinoamericano de la Universidad de Sao Paulo, busca profundizar en sus acciones de vinculación para alcanzar un mayor impacto en el medio internacional. En este sentido, la UFRO estaría combinando gestión corporativa y reputación con cooperación internacional para alcanzar sus objetivos de internacionalización.

También se visualiza un grupo de universidades que poseen proyectos concretos de internacionalización en la investigación, aunque muchos de ellos también abordan la formación de pre y postgrado. Por ejemplo, la Universidad de Antofagasta es sub-sede de la cátedra UNESCO de Lectura y Escritura que buscar reforzar "… la Educación Superior en América Latina, la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna y, particularmente, de la lectura y la escritura desde una perspectiva innovadora del lenguaje como comunicación dis-

cursiva y de la pedagogía como interacción"[61]. Por su parte, la UDLA realiza acciones de investigación con sus pares internacionales pertenecientes a la Red Laureate. En términos más concretos, la Universidad de Tarapacá posee un centro científico, el SERC – CHILE (*Solar Energy Research Center*), que se constituye como un referente mundial en investigación científica sobre energía solar, con énfasis en el desarrollo del potencial del Desierto de Atacama. Además, desarrolló un modelo de articulación e integración transfronterizo de la investigación con los países vecinos de Perú y Bolivia, para la generación compartida de conocimientos en las áreas de recursos hídricos, energías renovables no convencionales y agricultura en zonas áridas. Finalmente, la UMCE, trabaja con dos centros de investigación para el desarrollo de la formación pedagógica en Chile:

a.) Universidad de California, Los Ángeles (UCLA): se desarrolla investigación conjunta en sistemas de ingreso de postulantes con interés y condiciones para la docencia, desarrollo de redes con centros escolares, formación basada en investigación, reflexión sobre la práctica y mentoría para profesores principiantes.

b.) Universidad Nacional Pedagógica de Colombia (UNPC): investigación conjunta en didáctica de las especialidades.

Finalmente, un instrumento de internacionalización del postgrado se aprecia claramente en la mención que universidades como Universidad del Desarrollo (UDD), Universidad Santo Tomás (UST) y Universidad Técnica Federico Santa María hacen de la presencia de sus instituciones en los ránquines internacionales. Por ejemplo, la UDD se refiere al Ranking Iberoamericano de Investigación SIR 2012 y ranking REPEC de investigación. Por su parte, la UST da cuenta de su presencia en el ranking internacional de investigación Scimago; y la Federico Santa María explicita que su orientación científica tecnológica la pone en posiciones destacadas en los ránquines ARWU, THE y QS.

61 http://www.uantof.cl/universidad/catedra_unesco

III.3. Presencia de modelos internacionales en la Educación Superior Chilena

En las universidades chilenas se observa la presencia de tres modelos internacionales que estarían impactando la Educación, el europeo, el americano y el asiático. Estos modelos se han ido incorporando en distintos procesos y niveles dentro de las 54 universidades estudiadas, tanto en el pre-grado como el postgrado, y en otras funciones misionales de las IES.

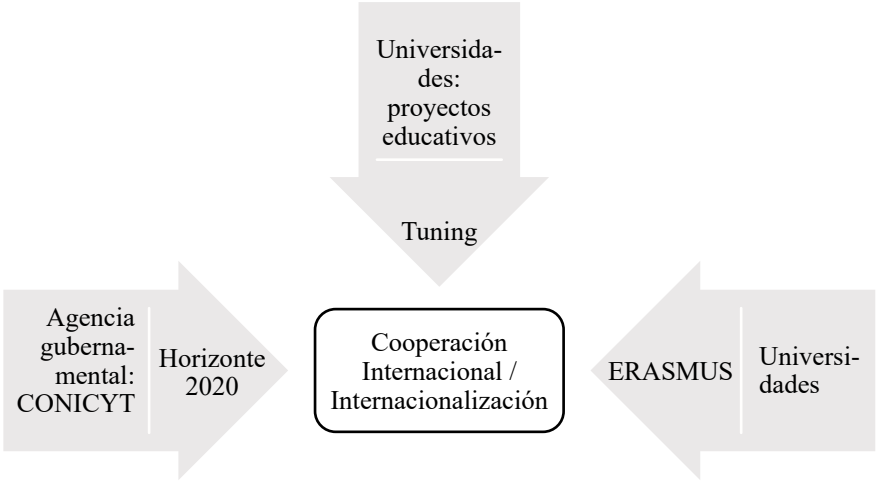
III.3.1. Modelo europeo

El modelo europeo contempla variables estructurales y diversas actividades asociadas a los procesos de aseguramiento de la calidad. El proceso de Bolonia, así como otros desarrollos concurrentes, ha acelerado la introducción y elaboración de mecanismos institucionalizados de aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad. El fundamento de Bolonia es la movilidad estudiantil y académica entre las instituciones europeas de educación superior y, por eso, se esfuerza por hacer que los títulos y los resultados de aprendizaje sean más comparables en los sistemas universitarios europeos[62].

En la Figura 7 es posible observar la descripción del Modelo Europeo, el cual estaría impactando a través de tres actores: a.) Tuning que está descrito, a veces explícita y en otras oportunidades implícitamente, en los proyectos educativos de las universidades chilenas, sobre todo a través del Sistema de Créditos Transferibles; b.) el programa Horizonte 2020 que trabaja con agencias gubernamentales como Conicyt, hoy ANID; y c.) el programa Erasmus (+) que se relaciona directamente con las instituciones de educación superior y la movilidad estudiantil.

62 Entrevistado 2 de expertos internacionales.

F*igura 7*. Actoridad del modelo europeo



Fuente: Elaboración propia.

El impacto más significativo del modelo europeo se observa en la base estructural de los modelos educativos de las universidades chilenas a través de la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) tanto en el pre-grado como el post-grado. La mayoría de las universidades estatales se refieren en su documentación al proceso histórico en que se conforma el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual desde sus inicios se centra en el programa Erasmus 1997 de movilidad estudiantil y académica. Éste más tarde evoluciona hacia la armonización de los sistemas de educación superior en Europa. Es así como el Proyecto Alfa Tuning Europa busca la sintonización de las estructuras de formación de los países que integran la Unión Europea. La Declaración de Bolonia de 1999 permitió asumir más tarde, en 2010, asumir los compromisos de adoptar un sistema de titulación compatible, comparable y reconocible, la estructuración de los planes de estudio en dos ciclos (pregrado y postgrado), el establecimiento de un sistema de créditos transferibles y la generación de una atracción por el espacio común europeo de educación superior.

El Proyecto Alfa Tuning Europa y luego América Latina entregaron los lineamientos concretos del modelo europeo para su rápida instalación en Europa y la transferencia de éste al resto del mundo: (1) el establecimiento de competencias genéricas, (2) la determinación de competencias específicas de cada titulación, (3) el sistema de créditos trasferibles y acumulables (ECTS) y (4) la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En 2003, un grupo de universidades latinoamericanas presentaron a la Comisión Europea la propuesta "Tuning para América Latina", comenzando formalmente dicho proyecto el año siguiente, a partir de cuatro líneas de acción: (1) establecimiento de competencias genéricas y específicas, (2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias, (3) créditos académicos y (4) calidad de los programas de formación.

El modelo europeo aparece descrito casi con detalle en la documentación oficial de los modelos educativos, principalmente de las universidades estatales, pero también en las del G9 y en algunas privadas que hacen mención al tema de la formación por competencias. Los acuerdos tomados por las universidades del CRUCH (2003, 2006, 2007, 2013, 2014 y 2015), tendientes a consolidar un Sistema de Créditos en Chile y a repetir los mecanismos del modelo europeo fueron fundamentales para generar una armonización en el sistema chileno de educación superior. Por ende, los efectos europeos son perfectamente visibles en los proyectos y/o modelos educativos de la gran mayoría de las instituciones de educación superior tanto en pre y postgrado (Espinoza Figueroa, 2013; 2019).

En términos concretos, el modelo europeo de aseguramiento de la calidad es mixto a través del establecimiento de mecanismos de control de calidad externos formalizados (por ejemplo, acreditación de programas externos) y mecanismos de control de calidad internos (Bollaert, 2014). Estos mecanismos se basan en ciertos conjuntos de estándares de calidad, sobre todo los Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2015). A continuación, se describen los estándares europeos en términos de aseguramiento de la calidad interna:

Tabla 10
Estándares y líneas directrices para el aseguramiento de la calidad interna

Estándares	Definiciones
1. Política institucional de aseguramiento de la calidad	Investigación + enseñanza – aprendizaje
2. Diseño y aprobación de los programas	Cumplimiento de los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje
3. Aprendizaje centrado en el/la estudiante, enseñanza y evaluación	Diseño, entrega de los programas de estudio y evaluación de los resultados
4. Admisión, progresión, reconocimiento y certificación del/la estudiante	Predefinir y publicar las regulaciones que cubren todo el ciclo de vida del/la estudiante
5. Staff académico	Aseguramiento de las competencias de los/as profesores/as
	Procesos de transparencia en el reclutamiento académico, link entre educación e investigación, innovación pedagógica y uso de nuevas tecnologías
6. Recursos de aprendizaje y apoyo al/la estudiante	Recursos físicos como bibliotecas, instalaciones de estudio e infraestructura de TI hasta apoyo humano en forma de tutores/as, asesores/as y otros asesores/as
7. Manejo/gerenciamiento de la información	Recolección, análisis y uso de información relevante para el manejo efectivo de los programas y otras actividades
8. Información pública	Información clara, adecuada, objetiva, actualizada, y de fácil acceso
9. Monitoreo continuo y revisiones periódicas de los programas	Chequeo y revisión regular de los programas involucrando a los/as estudiantes y otros públicos. La información es recogida, analizada para adaptar los programas, asegurando la actualización y la publicación de esta actualización
10. Aseguramiento de la calidad externo y cíclico	Aseguramiento de la efectividad del proceso interno de aseguramiento de la calidad

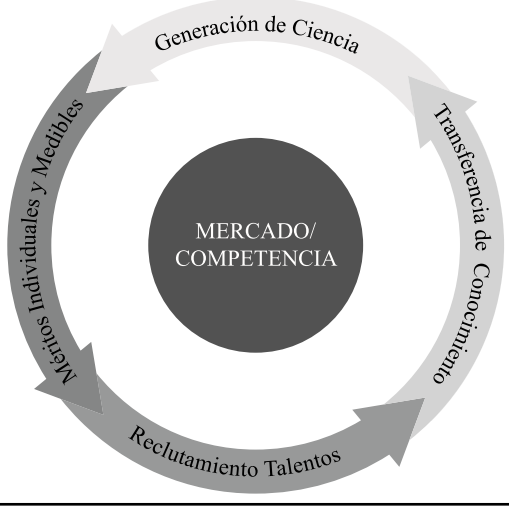
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, los impactos son observables en los mecanismos internacionales de acreditación que utilizan agencias europeas para definir e implementar procesos de aseguramiento de la calidad. En el caso de la Universidad de Chile, se está trabajando con el modelo alemán para levantar procesos internos de autoevaluación y dar énfasis a los procesos internos, dado que los alemanes acreditan procesos, no sus programas[63].

III.3.2. Modelo anglosajón

El corpus central del modelo anglosajón concibe la educación superior como parte del mercado y la competencia. De esta manera, los sistemas de aseguramiento de la calidad estarían más enfocados a lo que Domínguez (2016) llama aseguramiento de la calidad al servicio del mercado. El arquetipo también da cuenta de que la generación de ciencia debe ser transferida como un insumo de conocimiento que reporta a las instituciones, pero también al mundo laboral. Las universidades también debieran desarrollar mecanismos de reclutamiento de talentos a través de una meritocracia individualizada que sea medible y evaluable. A continuación, se muestra de manera gráfica el modelo:

F*igura 8*. Modelo americano/anglosajón



Fuente: Elaboración propia.

63 Entrevistado 24 de Universidades e Institutos.

Una experiencia significativa del impacto de modelo internacional americano es la observada en la Universidad Alberto Hurtado, la cual posee una estrecha colaboración en internacionalización, específicamente en movilidad estudiantil y académica y como parte de la red internacional de universidades jesuitas, con el Centro de Educación Superior de la universidad católica privada Boston College en Massachusetts.

En términos de aseguramiento de la calidad, las formas más comunes de garantía de calidad son la evaluación de ella, la auditoría y la acreditación. En la evaluación de la calidad, la agencia externa dirige el proceso y es responsable de la evaluación de la calidad. En el enfoque de auditoría de calidad, la agencia externa no evalúa realmente la calidad institucional o del programa, sino que se limita a evaluar los procedimientos y criterios que utiliza la institución o unidad académica y los métodos por los cuales los responsables de un programa se aseguran de su calidad.

Si bien el enfoque de auditoría de calidad tiene el potencial de dar más autonomía a las instituciones para emitir juicios sobre la calidad en relación a la evaluación de calidad, mucho depende de cuán prescriptivos sean los requisitos de auditoría. Por ejemplo, si éstos incluyen estándares precisos para los procesos educativos y especifican los datos particulares que la institución debe usar para realizar sus propias evaluaciones de calidad, entonces la agencia externa puede ejercer una influencia considerable en la forma y los resultados de las revisiones de calidad 'internas', La acreditación es una variante de la evaluación de calidad en la que un organismo externo no gubernamental determina si una institución o programa cumple con los estándares mínimos de calidad predeterminados. La principal distinción entre la acreditación y la evaluación de la calidad es que la primera sólo se refiere a si una institución o programa cumple con los estándares mínimos, mientras que la segunda implica hacer 'juicios calificados sobre los niveles de calidad académica' (Dill, William, Massy, Williams, Charles (1996)). La literatura existente no muestra modelos de acreditación anglosajones, pero sí su concepción sobre lo que debe ser la educación superior.

En términos de acreditación estadounidense, dos universidades exhiben su acreditación en la *Middle States Commission on Higher Education*, la Universidad Andrés Bello y la Universidad Mayor (ver Tabla 11). De acuerdo a la información de esta última[64], en Estados Unidos hay siete agencias autorizadas que cubren las seis regiones del país, las que acreditan a más de tres mil instituciones entre entidades públicas, privadas sin fines de lucro y las con fines de lucro. En este vasto rango, se incluyen los institutos técnicos, las universidades de artes liberales, las entidades con fines específicos como seminarios y escuelas de medicina, las universidades investigativas y aquéllas que ofrecen formación online. Como requisito básico, todas las agencias acreditadoras regionales exigen que los programas de postgrado posean aspectos significativos de formación general.

Tabla 11
Acreditación internacional de universidades chilenas

Universidades	Agencias internacionales de acreditación	Períodos de acreditación
1. Universidad Andrés Bello	Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)	2015/2020 (reafirmación)
2. Universidad Mayor	Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)	2010/2015 - 2020 (reafirmación)

Fuente: Elaboración propia.

64 https://www.umayor.cl/acreditacion-internacional-msche/agencias-acreditadoras-en-eeuu.php

Otro aspecto interesante que entrega la Universidad Mayor es el comparativo que hace entre la acreditación chilena y la americana. Si bien en ambos países se persigue la evaluación de la calidad e integridad de las instituciones como garantía de confianza y fe pública, en Estados Unidos el proceso es más tendiente a una mejora continua más allá de las acreditaciones propiamente tal, pues "…Se trata pues de conseguir que el sistema educativo se oriente permanentemente hacia la excelencia, dando muestras del adecuado cumplimiento de su proyecto institucional y de la consistencia y solidez de sus mecanismos de autorregulación y aseguramiento de calidad"[65]. La Tabla 11 muestra justamente esas diferencias en términos de ejes de verificación de calidad, tiempos, etapas, condiciones de rechazo o apruebo, áreas de acreditación, visita de pares, costos, enfoque y vigencia de la acreditación.

65 https://www.umayor.cl/acreditacion-internacional-msche/similitudes-y-diferencias-con-chile.php

Tabla 12
Acreditarse en Chile y USA: similitudes y diferencias

	Acreditación institucional en chile	Acreditación institucional en EE.UU.
Ejes de verificación de calidad	La Misión Institucional y la Planificación Estratégica de la institución educativa son los ejes centrales del proceso de acreditación	La Misión Institucional es el eje central del proceso de acreditación. Se verifica que ésta se cumpla a cabalidad
Inicio de proceso	Las instituciones educativas deben presentar ante la CNA una ficha institucional y la voluntad de someterse a acreditación a través de una carta de presentación del Rector. El tiempo mínimo de presentación es 7 meses antes del plazo de vencimiento	Las instituciones educativas postulan a ser consideradas candidatas a acreditación. Para ello son examinadas por las agencias acreditadoras por un periodo de 5 años, tiempo en el que verifican si la institución cumple con las condiciones para presentarse a acreditación
Etapas del proceso	Tiene tres etapas: Autoevaluación interna (un año y medio aprox.); autoevaluación externa; pronunciamiento de la comisión (7 meses)	Consta de 8 etapas: 1.- La decisión de postular (puede ser necesario hacer cambios institucionales para habilitarse) 2.- Presentar una solicitud que demuestre la elegibilidad para la acreditación (Documentación que demuestre el cumplimiento de los estándares de acreditación) 3.- Visita de la Comisión: Para confirmar la disposición de la institución para continuar con el proceso de acreditación con éxito y para discutir los próximos pasos

Continúa

	Acreditación institucional en Chile	Acreditación institucional en EE.UU.
		4.- Visita al solicitante por parte del equipo de evaluación: Validación de la información que se ha presentado a la MSCHE y determina por pares si la institución está en condiciones de ser candidato 5.- Informes actualizados de preparación de acreditación y visitas de progreso al candidato: Sólo si la Comisión no invita inmediatamente para iniciar el autoestudio 6.- Autoestudio y visita del equipo de evaluación 7.- Resolución: "acreditado" o "no acreditado" para la fase de candidatura 8.- Reacreditaciones
En caso de ser rechazada	Si la acreditación de la institución es rechazada, debe esperar 2 años para volver a presentarse	Una institución cuya solicitud es rechazada debe programar una sesión con el oficial de enlace de la Comisión asignado (que siempre es un vicepresidente de MSCHE) para discutir las razones del rechazo y estudiar los cambios necesarios que se deben aplicar para presentar una solicitud aceptable
Tiempos	2 años el proceso completo	5 años, mínimo, para la obtención del primer pronunciamiento
Resultados	Escala que va de 1 a 7 años de acreditación, símil a una escala de calificaciones, donde 1 es lo mínimo y 7, lo máximo	Acreditación inicial por 5 años Re acreditaciones por 10 años. Exige cumplir de manera cabal e íntegra los 14 estándares. Basta que uno no se cumpla para que se rechace acreditación o reacreditación

Continúa

	Acreditación institucional en chile	Acreditación institucional en EE.UU.
Áreas de acreditación	Las instituciones deben, como mínimo, aplicar en áreas de gestión institucional y docencia de pregrado. Voluntariamente pueden acreditarse en investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio	Es institucional, con foco en dos grandes dimensiones: efectividad institucional y efectividad educativa (ambas medidas a través de evidencias de cumplimiento para los 14 estándares)
Visita de pares	Es realizada por CNA-Chile. Los pares (4) reciben honorarios que oscilan entre 500 mil y 1 millón de pesos por visita	Es realizada por MSCHE. Los pares (8) son voluntarios, pertenecen a instituciones acreditadas, reciben capacitación en sistemas de acreditación de calidad y no reciben remuneración (solo un estipendio simbólico de 250 dólares por visita)
Costos en dinero	Las instituciones pagan a CNA por el proceso de acreditación institucional unos USD 22.000 ($13.744.778). Incluye honorarios de los pares, pasajes aéreos (internacional, a la región) y hoteles	Se paga a la agencia acreditadora. A MSCHE se le cancelaron USD11.877 ($7.420.750)
Enfoque	Acreditación se concibe como un proceso de supervisión y fiscalización de la institución	Acreditación se concibe como un proceso de verificación colaborativa hacia una institución, para ayudarla a ser mejor constantemente

Continúa

	Acreditación institucional en Chile	Acreditación institucional en EE.UU.
Durante el periodo de vigencia de la acreditación	La CNA no exige a las instituciones ningún reporte de estatus evolutivo de su gestión	La agencia acreditadora monitorea el desarrollo a través de un informe anual de perfil institucional anual, un reporte anual de cambios institucionales (a cargo del Accreditation Liasion Officer), un "Periodic Review Report" cada 5 años (para los reacreditados) y el autoestudio para reacreditaciones. Si cualquiera de estos reportes no satisface a MSCHE, es posible que la comisión determine la necesidad de llevar a cabo un seguimiento adicional
Institucionalidad	Comisión Nacional de Acreditación (CNA), supervisada por el Ministerio de Educación. A su vez, la CNA otorga autorización de funcionamiento a las agencias acreditadoras de programas y carreras, las supervisa y fiscaliza por medio de auditorías de gestión y financiera	La Comisión Acreditadora debe ser reconocida por el Ministro de Educación de los EE.UU. como una autoridad de confianza en la calidad de la educación y la formación impartida por las instituciones de educación superior que acredita La adquisición de este reconocimiento implica que debe someterse a una revisión por parte del Ministerio de Educación de EE.UU., que proporciona recomendaciones al "National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity" (NACIQI) [Comité Nacional de Asesoría de Calidad Institucional e Integridad], cuyos miembros son nombrados por el Congreso y el Ministro de Educación de EE.UU. bajo cuyas directrices debe cumplir alrededor de 100 requisitos distintos como parte del proceso de reconocimiento

Fuente: Universidad Mayor[45].

66 Ibidem.

Aun cuando, la Universidad Chileno-Británica de cultura se acredita ante *The British Accreditation Council* (BAC), y ésta depende más bien de una institución europea, la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), igual la consideramos parte del modelo anglosajón, dado que la evaluación está más cercana a una auditoría de calidad, que asegura cuatro ejes centrales: gestión, personal y administración (28 áreas); enseñanza, aprendizaje y evaluación (35 áreas); bienestar estudiantil (23 áreas); e infraestructura (19 áreas).

III.3.3. Modelo Asiático

Éste representa sistemas influenciados por las tradiciones educativas confucianas: China, Hong Kong, China, Taiwán, Singapur, Vietnam, Japón y Corea. El modelo confuciano se basa en cuatro elementos interdependientes:

(1) Una conformación sólida de las estructuras, el financiamiento y las prioridades de los estados nacionales.

(2) Una tendencia a la participación terciaria universal, financiada en parte por los crecientes niveles de financiamiento de la matrícula de los hogares, sostenida por un deber privado de invertir en la educación basada en valores confucianos.

(3) Una presencia de exámenes nacionales de 'una oportunidad' que median la competencia social y la jerarquía universitaria y enfocan los compromisos familiares hacia la educación

(4) Una inversión pública acelerada en universidades de investigación y de 'clase mundial'.

En el caso de las universidades chilenas, la influencia de este modelo sólo es observable en varios aspectos y en cinco universidades (9%); lo más productivo que se aprecia desde los ámbitos de la docencia, investigación y postgrado es la presencia del Instituto Confucio en la Universidad Santo Tomás. En el caso de la PUC, el instituto sólo se comporta como una academia de idiomas y un centro cultural. En la Universidad Central el acercamiento hacia Corea del Sur se ve reflejado en su acuerdo para ser sede de la Fundación Instituto Rey Sejong de la República de Corea y así fortalecer la enseñanza del idioma coreano

bajo estrictos estándares internacionales[67]. Por su parte, la Universidad Andrés Bello posee un centro de estudios de las relaciones entre América Latina y China para generar redes de cooperación multilateral con el Asia Pacífico.

Tabla 13
Detalle de presencia del modelo asiático en universidades chilenas.

Universidades	Acciones de internacionalización
Universidad Andrés Bello	Centro de Estudios Latinoamericanos sobre China (CELC): es un organismo asociado a la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad Andrés Bello, cuya misión es la generación de redes con el Asia-Pacífico en un contexto de colaboración multilateral.
Universidad Católica de Chile	El Instituto Confucio es una institución creada gracias a la colaboración entre la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), la Universidad de Nanjing y la Oficina Nacional de Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (Hanban). Se dedica a la enseñanza del idioma chino y de la cultura china en Chile. Todas las actividades se desarrollan en colaboración con otras instancias de la PUC y otros Institutos Confucios nacionales e internacionales. El IC-UC se ubica en el Campus Oriente de la UC[68].
Universidad Central	Fundación Instituto Rey Sejong de la República de Corea. Este último acuerdo permitió que la U. Central sea la única sede del Instituto Rey Sejong en Chile.
Universidad de Santiago de Chile	Visita de Delegaciones de China.

Continúa

67 https://www.ucentral.cl/noticias/asuntos-internacionales/establecimiento-de-instituto-king-sejong-consolida-aprendizaje-de
68 http://confucio.uc.cl/es/nuestro-instituto/historia

Universidades	Acciones de internacionalización
Universidad Santo Tomás	La UST es la primera universidad de Latinoamérica en contar con un Instituto Confucio, inaugurado en 2007 en la sede de Viña del Mar y que está presente hoy en 19 ciudades del país. Programa de Doctorado en Conservación y Gestión de la Biodiversidad de la Facultad de Ciencias, donde se incorporaron cinco nuevos doctores al núcleo académico y que cuenta con una doble titulación con East China Normal University (ECNU), lo que evidencia el compromiso de la Facultad y del cuerpo académico de dicho programa con los procesos de aseguramiento de la calidad. Doctorado en Conservación y Gestión de la Biodiversidad con doble titulación de la ECNU de China. Programas que permitan una doble certificación, lo que está previsto hacer en 2020 con la Universidad de Lenguas y Culturas de Beijing (BLCU) impartiendo un diplomado en negocios con China. El Instituto Confucio UST es Centro Oficial de rendición de los exámenes HSK y HSKK, prueba de carácter internacional que mide el dominio del idioma chino mandarín y es requisito para postular a becas, programas de intercambio y trabajos en China. Estudiantes de chino mandarín del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás participaron del Campamento de Verano en la Universidad de Anhui en China. acuerdos de colaboración

Fuente: Elaboración propia.

III.4. Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Acreditación en Chile

Esta última parte de la investigación detalla los aspectos estudiados en las universidades chilenas en términos de aseguramiento de la calidad y los diversos procesos de acreditación en el país. Se comienza con una descripción de los aspectos más importantes encontrados al respecto hasta llegar al impacto de la internacionalización en los mecanismos de autorregulación y autoevaluación de las instituciones de educación superior en el país. Es importante notar aquí la importancia que le dan las universidades a la acreditación de carreras de pregrado y programas de postgrado como mecanismos de marketing y publicidad sobre la calidad institucional como un todo.

III.4.1. Hacia una cultura de la Calidad

Un primer aspecto fundamental es que el concepto de calidad aparece de manera transversal en los documentos, en las opiniones de los entrevistados de las universidades y en el análisis de las comunidades digitales que opinan sobre este tema. En primer término, se reconoce la importancia de la CNA en los procesos internos y externos de aseguramiento de la calidad. Esta agencia ha empujado el desarrollo de toda una institucionalidad y cultura de aseguramiento de la calidad en torno a actores y normativas públicas y universitarias, inclusive en universidades no acreditadas, o con mayor razón en las instituciones que han perdido su acreditación. En este sentido, la Universidad Finis Terrae plantea que la definición de calidad, no se puede sólo limitar a los estándares y criterios de los procesos de acreditación nacionales como un objetivo en sí mismo[69].

A partir de la experiencia Europea, la Universidad Bernardo O'Higgins entrega una definición de calidad utilizada como marco de referencia para el proyecto multinacional sobre aseguramiento de la calidad, conocido como proyecto ALFA (2009):

> Calidad en la educación superior puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene[70].

Esta conceptualización da cuenta de la capacidad institucional para dar evidencias de que existe una coherencia entre su función misional y las acciones emprendidas para llevar a cabo su proyecto de universidad. Por su parte, la Universidad Autónoma de Chile presenta una definición más precisa de aseguramiento de la calidad:

69 Política de Calidad y Mejora Continua. Universidad Finis Terrae.
70 Política de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Bernardo O'Higgins.

> … el conjunto articulado de mecanismos y procedimientos, formalmente definidos y sistemáticamente aplicados, que permiten registrar, evaluar, mejorar y dar cuenta de las capacidades de la institución para lograr los desempeños esperados, en todos los niveles y en todas las dimensiones quehacer universitario[71].

Pese a lo anterior, la primera gran diferencia que se observa es que las instituciones estatales muestran una mayor conceptualización, presentación de documentos e institucionalidad, inclusive a través de convenios de desempeño como las universidades de Antofagasta y Tarapacá, que las universidades del G9 y las privadas. Sin embargo, es posible distinguir un discurso más crítico y político en las universidades no estatales respecto a las nociones de la calidad y de las modificaciones que trae la implementación de la nueva Ley de Educación Superior (N° 21.091):

La puesta en marcha de la ley de educación superior, la creación de la superintendencia de educación superior y de la subsecretaría de educación superior, además de las modificaciones en las áreas y criterios de evaluación considerados en la acreditación, las que estarán tensionando indirectamente el proceso que experimentaremos[72].

En cuanto a burocracia asociada a estos procesos, se puede apreciar que las universidades no estatales han ido implementando una mayor institucionalidad interna determinada por la generación de unidades que actúan como actores fundamentales en los procesos de calidad, pues como señala la Universidad Academia Humanismo Cristiano, "Esta tensión se traduce, finalmente, en una definición de calidad más endógena que exógena, pero permeable críticamente a las condiciones del sistema universitario actual"[73]. Desde la actoridad externa,

71 Modelo de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Autónoma de Chile.
72 Palabras del Rector Universidad Privada.
73 Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) Universidad Academia Humanismo Cristiano.

se destaca la presencia de la CNA, el Consejo Nacional de Educación (CNED), las agencias acreditadoras de manera genérica sin nombrar necesariamente alguna y organismos internacionales de acreditación. Dentro de la actoridad interna es posible observar la creación de direcciones de aseguramiento de la calidad, e inclusive vicerrectorías como el caso de la Universidad Nacional Andrés Bello (Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad), la Universidad Bernardo O'Higgins (Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Desarrollo), la Universidad Mayor (Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad) y la UNIACC (Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis institucional – VRAC).

Este crecimiento de la burocracia institucional constituye un fenómeno no tan reciente y que se venía observando a partir de la llegada de la democracia al país y la generación de nuevas reglas del juego más allá de la LOCE. Estos procesos de tecnocracia obedecen a lo que Bernasconi (2008) y Brunner & Uribe (2007) denominan como la etapa final de la privatización en educación superior, la cual contempla el aporte estatal asociado a procesos continuos de planificación y búsqueda de estándares de calidad en la educación, algo así como 'la zanahoria al conejo' (Espinoza Figueroa, 2013). Sin embargo, la nueva ley es contraria a sólo responder a los procesos de acreditación en un tiempo determinado, sino más bien busca la creación de un proceso interno y continuo de mejoramiento institucional y aseguramiento de la calidad que funcione independiente de las instituciones. A raíz de la promulgación de la Nueva Ley de Educación Superior, se han ido desarrollando dos mecanismos de aseguramiento de la calidad: uno endógeno que crea una burocracia y uno exógeno que buscar la certificación internacional de los sistemas internos de calidad como es el caso de las universidades Autónoma de Chile y Andrés Bello, que están trabajando con la ANECA de España . En este sentido, las universidades tarde o temprano deberán certificar sus procesos internos de calidad y, tal vez, las agencias acreditadoras puedan cumplir ese rol. El cuadro siguiente hace una comparativa entre los dos modelos:

Tabla 14
Descripción de actoridad en modelos endógeno y exógeno

	Actoridad Externa	Actoridad Interna
Universidad Academia de Humanismo Cristiano.	CNA y agencias acreditadoras, Ministerio de Educación, CRUC.	
Universidad Adventista de Chile	CNA, Agencia Acreditadora Adventista	Dirección de Planificación y Aseguramiento de la Calidad, Sistema de Control y Aseguramiento de la Calidad (SCAC), Comisión Revisora de la Reglamentación Universitaria (Secretaría General)
Universidad Católica del Maule.		Gobierno universitario, Consejo de Calidad, Consejo de Facultad, Consejo Académico, Comités de Calidad, Comité Curricular, Consejo de Departamento, Consejo de Escuela, Dirección General de Aseguramiento de la Calidad Institucional (DGACI), Dirección de Evaluación y Estudios, Dirección de Acreditación y la Dirección de Gestión Interna de Calidad
Universidad Católica Silva Henríquez.	CNA, MINEDUC (División de Educación Superior), Superintendencia de Educación Superior, Subsecretaría de Educación Superior, CRUCH, Agencias acreditadoras	Junta Directiva, Centro de Extensión y Servicios (CES), Secretaría de Estudios, Dirección de Planificación y Desarrollo (DIPLADES), Comité Curricular Institucional (CCI)
Universidad Chileno-Británica de Cultura.	The British Accreditation Council (BAC), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Consejo Nacional de Educación (CNED), CNA	

Continúa

	Actoridad Externa	Actoridad Interna
Universidad de Antofagasta.	Unidad de Calidad, autoridades centrales, directores de departamento y jefes de carrera	CNA, agencias internacionales acreditadas
Universidad de Santiago de Chile.	Dirección de Desarrollo Institucional (DDI), Departamento de Calidad y Acreditación, Comisión de Evaluación de Programas de Postgrado (CEPP), Consejo Académico, Junta Directiva, Prorrectoría	CNA, Sistema de Educación Superior, Superintendencia de Educación Superior, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, Red de Calidad de las Universidades del Consejo de Rectores, Red de Calidad del Consorcio de Universidades del Estado

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los elementos estratégicos para llevar a cabo los procesos internos de aseguramiento de la calidad, un experto nacional[75] destaca tres: (1) plan estratégico, (2) modelo educativo y (3) un sistema de aseguramiento de la calidad. Por su parte y desde un punto de vista más burocrático, la Universidad Autónoma de Chile plantea tres instrumentos: (1) una política de aseguramiento de la calidad, (2) un modelo de aseguramiento de la calidad, y (3) un sistema de aseguramiento interno de la calidad (SAIC), que impacten los procesos formativos, de gestión, de investigación y vinculación con el medio en las universidades.

En términos de acreditación del postgrado, la publicación más reciente de la CNA Barómetro del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Segundo Semestre 2019), entrega datos concretos: 56% de las universidades chilenas se encuentran acreditadas en el área de investigación y un 81% de la matrícula de programas de doctorado está en IES con 6 o 7 años de acreditación. En este sentido, se van desglosando otras cifras interesantes que tienen que ver con las acreditaciones de los programas postgrado y su ubicación geográfica, la cual sigue privilegiando a las universidades grandes metropolitanas[76] como se observa a continuación:

- 36% de las universidades acreditadas de docencia de postgrado.

  • 1 de cada 5 programas de magíster se encuentran acreditados.28 % de los matriculados en este nivel se concentra en programas acreditados.

  • 76% de la matrícula acreditada de programas de especialidades médicas se concentra en la Región Metropolitana.

  • 1 de cada 50 estudiantes programas de especialidades odontológicas está matriculado en un programa acreditado.

75 Entrevistado 10 expertos nacionales.
76 Entrevistado 25 de Universidades e Institutos.

En una mirada más detallada de las acreditaciones de programas nacionales, las tres regiones que presentan mejor acreditación en sus doctorados son Magallanes (100%), Los Ríos (91%) y La Araucanía (79%), y pese a que estos datos tendrían que ver con el número de postgrado que se están impartiendo, pero estos niveles de acreditación también se observan en las matrículas. En términos de magísteres, éstos no sobrepasan el 36% de programas acreditados, destacándose las regiones del Maule (36%), La Araucanía (33%) y Magallanes (33%). Respecto a las matrículas acreditadas de magísteres, éstas no llegan a un 50%, destacándose las regiones de Magallanes (46%), Maule (42%) y Valparaíso (32%).

III.4.2. Internacionalización del Aseguramiento de la Calidad

Este tema es relativamente nuevo y la literatura al respecto es un poco escasa. El informe de Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica del Centro Interuniversitario de Desarrollo (Lemaitre & Zenteno, 2012) plantea que las instituciones de Educación Superior empezaron tardíamente los procesos de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, Chile, Argentina y Colombia ya contaban con cierta consolidación de sistemas de evaluación y acreditación (Domínguez, 2016: 77).

Si bien en la documentación sobre internacionalización de las universidades chilenas aparece rápidamente el modelo europeo de la mano de los proyectos Tuning Europa y América Latina, no hay ninguna mención de algún tipo de impacto en los sistemas de aseguramiento y acreditación de la calidad, excepto la Agencia ANECA de España. Asimismo, se destaca la actoridad del MERCOSUR a través del sistema de acreditación ARCU-SUR como un mecanismo de calidad regional que promueve la construcción de experiencias comunes entre los países de la región, tampoco hay evidencia en los análisis de los instrumentos investigativos que se haya generado algún tipo de influencia al respecto.

Sin embargo, de acuerdo a esta investigación, el impacto en los mecanismos de aseguramiento de la calidad fue visto en tres tipos de efectos:

1. La presencia de acreditaciones internacionales que están afectando los procesos internos de aseguramiento de la calidad en términos de normativas, actores, institucionalidad y procesos. Un buen ejemplo de esto lo constituye la Universidad de Chile con el modelo alemán de autoevaluación, o la Universidad Mayor con su acreditación en Estados Unidos.

2. La búsqueda de estándares internaciones, por ejemplo de la OCDE en los procesos de revisión, autorregulación y autoevaluación de los postgrado, en especial para los doctorados. La Universidad Central declara explícitamente[77]:

> La razón de la inserción de Chile en la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la educación superior chilena tiene en la actualidad nuevos horizontes, en términos de cumplimiento de determinados estándares, criterios y directrices que son comunes a los países que se han definido como desarrollados. Esto se produce a nivel local, en la actualización continua de los procesos formativos y en la creciente búsqueda de resultados en la formación. Los procesos de acreditación nacional -siguiendo criterios internacionales- buscan cada vez certificar, no solo procesos, sino resultados, en un marco de gestión de calidad en la educación.

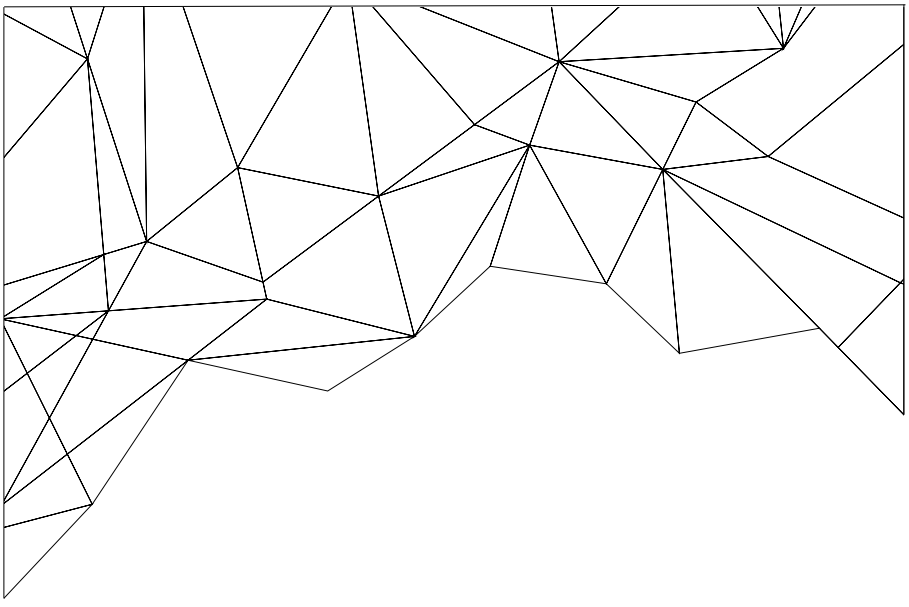
3. La utilización de modelos internacionales, específicamente europeo como los presentados por la ANECA para la certificación internacional de los sistemas internos de calidad, como es el caso de las universidades Autónoma de Chile y Andrés Bello.

[77] Modelo Educativo Universidad Central.

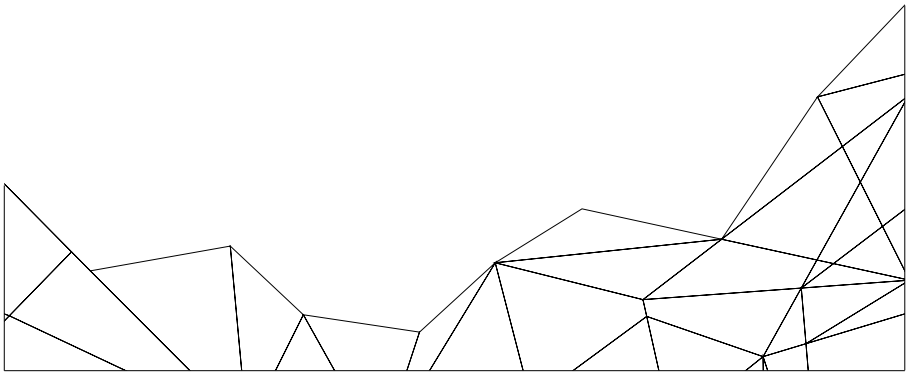
Un aspecto significativo adicional en temas de internacionalización en este ámbito es la utilización de los ránquines internacionales "con foco en la materialidad y en los ODS reportados"[78] como instrumento de aseguramiento de la calidad. En este sentido, la Universidad de Santiago (USACH) y la Universidad Viña del Mar (4%) hacen análisis de posicionamiento para levantar informes de auto-evaluación. Este instrumento es usado además por la USACH como benchmark "para estudiar el modo en que se abordan los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS, incluyendo aquellos mejor evaluados en el ranking University Impact"[79]. Por su parte, la UDP considera este mecanismo como una certificación de un agente externo, es decir, le da actoridad institucional a los ránquines, inclusive señalando la definición que este actor haría de la universidad:

> … el Ranking Internacional QS describe a la UDP como una "Universidad grande, con niveles intermedios de investigación y comprehensiva". Finalmente, el "Informe de Educación Superior en Iberoamérica 2011", establece que en el contexto iberoamericano una universidad que produce más de 200 publicaciones ISI anuales (actual WoS) puede ser catalogada como una universidad con Investigación, el cual corresponde al segundo grupo más complejo[80].

78 Reporte de Sostenibilidad 2018. Universidad de Santiago de Chile.
79 Ibid.
80 Planificación Estratégica 2017 - 2021 Universidad Diego Portales.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



IV. Conclusiones

El presente capítulo presenta las conclusiones finales de la investigación, aportando a la discusión sobre los nuevos criterios y/o estándares de acreditación institucional, de la investigación y de los programas de postgrado de acuerdo a los lineamientos que otorga la Ley N°21.091 a la CNA. Este trabajo parte de un análisis de las políticas públicas y la actoridad internacional en torno a la formación de capital humano y el desarrollo de la investigación. El informe sigue con una contextualización de las cartografías de modelo, luego un estudio comparativo de la presencia de los modelos europeo, asiático y anglosajón (y latinoamericano) en las diversas funciones misionales de las universidades chilenas, y en específico en los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Finalmente, se hace una breve propuesta de indicadores de internacionalización para futuros procesos de acreditación.

En 1996, el Ministro de Educación Juan Pablo Arellano, inició un proceso experimental de acreditación de carreras, y a través de un decreto ministerial creó la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado) y la CONAP (Comisión Nacional de Postgrado). En 2001, el ministerio a través de la reglamentación vigente llamó a algunos asesores para ser parte de un comité técnico que levantó un diagnóstico de los tipos de carrera de ingeniería en miras a establecer criterios de acreditación de carreras. El primer hito histórico fue la acreditación de las primeras carreras de ingeniería de la Universidad de Concepción. Si bien se dio inicio a este proceso, pero el decreto no otorgó validez legal al proceso.

Es así como en 2006, se crea la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Chile, dando origen a la CNA. En esta segunda fase, se trabajó con la acreditación de carreras de pre y postgrado, acreditación institucional, y se definieron áreas, criterios y estándares para tales propósitos. Durante este proceso aparecieron las agencias acreditadoras, las cuales han contribuido al aseguramiento de la calidad de las universidades chilenas. En mayo de 2018, se creó la Ley de Educación

Superior (N°21.091), generándose un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad que entró en vigencia en enero de 2020. Como acción inmediata de la ley, la CNA convocó a cinco nuevos comités consultivos que comenzaron a trabajar en la construcción de propuestas y estándares para cinco tipos de normas: acreditación institucional universitaria, acreditación institucional de formación técnico profesional, acreditación de programas de postgrado, de las áreas de salud y pedagogías[81]. Dada la complejidad de los procesos y de los tiempos, es que se aprobó una ley corta en octubre de 2019 que definió los nuevos criterios de acreditación para septiembre de 2020, entrando en vigencia en 2022. De esta manera, se incorporó un período de transición en el que las instituciones de Educación Superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) que entren al proceso de acreditación antes de octubre de 2022 continuarán siendo acreditadas bajo los parámetros vigentes. La ley señala la obligatoriedad para la acreditación institucional y los programas de doctorados; los magísteres y carreras de pregrado serán de acreditación optativa, a excepción de los programas de medicina, odontología y pedagogía, postergándose este proceso hasta 2025.

Si bien Chile presenta permeabilidad a la incorporación de ideas, concepciones y modelos provenientes de potencias mundiales en la Educación Superior (ES), la ES usa estas influencias ideacionales foráneas en sus prácticas y discursos, materializándolas en políticas institucionales/universitarias y públicas (Espinoza Figueroa, 2013).

Los resultados de la investigación son presentados organizadamente a partir de los códigos específicos obtenidos como primera etapa del estudio:

(a) Los modelos de internacionalización de las IES chilenas, tanto de la gestión institucional como de las áreas de pregrado, postgrado e investigación.

(b) los modelos internacionales que permean a las instituciones chilenas.

(c) la internacionalización de sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

59 https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/comitesconsultivos.aspx

IV.1. Políticas Públicas y Actoridad Internacional

La formación de capital humano como parte de los procesos de formación continua (long life learning), el desarrollo de la investigación y de los postgrados en Chile ha sido una parte fundamental de la gobernanza de las políticas públicas nacionales. Aquí, es posible reconocer la actoridad fundamental de dos ministerios el de Ciencia y Tecnología y de Relaciones Exteriores a través de sus agencias: la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) y hoy Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID) respectivamente. Éstas han ido contribuyendo con la formación permanente, la consolidación de equipos investigativos de trabajo, y complejizando la internacionalización de la investigación y los postgrados, en especial de los doctorados que se dictan en Chile.

Desde la normativa (Ley 21.105), a la ANID se le asigna el rol de proveedora de recursos para la internacionalización de la formación de capital humano, la investigación, el desarrollo científico y la innovación tecnológica. De manera más concreta, los rasgos más 'internacionalizantes' son vistos en la Estrategia Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación para el Desarrollo.

El Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA) de la ANID apoya los procesos de internacionalización en las instituciones de educación superior a través de un modelo centrípeto, que absorbe la demanda de capital humano formado institucionalmente en universidades y centros de investigación nacionales, y el producto impacta a estas mismas organizaciones, a las empresas o industrias y al Estado como un todo. La ruta de formación presenta dos alternativas: los becarios nacionales siguen hacia el postdoctorado y los que se forman en el exterior siguen la ruta de los proyectos Fondecyt, empezando por el de Iniciación. El tiempo de formación de doctores en Chile es de 10 años en promedio, mientras que en la Unión Europea se reduce a la mitad.

No se percibe una alineación entre las políticas públicas y las universitarias respecto a la internacionalización de las IES y que ésta pueda ser incorporada como elemento estratégico en los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas. Desde los ministerios analizados no hay una coordinación entre sí para abordar el tema de cooperación internacional e internacionalización en las IES, tampoco con las agencias públicas. El otorgamiento de becas y otras

acciones a distintos niveles de pre-grado, post-grado e investigación son más bien aleatorias y sin una planificación estratégica de 'temas – país' en la formación de capital humano. Asimismo, los programas de becas no han explicitado el componente de internacionalización, y como no hay definición de áreas prioritarias de conocimiento no ha sido posible orientar los destinos de becarios. Aún más, los otros instrumentos de internacionalización de la política pública presentan números marginales y requieren una mayor implementación de parte de las universidades a través de la promoción y la gestión de estas becas. Sin embargo, la cobertura de las becas para estudios doctorales en Chile por parte de las políticas públicas es relevante (50% de becas), pero en el caso del financiamiento de los magísteres es más bien secundario[82].

En este sentido, la CNA podría ejercer un rol de articuladora entre la gobernanza pública y la institucional, no dejando de lado su rol fiscalizador, pero mediándolo con niveles de acompañamiento a través del *know how* adquirido por este tipo de proyectos y el conocimiento empírico sobre estos temas.

La cooperación observada desde el Ministerio de Relaciones Exteriores (MINREL) se basa en un modelo *top – down*, que se lleva a cabo a partir de una alta diplomacia, donde los procesos de colaboración internacional se fundan en las relaciones bilaterales y la implementación (o bajada) de éstas a través de los organismos pertinentes como la AGCID. Desde la alta diplomacia, la cooperación baja a las instituciones de ES a través de distintos mecanismos que consideran la organización conjunta de foros internacionales con académicos e investigadores, actividades de vinculación y extensión, principalmente con universidades de Santiago y apoyo académico-investigativo internacional para la apertura de programas de pre y postgrado en el extranjero.

Asimismo, la investigación visibilizó a tres actores internacionales que se hacen parte de políticas públicas en la formación de capital humano a distintos niveles: la DAAD (German Academic Exchange Service), el *British Council y la Fulbrigth*. De estas tres instituciones, la Fulbright y el British Council tienen una relación más directa con la ANID a través de las Becas Chile.

82 Entrevistado 11 de instituciones públicas y agencias.

IV.2. Internacionalización

Esta parte del estudio se trabajó de una manera transversal respecto a la información recabada, por lo cual se consideraron los procesos internacionales en gestión institucional, pre y postgrado, investigación y aseguramiento de la calidad.

IV.2.1. Gestión Institucional y modelos internacionales

La investigación observó que la estructura organizacional y los modelos de gestión varían sustantivamente y se podrían clasificar en tres grandes tipologías: (a) academias de idiomas, (b) *spin off* o iniciativas empresariales promovidas por miembros de una comunidad universitaria, y (c) agencias de cooperación internacional y unidades de vinculación con el entorno en general con algunos breves ribetes de internacionalización o como parte de lo que algunas instituciones de educación superior denominan relaciones institucionales.

Tanto en la documentación como en las entrevistas, sólo cinco universidades (17%) de la lista de 29 IES (entregada por el CRUCH) declaran que la internacionalización ha impactado el proceso de gestión institucional. La siguiente tabla visualiza las instituciones que han involucrado el componente internacional a su gobernanza:

Tabla 15
Universidades con impacto de internacionalización en su gestión

Universidades/ Internacionalización	GI	Pre	Post	Inv	AC	%
1. Universidad de Chile	Si	Si	Si	Si	Si	100
2. Pontificia Universidad Católica de Chile	Si	No	Si	Si	No	80
3. Universidad de Valparaíso	Si	Si	Si	Si	No	80
4. Universidad de Antofagasta	Si	Si	Si	Si	No	80
5. Universidad de la Frontera	Si	Si	Si	Si	No	80

Fuente: Elaboración propia.

GI: Gestión Institucional
Pre: Pregrado
Post: Postgrado
Inv: Investigación
AC: Aseguramiento de la calidad

Desde una manera más tangible, la internacionalización es concebida y utilizada para orientar la formulación de los planes de desarrollo, y ésta termina permeando todo el quehacer institucional en docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión.

Otro modelo distinto es el observado con instituciones pertenecientes a consorcios internacionales de educación superior como *Laureate Internacional Universities, Worldwide Network of Adventist Universities*, Campus Internacional SEK. Éstas presentan modelos de internacionalización en sus procesos internos de administración: académicos, de gestión y financieros. El consorcio se comporta como casa matriz, que entrega lineamientos corporativos, normativos y de management a través de la implementación de plataformas digitales o sistemas en línea, que van monitoreando, en todo momento, una accountability institucional. Por ende, es la gestión universitaria la que recibe una influencia directa desde estos modelos de direccionamiento internacional en educación superior. Por ende, estas instituciones muestran un alto *know how* en procesos internacionales de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, esta experiencia no necesariamente impacta en el éxito de las acreditaciones nacionales. Este aspecto es relevante de ser estudiado en futuras investigaciones, dado que el concepto de calidad en Chile podría variar ostensiblemente fuera del país, cómo éste está siendo entendido por nuestras instituciones, cómo es aplicado y evaluado a partir de procesos internos de autoevaluación y externos de acreditaciones.

Finalmente, el tema de acreditación internacional está muy presente en las discusiones sobre internacionalización institucional. Un 11% de las 54 universidades chilenas aparece con algún tipo de acreditación extranjera, ya sea institucional o de programas. Las instituciones se someten a una modalidad de certificación internacional (por ejemplo, la ISO 9001/2015) en áreas tales como la financiera (SOC), normativa (fraudes, cohecho, acoso, conflictos de interés), medio ambiente (campus sustentables), procesos académicos y acreditación. Este modelo americano (o anglosajón) es más de accountability que los tipos observados en acreditaciones internacionales europeas, pues evalúan aspectos de la propia función misional de la universidad, tales como misión y metas, ética e integridad, experiencia en la entrega y apoyo del aprendizaje estudiantil, y la evaluación de la efectividad educacional.

IV.2.2. Movilidad de pregrado

La internacionalización del pregrado es vista por las instituciones chilenas de manera exclusiva como la movilidad de pregrado, y se define como saliente cuando los alumnos viajan fuera del país a estudiar por un período de tiempo que va de un mes a un semestre, y como intercambio entrante o la llegada de alumnado extranjero. En este sentido, un 79% de las 55 universidades reconoce que desarrolla procesos internacionales en el pregrado. El 21% no tiene una declaración tan explícita en sus discursos y documentos en línea, pero a lo mejor es de conocimiento interno. A continuación, se presenta una tabla que visualiza las instituciones que debiesen explicitar sus procesos de internacionalización en el pregrado:

Tabla 16
Universidades sin visualización de internacionalización en el pre-grado

Universidades/ Internacionalización	GI	Pre	Post	Inv	AC	%
1. Pontificia Universidad Católica de Chile	Si	No	Si	Si	No	80
2. Universidad Arturo Prat	No	No	No	No	No	0
3. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	No	No	Si	No	No	20
4. Universidad de los Lagos	No	No	No	No	No	0
5. Universidad Católica de Temuco	No	No	No	Si	No	20
6. Universidad de Aysén	No	No	No	No	No	0

Fuente: Elaboración propia.

GI: Gestión Institucional
Pre: Pregrado
Post: Postgrado
Inv: Investigación
AC: Aseguramiento de la calidad

En general, las instituciones son bastante transparentes en mostrar sus números de movilidad en documentación y páginas web, que se utilizan como promoción y publicidad de la misma institución a nivel nacional e internacional. Por ende, más de un 89% de las universidades estudiadas, presenta una definición clara de ésta y sus páginas online entregan información precisa a los estudiantes de cómo postular, los procesos, las etapas y toda la documentación a presentar, también aparecen los lugares y universidades de destino, los requisitos y las condiciones académicas y prácticas del intercambio.

Una variable interviniente o serendipity que ha venido a teñir todos los procesos de movilidad estudiantil es sin duda la crisis pandémica. De acuerdo a la especialista Jocelyne Gacel-Ávila[83], la pandemia del COVID – 19 está impactando los procesos de movilidad estudiantil en América Latina por lo menos hasta 2021, y se demorará cinco años en volver a la normalidad en programas de pregrado. La movilidad virtual se hace compleja también, dada la escasez de interconexión en la región.

IV.2.3. Internacionalización del postgrado

A diferencia del pregrado, en postgrado se habla de internacionalización y no sólo de movilidad. Esto debido a que los procesos en postgrado son más complejos, pues en la mayoría de los casos ésta presenta otras características más cercanas al desarrollo de la investigación e innovación, más allá de la simple movilidad o intercambio estudiantil. En un 100% de las universidades acreditadas en esta área, es posible encontrar estrategias en este ámbito, ya sea con acciones vinculantes en las unidades de internacionalización o postgrado, o con declaraciones discursivas en reglamentos, normativas y planes estratégicos.

De las 29 universidades que el CRUCH le asigna internacionalización, 25 (86%) presentan una internacionalización clara y explícita en su documentación y discursos, el resto (4/14%), podrían no tener visible este aspecto. A continuación, la tabla muestra lo observado:

83 Webinar "La Integración y Cooperación Académica Unión Europea-América Latina y el Caribe: Desafíos Post-Pandemia". Jueves, 16 De Julio 2020.

Tabla 17
Universidades con visualización de internacionalización en el post-grado

Universidades/ Internacionalización	GI	Pre	Post	Inv	AC	%
1. Universidad de Chile	Si	Si	Si	Si	Si	100
2. Pontificia Universidad Católica de Chile	Si	No	Si	Si	No	80
3. Universidad de Concepción	No	Si	Si	Si	No	60
4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	No	Si	Si	Si	No	60
5. Universidad Técnica Federico Santa María	No	Si	Si	Si	No	60
6. Universidad de Santiago de Chile	No	Si	Si	Si	No	60
7. Universidad Austral de Chile	No	Si	Si	Si	No	60
8. Universidad Católica del Norte	No	Si	Si	No	No	40
9. Universidad de Valparaíso	Si	Si	Si	Si	No	80
10. Universidad de Antofagasta	Si	Si	Si	Si	No	80
11. Universidad de La Serena	No	Si	Si	Si	No	60
12. Universidad del Bío-Bío	No	Si	Si	Si	No	60
13. Universidad de la Frontera	Si	Si	Si	Si	No	80
14. Universidad de Magallanes	No	Si	Si	Si	No	60
15. Universidad de Talca	No	Si	Si	Si	No	60
16.Universidad de Atacama	No	Si	Si	Si	Si	80
17. Universidad de Tarapacá	No	Si	Si	Si	Si	80

Continúa

GI: Gestión Institucional
Pre: Pregrado
Post: Postgrado
Inv: Investigación
AC: Aseguramiento de la calidad

Universidades/ Internacionalización	GI	Pre	Post	Inv	AC	%
18. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	No	Si	Si	No	Si	40
19. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	No	No	Si	No	No	20
20. Universidad Tecnológica Metropolitana	No	Si	Si	Si	No	60
21. Universidad Católica del Maule	No	Si	Si	Si	No	60
22. Universidad Católica de la Santísima Concepción	No	Si	Si	No	No	40
23. Universidad de O'Higgins	No	Si	Si	No	No	40
24. Universidad Alberto Hurtado	No	Si	Si	No	No	40
25. Universidad Diego Portales	No	Si	Si	Si	No	60

Fuente: Elaboración propia.

GI: Gestión Institucional
Pre: Pregrado
Post: Postgrado
Inv: Investigación
AC: Aseguramiento de la calidad

Un recurso significativo en esta área de relaciones internacionales es la denominada internacionalización en casa con visitas de connotados profesores a los programas de postgrado de carácter académico y profesionalizante, pero en especial, para el desarrollo de cursos de doctorado.

Los programas de co-tutela son otro recurso fundamental usado por las universidades para internacionalizar el postgrado. Sin embargo, de acuerdo a las políticas públicas, el financiamiento en estos tipos de iniciativas presenta números marginales.

En cuanto a la internacionalización de los doctorados, se destacan algunas acciones a partir de convenios de desempeño y directamente proyectos institucionales al respecto.

Teniendo en cuenta los procesos de internacionalización en innovación y transferencia tecnológica en las 54 universidades chilenas estudiadas, se destacan algunas como la Universidad de Valparaíso que a través de un *formal innovation pipeline process* potencia el área de medicina a través de un ecosistema interdisciplinario clínico-científico-tecnológico, articulando el capital social, humano, financiero, conocimiento y emprendimiento[84]. Por su parte, la Universidad de Antofagasta declara la necesidad de construir redes estratégicas con los mercados y la industria de capital de riesgo tecnológico y emprendimientos internacionales[85]. Otras universidades son más generalistas en sus declaraciones como la Universidad del Bío-Bío y la Universidad de Magallanes que se refieren a centros para el desarrollo e innovación en ámbitos internacionales de interés; la de Talca se refiere al concepto de alianzas con la industria internacional; la Tecnológica Metropolitana propugna la generación de redes y clúster de innovación tecnológica y social.

84 Ver Política de Postgrado de la Universidad de Valparaíso, en específico, "Innovación en Salud".
85 Ver Convenios Marco para universidades del Estado. Formato de Propuestas Preliminares Año 2015

IV.2.4. Internacionalización de la investigación

En el área de internacionalización de la investigación, las universidades chilenas describen acciones, que al parecer quedan sólo en actos declarativos en los diferentes documentos institucionales. Éstas se describen como parte fundamental de los planes estratégicos y de las normativas, ya sea de políticas o reglamentos de investigación. De las 29 universidades mencionadas por el CRUCH con internacionalización, 20 (69%) muestran explícitamente procesos internacionales en esta área, las 9 (31%) restantes deberían hacer un esfuerzo por visibilizar mejor sus desarrollos en esta área. Las áreas de impacto descritas se podrían enmarcar en tres grandes grupos:

a.) Gestión administrativo - académica: las instituciones acometen acciones enfocadas al aseguramiento de la calidad y acreditación, y a la formación de capacidades investigativas.

b.) Gestión y reputación corporativa: las universidades buscan visibilizar sus equipos 'top' de investigación que lideran la productividad científica del país y del mundo.

c.) Cooperación internacional: que implica todo el trabajo colaborativo en redes para la realización de proyectos, publicaciones, búsqueda de recursos internacionales y movilidad científica de todo tipo.

VI.3. Cartografía de modelos de internacionalización

Si bien no hay diferencias sustantivas en el impacto de modelos extranjeros en las universidades estatales, del G9 y/o privadas, es posible observar ciertas tendencias en la mirada que las IES hacen de sus procesos institucionales.

Haciendo el análisis de las 29 universidades que el CRUCH declara con internacionalización, un 66% son calificadas como *internacionalistas,* pues en su documentación declaran de manera generalista una apertura al mundo y a la cooperación internacional en todas sus funciones misionales. También utilizamos el concepto de *globalista*[86]

86 De acuerdo a Joseph Nye (2004), el Globalismo es aquella corriente teórica que se caracteriza por entender el mundo y las relaciones intermacionales a través de redes de conexiones que se extienden a grandes distancias.

para dar cuenta de aquellas IES (24%) que destacan en sus procesos de internacionalización una participación activa y pertenencia a organismos internacionales. A continuación, esta parte de las conclusiones se centra en cada uno de los modelos analizados.

IV.3.1. Modelo Europeo

El modelo europeo continental, fuertemente enraizado en el Proceso de Bolonia y en la Metodología Tuning, está centrado en el aprendizaje del alumno, en el desarrollo de competencias, en la articulación del pre con el postgrado (Obiols & Giner, 2011; Espinoza Figueroa, 2013), y en la generación finalmente de un espacio común de Educación Superior.

Si observamos la presencia de este arquetipo en la ES chilena, el impacto más significativo se observa en la base estructural de los modelos educativos de las universidades chilenas a través de la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) tanto en el pre-grado como el post-grado. La mayoría de las universidades estatales se refieren en su documentación al proceso histórico en que se conforma el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los efectos europeos son perfectamente visibles en los proyectos y/o modelos educativos de la gran mayoría de las instituciones de educación superior tanto en pre y postgrado (Espinoza Figueroa, 2013; 2019).

Otros impactos son observables en los mecanismos internacionales de acreditación que utilizan agencias europeas para definir e implementar procesos de aseguramiento de la calidad.

De las 29 universidades declaradas por el CRUCH con internacionalización, cinco (17%) muestran una tendencia a seguir el modelo europeo. Esto es observado en la descripción de sus modelos educativos asociados al Proceso Bolonia como se dijo anteriormente, al establecimiento de convenios y proyectos internacionales como Erasmus y Alban, y acreditaciones europeas en el postgrado. La Tabla 18 muestra las universidades con tendencia al modelo europeo:

Tabla 18
Universidades con modelo de internacionalización europeísta

Universidades	Modelo de internacionalización
Universidad de Concepción	Europeísta/globalizado.
Universidad de La Serena	Europeísta/ latinoamericanista
Universidad del Bío-Bío	Europeísta/internacionalista.
Universidad de Atacama	Europeísta/internacionalista.
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Europeísta.

Fuente: Elaboración propia.

IV.3.2. Modelo Americano

El modelo anglosajón concibe la educación superior como parte del mercado y la competencia. Así, los sistemas de aseguramiento de la calidad se enfocan al aseguramiento de la calidad al servicio del mercado (Domínguez, 2016). Éste también ve la generación de ciencia desde la transferencia, como un insumo de conocimiento que reporta a las instituciones, pero también al mundo laboral. Las universidades desarrollan mecanismos de reclutamiento de talentos a través de una 'meritocracia individualizada' que sea medible y evaluable.

Este modelo es observado en las universidades chilenas a través de acreditaciones estadounidenses. Dos universidades exhiben su acreditación en la *Middle States Commission on Higher Education,* la Universidad Andrés Bello y la Universidad Mayor. Por su parte, la Universidad Alberto Hurtado posee una estrecha colaboración en internacionalización, específicamente en movilidad estudiantil y académica y como parte de la red internacional de universidades jesuitas, con el Centro de Educación Superior de la Pontificia Universidad Católica privada Boston College en Massachusetts.

IV.3.3. Modelo Asiático

El modelo asiático muestra una serie de características que combinan aspectos de gestión e internacionalización tales como: (1) Una conformación sólida de las estructuras, el financiamiento y las prioridades de los estados nacionales; (2) Una tendencia a la participación terciaria universal, financiada en parte por los crecientes niveles de financiamiento de la matrícula de los hogares, sostenida por un deber privado de invertir en la educación basada en valores confucianos; y (3) Una presencia de exámenes nacionales de una oportunidad que median la competencia social y la jerarquía universitaria y enfocan los compromisos familiares hacia la educación.

En el caso de las universidades chilenas, la influencia de este modelo sólo es observable en otros aspectos más allá de la definición de éste, y en cinco de las 54 universidades (9%). Lo más productivo que se aprecia desde los ámbitos de la docencia, investigación y postgrado es la presencia del Instituto Confucio en la Universidad Santo Tomás. En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el instituto sólo se comporta como una academia de idiomas y un centro cultural. En la Universidad Central el acercamiento hacia Corea del Sur se ve reflejado en su acuerdo para ser sede de la Fundación Instituto Rey Sejong de la República de Corea y así fortalecer la enseñanza del idioma coreano bajo estrictos estándares internacionales[87]. Por su parte, la Universidad Andrés Bello posee un centro de estudios de las relaciones entre América Latina y China para generar redes de cooperación multilateral con el Asia Pacífico.

IV.3.4. Modelo Latinoamericano

Si bien no se levantó una definición de un modelo latinoamericano durante la investigación ni en la literatura tampoco está tan presente, pues como señala Schwartzman (2006) no habría una universidad latinoamericana propiamente tal. Sin embargo, los dos aspectos que se mencionan son la presencia de actoridad internacional y el modelo brasileño de investigación.

87 https://www.ucentral.cl/noticias/asuntos-internacionales/establecimiento-de-instituto-king-sejong-consolida-aprendizaje-de

Se destaca la actoridad del MERCOSUR a través del sistema de acreditación ARCU-SUR como un mecanismo de calidad regional que promueve la construcción de experiencias comunes entre los países de la región, tampoco hay evidencia en los análisis de los instrumentos investigativos que se haya generado algún tipo de influencia al respecto.

Es interesante destacar la estrategia de vinculación que está haciendo la Universidad de La Frontera que, siguiendo el modelo latinoamericano de la Universidad de Sao Paulo, busca profundizar en sus acciones de vinculación para alcanzar un mayor impacto de la investigación en el medio internacional. En este sentido, la UFRO estaría combinando gestión corporativa y reputación con cooperación internacional para alcanzar sus objetivos de internacionalización.

Considerando las 29 universidades descritas por el CRUCH con internacionalización, nueve (31%) presentan una tendencia al modelo latinoamericano. Esto se aprecia en la documentación publicada de las IES y en relación a las acciones de vinculación con los diferentes países de la región. Se habla de liderazgo y ser referente en los países del cono sur y Macro Región Centro Sur Andina, y la pertenencia a ciertos actores internacionales como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). La Tabla 19 muestra las universidades que se describen desde el modelo latinoamericanista.

Tabla 19
Universidades con modelo de internacionalización latinoamericanista

Universidades	Modelo de internacionalización
Universidad de Chile	Latinoamericanista.
Pontificia Universidad Católica de Chile	Latinoamericanista/globalizado.
Universidad de Santiago de Chile	Latinoamericanista/globalizado.
Universidad de Valparaíso	Latinoamericanista.
Universidad de Antofagasta	Internacionalista/latinoamericanista.
Universidad de La Serena	Europeísta/ latinoamericanista.
Universidad de Tarapacá	Latinoamericanista/internacionalista.
Universidad Técnica Federico Santa María	Internacionalista/latinoamericanista.
Universidad Tecnológica Metropolitana	Latinoamericanista.

Fuente: Elaboración propia.

VI.4. Aseguramiento de la Calidad y Acreditación

La literatura es vasta en referirse a modelos internacionales de Educación Superior y aseguramiento de la calidad. Sin embargo, una mirada más reciente es la entregada por Samuel Martín Barbero y Adian Monck en 2018. Ahí, los autores simplifican la extensa cartografía de modelos en tres tipologías.

1. Sistema Ecualizador: en el cual los países priorizan el equilibrio y el acceso a la educación, en comparación con las ganancias basadas en el mérito. Es observable entonces un acuerdo entre todos los agentes de la educación, y se reproduce el concepto de cohesión social en todas las principales políticas, tanto institucionales como públicas. El gasto público, a menudo subsidiado por el Estado, financia todo el sistema de educación superior. Los defensores de este enfoque argumentan que entre el 4 y el 5 por ciento del PIB de un país es la cantidad razonablemente necesaria para sostener este modelo. Los países que han elegido esta fórmula defienden la educación como un bien público. En el caso de Chile, el Estado sólo invierte un 3,9[88], y la ES todavía no es definida como tal en nuestra constitución. Este modelo obedece más bien a la concepción europea y nórdica de la ES.

2. Sistema Revolucionario: aquí, los países creen que la educación es un motor del desarrollo económico y no tanto de la integración social, que debe incorporarse a la base de producción del país, y las universidades son las proveedoras de una fuerza laboral muy necesaria. Inspirados en algunos casos por las grandes universidades técnicas y tecnológicas angloamericanas, estos países crean sus propias plataformas de educación superior en las que fomentan la entrada selectiva de actores internacionales, ya sea de manera independiente o mediante empresas conjuntas, dentro de su propio territorio. Tal como se señala a continuación, los países asiáticos y árabes están más en esta línea de ES:

88 https://vertebralchile.cl/2019/08/28/gasto-estatal-en-educacion-superior-llego-a-us-3-102-millones-y-cifra-enciende-debate/

> Algunos de los estados como Singapur, China, Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos, Qatar y, más recientemente, Rusia tienen ciudades universitarias y llegan a albergar entre cinco y siete universidades extranjeras con campus para estudiantes de pregrado y posgrado. Otros países con proximidad geográfica e interés comercial compartido han extendido las operaciones de sus universidades para establecerse en países revolucionarios, por ejemplo, Australia en el sudeste asiático (Martín-Barbero & Monck, 2018).

3. Sistema Globalizante: los países son un referente en la generación de la ciencia, en la transferencia de conocimiento al mercado, en la recaudación de fondos, en el reclutamiento de los mejores talentos en los campos de la enseñanza y la investigación, y para atraer a una gran variedad de estudiantes extranjeros. Los sistemas de estos países son principalmente competitivos, exclusivos, prácticos y selectivos, fijos, ya que se basan en méritos individuales y resultados medibles. Los sistemas globalizadores se encuentran en los Estados Unidos (que es casi una categoría por sí mismos) y, en menor medida, pero aun altamente exitosos, en Canadá.

Si bien Chile presenta más bien una mezcla de modelos, dependiendo de las características de las instituciones de educación que estemos hablando, pero a raíz de las diferentes influencias, que hemos pasado por varios períodos de tipos de universidad y políticas públicas. Este último modelo, por ejemplo, da cuenta de lo que se denomina la 'Americanización' de la Educación, configurada por el impacto estadounidense en nuestra sociedad durante el Régimen Militar (Espinoza Figueroa, 2013).

Desde el punto de vista de certificación de la calidad, los estándares europeos dan cuenta clara de la formación centrada en el/la estudiante, el manejo y transparencia en la información y el proceso de aseguramiento de la calidad como un fenómeno cíclico y de cultura organizacional. Considerando los modelos anglosajones (USA y Australia) y europeos (Alemania y España), éstos dan más énfasis a los resultados que a los procesos. Asimismo, estos arquetipos están más enfocados en evaluar la función misional de los procesos de enseñanza – aprendizaje, pues la investigación no forma parte del sistema. Efectivamente en Chile, se busca el aseguramiento de la calidad en

las funciones misionales de todo el sistema: docencia (pre y postgrado), investigación, innovación y emprendimiento y vinculación con el medio. Desde esta perspectiva, no puede haber universidades con un perfil docente. De hecho, hay 18 universidades que deberán cambiar su misión y visión para acomodarse a la nueva ley[89].

Por otra parte, teniendo en cuenta el modelo anglosajón, el sistema educacional chileno estaría todavía en la fase de auditoría de la calidad y no en evaluación y acreditación de la calidad, pues se hace necesario contar con estándares mínimos de calidad predeterminados, pero que también se estén dando a nivel internacional.

Los procesos de internacionalización y, en específico, los de globalización están impactando y constituyen desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile. Se hace necesario ir abordando las políticas y las normativas desde un 'emparejamiento de la cancha' y con verdaderas estrategias de cohesión social de las universidades para que todas lleguen a entregar una educación de calidad en condiciones similares, es decir, cambiar la competencia por la colaboración. Una buena iniciativa podría ser la creación de un Marco Nacional de Competencias a la usanza del modelo europeo y de Colombia. La generación de campus de excelencia internacional como ocurre en España y Costa Rica ayudaría a incorporar la internacionalización online que debido a la pandemia se ha masificado, agregando más estudiantes y académicos a las iniciativas y abaratando costos al Estado y a las IES (Brunner & Miranda, 2016).

IV.4.1. Gestión de la Calidad

Un aspecto fundamental es que el concepto de gestión de la calidad aparece de manera transversal en los documentos, en las opiniones de los entrevistados y en el análisis de las comunidades digitales que opinan sobre este tema. Los aspectos positivos que nos ha dejado la influencia de una agencia pública como la CNA en nuestros ciclos de sistemas de acreditación es que se ha instalado una cultura de *accountability* en las distintas instituciones de educación superior, que ha obligado a las universidades a construir y materializar un plan estratégico de desarrollo y han hecho explícito el modelo o proyecto educativo.

89 Entrevistado 10 expertos nacionales.

Asimismo, se observa que las instituciones estatales muestran una mayor conceptualización, presentación de documentos e institucionalidad, inclusive a través de convenios de desempeño, que las universidades del G9 y las privadas. Sin embargo, es posible distinguir un discurso más crítico y político en las universidades no estatales respecto a las nociones de la calidad y de las modificaciones que trae la implementación de la nueva Ley de Educación Superior (N° 21.091). En esta misma línea, se puede apreciar que las universidades no estatales han ido implementando una mayor institucionalidad interna determinada por la generación de unidades que actúan como actores fundamentales en los procesos de calidad, pese a que el aspecto más contemporáneo de todo el proceso de Educación Superior en Chile es la búsqueda de la acreditación o certificación de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad y aquí las universidades chilenas están revisando experiencias en Australia, Alemania y España.

IV.4.2. Internacionalización del Aseguramiento de la Calidad

Si bien en la documentación sobre internacionalización de las universidades chilenas aparece rápidamente el modelo europeo de mano de los proyectos Tuning Europa y América Latina, no hay ninguna mención de algún tipo de impacto en los sistemas de aseguramiento y acreditación de la calidad. Asimismo, se destaca la actoridad del MERCOSUR a través del sistema de acreditación ARCU-SUR como un mecanismo de calidad regional que promueve la construcción de experiencias comunes entre los países de la región.

Sin embargo, de acuerdo a esta investigación, los mecanismos de impacto fueron vistos en tres tipos de efectos:

1. La presencia de acreditaciones internacionales que están afectando los procesos internos de aseguramiento de la calidad en términos de normativas, actores, institucionalidad y procesos.

2. La búsqueda de estándares internacionales, por ejemplo de la OCDE en los procesos de revisión, autorregulación y autoevaluación de los postgrado, en especial para los doctorados.

3. La utilización de modelos internacionales, específicamente europeo como los de la ANECA para la certificación internacional de los sistemas internos de calidad.

Desde una visión crítica a los procesos de aseguramiento de la calidad e internacionalización, se perciben al menos cinco planteamientos:

a.) Habría una tendencia de las universidades estatales de seguir el 'modelo de mercado', aunque con más insistencia en las instituciones privadas o del G9 que se han ido llenando de burocratización.

b.) En este mismo aspecto, los procesos de aseguramiento de la calidad están dados por lo que Kent & De Vries llaman unitalla, donde grupos de académicos o conjuntos de instituciones son evaluados con un mismo procedimiento (Kent & De Vries, 1997: 534), pues pareciera ser que la idea "…. No es acomodar los programas a la acreditación, crear nuevos y reformular programas conforme a los nuevos criterios de la normativa existente, al menos en el postgrado"[90].

c.) Las acreditaciones internacionales están asociadas a agencias de dudosa reputación que nadie conoce y, por otra parte, las instituciones que optan por esta vía, podrían estar ocultando las malas acreditaciones nacionales y matizar la relevancia de la CNA. El problema estaría más bien en los vacíos que presentan los procesos de acreditación nacional que hacen que algunas instituciones prefieran acreditarse internacionalmente y utilizar esto como publicidad institucional.

d.) La CNA no estaría mirando modelos internacionales para generar indicadores, ni tampoco el impacto de las políticas de aseguramiento en el desarrollo de las ciencias.

El aprovechamiento de los escenarios internacionales como los tratados de libre comercio, acuerdos de cooperación social y espacios iberoamericanos de ES debieran ser articulados desde los ministerios a las agencias y de ahí a las instituciones, generando círculos virtuosos como la hace Cuba y México (Brunner & Miranda, 2016).

VI.5. Propuesta de indicadores de internacionalización

De acuerdo a toda la información recopilada, se hace una breve propuesta de algunos indicadores y/o criterios que debieran ser considerados en los procesos de acreditación:

90 Entrevistado 10 expertos nacionales.

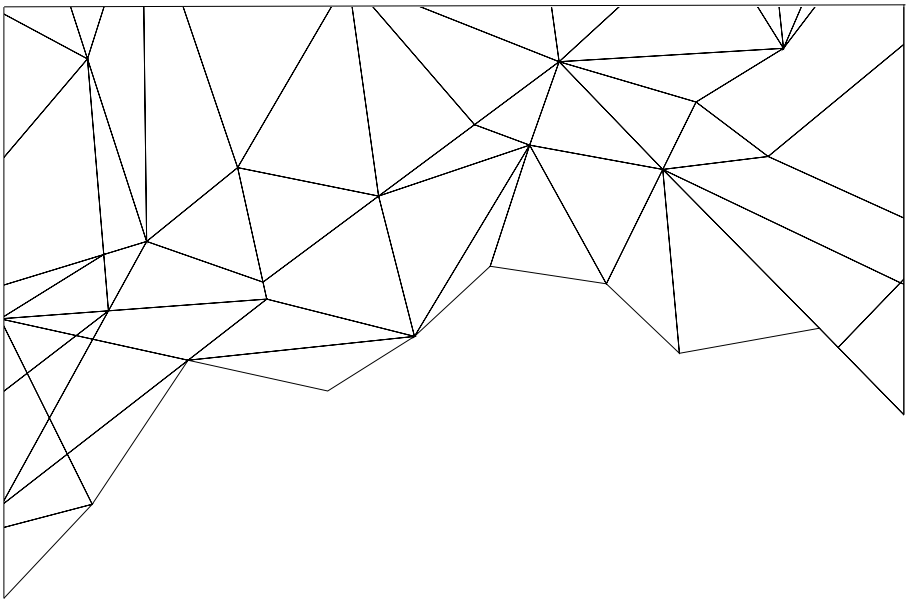
Tabla 20
Descripción indicadores de acreditación

Áreas de evaluación	Parámetros a evaluar
Estructuras organizacionales	1. Misión 2. Plan institucional (PDI) 3. Plan de internacionalización institucional general 4. Plan de internacionalización por unidad académica 5. Plan operativo: presupuesto, actividades y política de RR.HH. 6. Perfil internacional de comunidad académica: estudiantes, académicos/as, funcionarios/as 7. Plan de evaluación y aseguramiento de la calidad 8. Estrategias de comunicación y difusión
Estructuras programáticas	1. Movilidad estudiantil (entrante y saliente): N° estudiantes 2. Movilidad académica (entrante y saliente): N° académicos/as 3. Participación proyectos de cooperación: N° proyectos, mapa de socios estratégicos 4. Participación en eventos internacionales (NAFSA, Asociación de Educadores Internacionales; EAIE, European Association for International Education; APAIE, Asociación Asia – Pacífico para la Educación Internacional): N° de eventos asistidos
Convenios de colaboración académica	1. Convenios de colaboración académica: N° convenios
Internacionalización del currículo	1. Política de internacionalización del currículo 2. Actividades de internacionalización del currículo: cursos abiertos online (MOOC), movilidad virtual: N° de ambas actividades
Programa de grado conjunto y/o doble	1. Programas de grado conjunto: N° de programas 2. Programas de doble titulación: N° de programas 3. Cartografía de socios estratégicos: mapa de socios estratégicos
Política institucional de enseñanza de Idiomas	1. Política institucional de enseñanza de idiomas 2. Cursos de idioma extranjero: n° cursos 3. Cursos dados en idioma extranjero: n° cursos

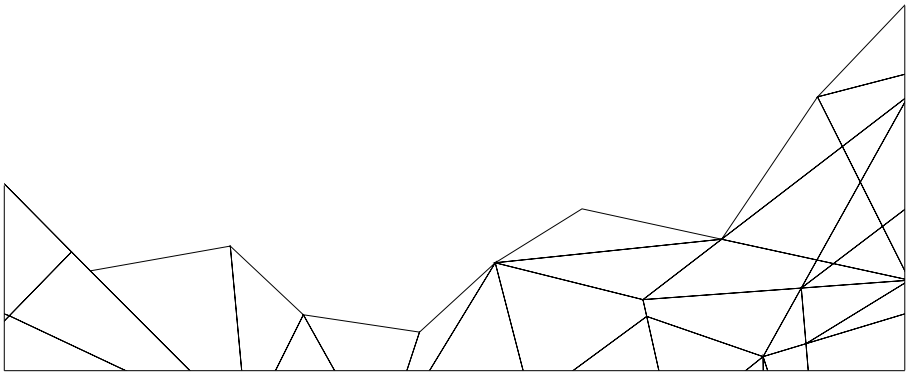
Continúa

Áreas de evaluación	Parámetros a evaluar
Movilidad de académicos	1. Movilidad saliente: N° académicos/as con actividades en el extranjero 2. Programa de becas o apoyos económicos para movilidad de académicos 3. Movilidad entrante: N° académicos/as extranjeros/as recibidos/as 4. Cartografía de socios estratégicos en movilidad saliente y entrante: mapa de socios estratégicos
Internacionalización de la investigación.	1. Programa institucional de fomento a proyectos internacionales 2. Investigaciones internacionales: N° de investigaciones conjuntas, N° de académicos/as participando en investigaciones conjuntas 3. Publicaciones: N° artículos científicos en revistas indexadas 4. Patentes: N° patentes internacionales
Movilidad estudiantil.	1. Movilidad saliente: N° de estudiantes salientes en pre y postgrado 2. Movilidad entrante: N° de estudiantes recibidos para pre y postgrado 3. Programa de becas o apoyos económicos para movilidad de estudiantes 4. Cartografía de socios estratégicos en movilidad saliente y entrante: mapa de socios estratégicos
Oficinas de enlace en el extranjero.	1. Oficina de enlace 2. Campus en el extranjero
Rankings globales de Universidades	1. Posición estratégica de universidades

Fuente: Elaboración propia adaptada de Gácel-Ávila y Rodríguez – Rodríguez (2018).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Albrow, M. & King, E. (1990). *Globalization, Knowledge and Society: readings from international sociology*. London: Sage, in association with the International Sociological Association.

Bernasconi, Andrés. (2008). "Is there a Latin American Model of University?". Comparative Education Review, 52 (1), pp. 27-52, the University of Chicago Press.

Bentancur, N. (2004). Cinco dilemas universitarios de comienzos de siglo. Revista Uruguaya de Ciencia Política, Nº14.

Bollaert, Lucien (2014). *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education – with a Special Focus on Professional Higher Education.* Brussels: EURASHE. [Google Scholar].

Brunner, José Joaquín. (2000). "Educación: Escenario del futuro. Nuevas Tecnologías y sociedad de la información". PREAL: Chile, p. 9.

Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel. (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago - Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, José Joaquín. (2008). "El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". Revista de Educación, pp. 119-145, http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf

Brunner, José Joaquín y Miranda, Daniel Andrés (editores). (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Universia. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/

Cafruny, Alan & Ryner, Magnus. (2006), "The EMU and the Transatlantic and Social Dimensions of the Crisis of the European Union", Re-edited and submitted to New Political Economy, September 7.

CONICYT (2013). Memoria de Gestión 2010 – 2013, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Santiago, diciembre de 2013.

Desai Trilokekar, Roopa (2010). "International education as soft power? The contributios and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education". Higher Education 59: 131 – 147. DOI 10.1007/s10734-009-9240-y.

De Witt, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. Londres: Greenwood Publishing Group.

Dijk, Teun A. van. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition.* Lawrence Eribaum Associates, Inc., Publishers, New Yersey.

Dijk, Teun. A. van, (2012). *Discurso y contexto un enfoque sociocognitivo.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Dill, D. William, F. Massy, P. Williams, C. Charles, M. (1996). "Accreditation and Academic Quality Assurance", Change, Vol. 17, No. 24, September/October. ISSN 2347 – 0658.

Domínguez, Ernesto. (2016). "Internacionalización Aseguramiento de Calidad y Educación en Latinoamérica". Integración y Conocimiento N° 4.

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: ENQA. Accessed 24 April, 2018. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. [Google Scholar]

Espinoza Figueroa, Francis. (2009). "Higher Education in Global Hegemony. The case of Latin America". Paper presentado en las conferencias the International Academic Congress Glabalistics – 2009, Rusia. https://textarchive.ru/c-2720480-pall.html

Espinoza Figueroa, Francis. (2010). "The Bologna Process as a hegemonic tool of Normative Power Europe (NPE): the case of Chilean and Mexican higher education". Globalisation, Societies and Education, 8 (2). Routledge, pp. 247-256.

Espinoza Figueroa, Francis. (2013). European Influence on the development of domestic Policies in Chile and Mexico: the case of Higher Education. Tesis para optar al grado de PhD en el Departamento de Ciencias Políticas y Estudios Internacionales (POLSIS), Universidad de Birmingham. http://etheses.bham.ac.uk/3855/1/Espinoza12PhD.pdf

Espinoza Figueroa, Francis (2019). Resultados finales Proyecto de Iniciación (2015 – 2018) N°1150368: "Educación Superior (es) en Chile como Estrategia Cooperación Internacional: Análisis de los Modelos Americano, Europeo y Asiático".

Fernández Lamarra, N. (2005). "La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y el MERCOSUR". En Ginés Mora, J. y Fernández Lamarra, N. (coords.). Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Caseros: Universidad de 3 de febrero.

Gácel-Ávila, Jocelyne, 2005. "Internacionalización de la Educación Superior en México". En WIT, Hans de, Jaramillo, Cristina, Gácel-Ávila, Jocelyne (editors). (2005). *Higher Education in Latin America*. The International Dimension. The International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, Washington D.C.

Gácel-Ávila, Jocelyne & RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Scilia. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. México: Unesco-Iesalc, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018.

García, J., Silva, M., & Peralta, E. (2005). Internacionalización y planificación estratégica en apoyo a la calidad de la educación superior en México. *Cuaderno de Investigacion en la Educación,* 1-14. Obtenido de https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/349/614

Gelpi, E. (1985). Lifelong Education and International Relations. Dover: Croom Helm.

Ginsburg, M. (1991). *Understanding Educational Reform in Global Context: economy, ideology and the state*. New York: Garland Publishing.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2009), *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research,* Aldine Transaction (a division of Transaction Publishers), London.

Hayboe, Ruth (1989). *China's Universities* and the Open Door. M.E. Sharpe, 1989.

Herrera, Yopo. (2012). "Un nuevo ciclo en la política exterior". Friedrich Ebert Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/09345.pdf

Horvath, A. & Mihaly, O. (1990). "Globalization of Education and Eastern Europe", Prospects, 20, pp. 145-154.

Jaramillo, I., De Witt, H. & (2005). *Educación Superior en América Latina*. New York: Mayol Ediciones S.A.

Kent, R. & De Vries, W. (1997). Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. En La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, noviembre Caracas: CRESALC/UNESCO.

Knight, Jane. (2008). *Higher Education in Turmoil. Rotterdam*: Sense Publishers.

Knight, Jane. (2014). *International Education Hubs. Student talent, Knowledge – Innovation Models.* Springer Science + Business Media Dordrecht. Toronto, Canada.

Larrea, Marina B. y Astur, Anahi M. (2011). "Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria" http://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-Eduaci%C3%B3n-Superior-Larrea-M-y-Astur-A.pdf

Lemaitre, María José y Zenteno, María Elisa (editoras). (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Universia, Unión Europea, CINDA. https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/

LEY 21.091. http://bcn.cl/25b7u

LEY 21105 (2019). Crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Ministerio de Educación. TÍTULO III. De la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Párrafo 1º Objeto y atribuciones. Artículo 11. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1121682

McNamara, C. (1999). General Guidelines for Conducting Interviews, Authenticity Consulting, LLC, Retrieved from: http://www.managementhelp.org/evaluatn/intrview.htm

Manners, Ian (2001). Normative Power Europe: the international role of the EU. Paper for the European Community Studies Association Biennial Conference.

Martens, Kerstin; Rusconi, Alessandra; Leuze, Kathrin. (2007). *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making.* Palgrave Macmillan.

Martens, Kerstin; Nagel. A-K; Windzio, M. (2010). *Transformation of education policy*. Palgrave Macmillan.

Martín – Barbero, Samuel & Mock, Armando. (2018). The three models of higher education systems globally. https://www.timeshighereducation.com/blog/three-models-higher-education-systems-globally.

Martínez, M., (2004). "Orientación a Mercado, modelo desde la perspectiva del aprendizaje organizacional", UAA, México, 2004.

MINEDUC (2005). Panorama de la educación 2005: Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Indicadores de la OCDE. Santiago: Mineduc. Obtenido de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2005-ES.pdf

Montero Curial, María Luisa. (2010). "El Proceso Bolonia y las nuevas competencias". Tejuelo Nº 9 (2010), pp. 19 – 37.

Muñoz, M. R. (2011). Pertinencia y nuevos roles de la educación universitaria en la región. En Bonilla, L. y López Segrera, F. (Comp.). Educación universitaria para el siglo XXI. Análisis comparados (I). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y Centro Internacional Miranda.

Neave, G. & Van Vught, F. (eds.) (1991). Prometeus boun. The changing relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford: Pergamon Press.

Nye, Joseph S. (2004). *Power in the Global Information Age: From Realism to Globalization.* London, New York: Routledge.

Obiols Soler, Meritxell & Giner Tarrida, Antoni (2011). "El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. aportaciones desde el coaching educativo". Univest 2011 https://www.researchgate.net/publication/228443971_El_Modelo_educativo_de_bolonia_y_competencias_docentes_Aportaciones_desde_el_coaching_educativo

OCDE & Banco Mundial (2009). La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. planestrategico.ufro.cl/.../21-la-educacion-superior-en-chile-informe-ocde.

ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Paris: Organizacion de Naciones Unidas. Obtenido de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Pike, G. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder and Stoughton, in association with the Centre for Global Education, York University.

Pires, Sueli; Lemaitre, María José; y colaboradores (2007). Sistemas de acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Capítulo 8. https://www.researchgate.net/publication/242558278_Sistemas_de_acreditacion_y_evaluacion_de_la_educacion_superior_en_America_Latina_y_el_Caribe

Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile. (2018). Política Exterior de Chile 20230. Ograma Impresores.

Quezada, M. (1992). *El mensaje medio a medio. Qué encierran los diarios, la radio y la TV*. Santiago: Editorial Universitaria.

Rodríguez, R. (2005). "Migración de estudiantes: un aspecto del comercio

internacional de servicios en la educación superior". En Papeles de Población, abril – junio, Nº 044, pp. 221 – 238.

Royero, Jaim. (Sin fecha). "Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior". OEI Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 16815653. https://rieoei.org/historico/deloslectores/334royero.pdf

Schwartzman, Simon. (2006). "¿Existe una Universidad Latinoamericana?". http://www.schwartzman.org.br/simon/2006%20univlat.pdf.

Sebastián, Jesús. (2003). "Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid – España.

Sebastián, Jesús (2011). "Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades". Universidades, vol. LXI, núm. 51, octubre-diciembre, 2011, pp. 3-16. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional http://www.redalyc.org/pdf/373/37322089002.pdf.

Sequeira Rodríguez, Alicia (2002). "La Globalización y su incidencia en la educación superior. Educación", vol. 26, núm. 2, 2002, pp. 125 – 136.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present, Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press; Calcutta: Seagull Press.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (1990). Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. SAGE Publications Ltd., London, United Kingdom.

Suifi, Gabriela. (2009). "Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior". IESALC – UNESCO https://www.academia.edu/3403231/Cooperaci%C3%B3n_internacional_e_internacionalizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. In l. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Ed.), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 5-9 octubre* (pp. 19-30). Paris: UNESCO.

Weiler, H. N. (1991). The International Politics of Knowledge Production

and the Future of Higher Education. Paper for an International Meeting on The New Roles of Higher Education at a World Level, UNESCO-CREALC, Caracas, 2-3 May.

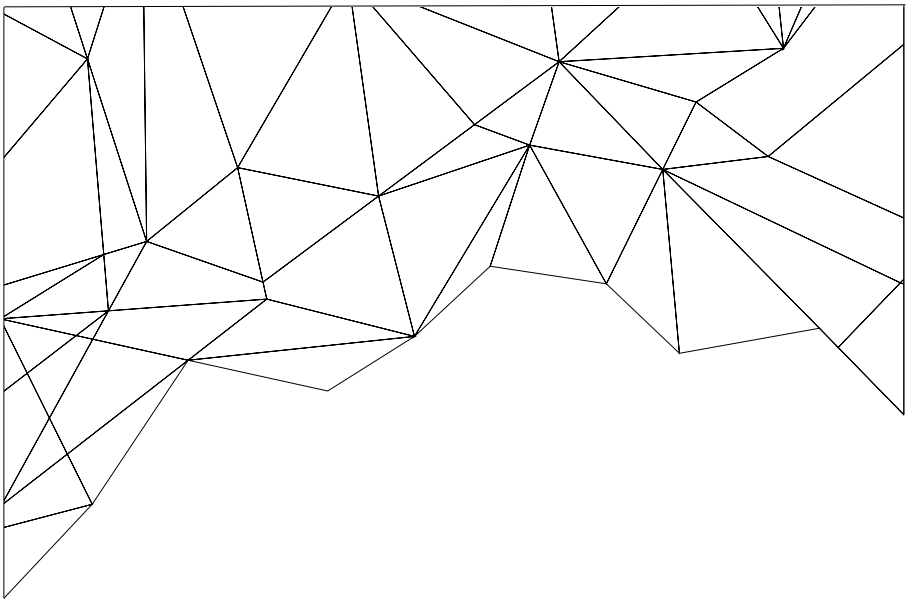
William Yat Wai Lo (2011). "Soft power, university rankings and knowledge production: distinctions between hegemony and self-determination in Higher Education", Comparative Education, 47: 2, 209 – 222, DOI: 10.1080/03050068.2011.554092

Witt, Hans de, Jaramillo, Cristina, Gácel-Ávila, Jocelyne (editors). (2005). *Higher Education in Latin America*. The International Dimension. The International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, Washington D.C.

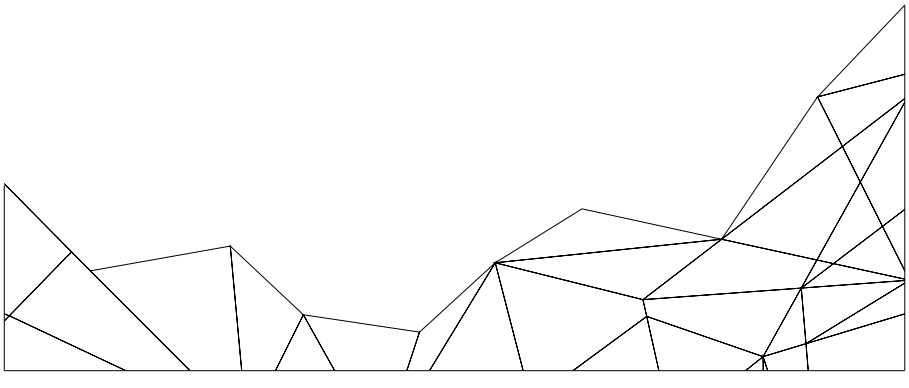
WORLD BANK (2009). The World Bank Annual Report 2009 – year in review – World Bank Group. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4354

Yopo Herrera, Boris (2012). "Proyección del Poder Nacional de Chile". Academia Nacional de Estudios Políticos y estratégicos ANEPE. Ministerio de Defensa. http://www.anepe.cl/2012/06/proyeccion-delpoder-nacional-de-chile/.

Zha, Quiang (2008). "La influencia extranjera en la educación superior de Japón y China: un análisis comparativo". Rev. Educación Superior vol.37, no.145, México ene./mar. 2008.



ANEXOS



Anexo 1

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: **"Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación"**

INVESTIGADORA PRINCIPAL: Dra. Francis Espinoza Figueroa.

CO-INVESTIGADOR: Dr. Marcelo Lufin Varas.

INSTITUCIÓN: Escuela de Periodismo - Universidad Católica del Norte, Antofagasta

A) **Propósito del estudio**: evaluar la mejora de la calidad de la Educación superior en Chile a través de las 'gafas' de los procesos de internacionalización y cooperación internacional impactando nuestros sistemas de acreditación, incorporando otros tipos de estándares en los procesos de aseguramiento de la calidad institucional.

B) **Descripción del estudio y de su participación:** si usted decide participar del estudio, se le pedirá que primero firme este consentimiento en dos ejemplares: uno que quedará en su poder y otro para el investigador. Su participación consistirá en responder las preguntas de la entrevista en profundidad. Dado que ésta será semi-estructurada, se le mandará previamente a la cita de la entrevista.

C) **Posibles riesgos**: los riesgos de participar en este estudio no son mayores que los que podría encontrarse en la vida cotidiana. Sin embargo, un eventual riesgo podría ser que se sintiera incómodo (a) mientras responda, dado que se podrían abordar algunos aspectos de contingencia política. No obstante, usted es libre de dejar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación. Cualquier otro efecto que Ud. considere que puede derivarse del uso de las entrevistas deberá comunicarlo a la Dra. Espinoza Figueroa.

D) **Beneficios**: la información que usted aporte será de gran valor para ayudar a determinar el impacto de los modelos extranjeros en la Educación Superior en Chile, y cómo éstos están incidiendo en la generación de políticas institucionales y públicas.

E) **Confidencialidad y resguardo de la información**: toda la información derivada de su participación será manejada con **estricta confidencialidad**. Sólo los investigadores tendrán acceso a los datos por usted proporcionados. La información será resguardada según todos los requerimientos que la ley explicita.

F) Asimismo, tanto en el análisis como en la publicación y difusión científica de los resultados, no se identificará la identidad de ninguno de los entrevistados, para así resguardar el **anonimato**.

G) La información que entregue mediante su participación sólo será utilizada con fines científicos y relativos a esta investigación y no será usada con fines ajenos a los explícitamente expresados en este documento. De necesitarse los datos para otros fines, se solicitará nuevamente consentimiento informado y, en caso de no ser esto posible, se solicitará autorización al Comité de Ética pertinente.

H) **Voluntariedad**: la participación en esta investigación es absolutamente voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento del estudio, sin que ello tenga ninguna consecuencia.

I) **Derechos del participante**: si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio, si tiene alguna duda al respecto o desea conocer los resultados del mismo, puede contactar a la investigadora responsable.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Católica del Norte.

Si usted tiene alguna pregunta acerca de los derechos como participante en esta investigación o siente sus derechos vulnerados, usted pude llamar al Presidente del Comité de Ética de la Universidad Católica del Norte.

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo el consentimiento para participar en el proyecto: **"Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación"**

Declaro recibir una copia de este documento. Mi consentimiento está dado voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

Nombre:
Firma:
Fecha:

Anexo 2

Matrices de análisis de documentos.

Ejemplo: Universidad Bernardo O'higgins: 4 años de acreditación (2018 – 2022).

Documentos Revisados	Aseguramiento Calidad	Internacionalización
1. Documentos de acreditación institucional y de carreras. 2. Documentación procesos de autoevaluación. 3. Política de Aseguramiento de la Calidad. 4. Dirección de Relaciones Internacionales. **4 documentos.**	1. Actores: 2. Áreas de acreditación: las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio. **3. Sistema de Aseguramiento de Calidad:** resguarda que los mecanismos de aseguramiento de calidad del resto de la oferta académica de pregrado, cuenten con garantía de calidad de sus procesos formativos. Macroproceso: se planifica, organiza, dirige, audita (controla) y articula a los principales sistemas institucionales, y a todas aquellas áreas derivadas de la acreditación institucional y de carreras, […] Se comporta como un ciclo en donde la retroalimentación genera instancias de autorregulación y mejoramiento de cada uno de los procesos que lo conforman. Definición: "… *conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad; estos mecanismos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organizaciones, incluyendo a la educación superior o terciaria*".	1. Plan de Internacionalización 2016-2020. 2. Acciones: a.) Convenios de cooperación internacional. b.) Movilidad Estudiantil y académica a través de c.) Desarrollo e implementación de su propio proceso de internacionalización d.) nuevos programas internacionales (doble grado). e.) Fomento de la "Internacionalización en Casa". f.) Representación de la institución en Ferias Internacionales de Educación Superior.

Continúa

DOCUMENTOS REVISADOS	ASEGURAMIENTO CALIDAD	INTERNACIO-NALIZACIÓN
	a.) Accountability: mirada retrospectiva centrada en la garantía de la calidad. b.) Improvement: *mirada prospectiva, centrada en las acciones de mejoramiento.* 4. El proceso de autoevaluación sigue los criterios y protocolos sugeridos por la Comisión Nacional de Acreditación y su organización obedece a dos tipos de estructuras: la estructura ad-hoc de organización del proceso de autoevaluación y la estructura normal de funcionamiento de la institución. Aparece el concepto de mejoramiento continuo. 5. Proyecto ALFA (2009): definición de calidad. 6. Procesos: La ***autoevaluación y autorregulación;*** La ***comunicación, retroalimentación y mejora continua*** de los procesos; La ***incorporación de valor*** en el quehacer de las diferentes unidades; El contar con la evidencia necesaria para hacer verificables sus resultados y La coherencia de todo el quehacer académico con la planificación y el proyecto educativo institucional, que permita avanzar de manera sistemática y pertinente hacia el logro de los propósitos declarados.	

Anexo 3

Descripción de modelos de internacionalización.

Universidades	Modelo de Internacionalización	Unidad de Análisis
1. Universidad de Chile	Latinoamericanista	"Nuestras culturas, nuestras tradiciones, nuestras lenguas, nuestra historia conjunta constituyen un marco inmejorable para proyectarse en América Latina y formar redes conjuntas con las universidades de la región, propiciando proyectos colaborativos que aborden problemáticas regionales."
2. Pontificia Universidad Católica de Chile	Latinoamericanista/internacionalista	"Su liderazgo en calidad en Latinoamérica." "Ser abierta al mundo, con un mayor número de profesores y de estudiantes extranjeros en pre y postgrado."
3. Universidad de Concepción	Europeísta/internacionalista.	Internacionalización: modelo educativo a.) Competencia de comunicación en inglés. b.) Estándares del Marco Común Europeo c.) Medio externo internacional.
4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Internacionalista/ globalista	Convenios con instituciones de educación superior y organismos internacionales.
5. Universidad Técnica Federico Santa María	Internacionalista/ latinoamericanista.	En el ámbito internacional los desafíos no son menores debido a que Chile cada año se acerca más al nivel de ingreso per cápita de algunos países de la OCDE, lo cual contribuye a la formación de expectativas de un alto desempeño de sus universidades, más acorde a aquellas instituciones de educación superior de países desarrollados, o de los países de Asia emergente. Atraer estudiantes de Latinoamérica y del mundo.

Continúa

Universidades	Modelo de Internacionalización	Unidad de Análisis
6. Universidad de Santiago de Chile	Latinoamericanista/globalista	"La agenda de relaciones internacionales con universidades de países vecinos del Cono Sur (por ejemplo: Bolivia, Ecuador, Argentina, Perú), entre otros." Perfiles de egreso deberán articularse con marcos de cualificación global. Indicadores del sistema internacional: Ranking Times World 2019, TIMES Latin America, TIMES World, América y Economía, QS Latin America, QS World. Misión - Contexto: comprensión del entorno internacional.
7. Universidad Austral de Chile	Internacionalista/globalista.	Colaboración con centros de estudio e investigación y con fundaciones internacionales de interés estratégico para la Universidad Posicionamiento internacional de los productos académicos generados por la universidad, así como su imagen institucional.
8. Universidad Católica del Norte	Internacionalista/globalista.	"Formación para la globalización, el desarrollo de profesionales con conciencia global, el desarrollo de profesionales con conciencia global, el inglés como idioma extranjero para desenvolverse en un mundo globalizado."
9. Universidad de Valparaíso	Latinoamericanista	Foro internacional formal y permanente en la región de Valparaíso, aprovechando sus ventajas comparativas en materias culturales y políticas, que se constituya en un referente a nivel latinoamericano y que signifique incorporar las contribuciones intelectuales en Humanidades, Ciencias Sociales y Artes a nivel político, social y cultural.
10. Universidad de Antofagasta	Internacionalista/latinoamericanista	"Ser un referente nacional e internacional como Universidad regional y estatal compleja." "Universidad con reconocimiento internacional por su trabajo de vinculación artística cultural (ej.; Zicosur)."

Continúa

Universidades	Modelo de Internacionalización	Unidad de Análisis
11. Universidad de La Serena	Europeísta/ latinoamericanista	Marco de referencia internacional: armonización de los sistemas del Espacio Europeo de la Educación Superior (1987). Mercosur y Tuning América Latina: sintonización de estructuras educativas, convergencia de la educación superior en 12 áreas temáticas.
12. Universidad del Bío-Bío	Europeísta/ internacionalista.	Cooperación internacional a través de proyectos tipo Erasmus Plus, ALFA, Alban, CYTED, PCI-AECI, PIMA, etc. Política de vinculación con el medio a nivel internacional, favoreciendo la colaboración bidireccional con actores claves en el quehacer institucional.
13. Universidad de la Frontera	Internacionalista/ Europeísta	Referente en calidad internacional. Visibilidad internacional a través de convenios de desempeño. Dos doctorados acreditados internacionalmente por el máximo de años en la Unión Europea, siendo la primera y hasta ahora, la única Institución a nivel nacional con este logro.
14. Universidad de Magallanes	Internacionalista/ Europeísta	Referente a nivel internacional en lo relativo a la generación del conocimiento en la Patagonia, Tierra del Fuego, territorio Sub-antártico y Antártica" **Proyecto Tuning y el Programa MECESUP 2:** fortalecimiento de redes de colaboración que permitan mayores niveles de sinergia en el ámbito de la renovación curricular y la búsqueda de sintonía de la Educación Superior con las necesidades de desarrollo del país y con el mundo laboral, favoreciendo la movilidad estudiantil y profesional, tanto a nivel nacional como internacional.
15. Universidad de Talca	Internacionalista/globalista	Transformaciones del sistema de educación superior a nivel internacional. Agenda global 2030 de Naciones Unidas: Rankings Internacionales.

Continúa

Universidades	Modelo de Internacionalización	Unidad de Análisis
16.Universidad de Atacama	Europeísta/internacionalista.	La internacionalización cultural del mundo actual supone la formación de habilidades para vivir y trabajar en un mundo global y sin fronteras. Adscribiéndose a los resultados del Proyecto Tuning América Latina, corresponde en cada proceso de levantamiento de competencias genéricas para la elaboración y revisión de perfiles de egreso, considerar como referente la tipología de allí emanada.
17. Universidad de Tarapacá	Latinoamericanista/internacionalista.	La integración transfronteriza con actores educacionales de la Macro Región Centro Sur Andina: Integración académica transfronteriza con los países vecinos. Integración académica e intercultural en la región Centro Sur Andina. Departamento de La Paz, Bolivia y en la Región Tacna-Moquegua-Arequipa, Perú. Colaboración Internacional y liderazgo científico: la proporción de artículos que incluyen más de una afiliación y además, al menos uno, es de un país distinto.
18. Universidad Arturo Prat	Internacionalista	Presencia internacional en temas prioritarios en entornos significativos.
19. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Internacionalista	Vinculación con instituciones ligadas a la pedagogía extranjeras (europeas, anglosajonas y latinoamericanas): formación de los estudiantes, la participación de docentes en instancias académicas de alto nivel y potenciando el intercambio con estudiantes nacionales y extranjeros, para seguir promoviendo el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
20. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Internacionalista	Reconocimiento internacional

Continúa

Universidades	Modelo de Internacionalización	Unidad de Análisis
21. Universidad Tecnológica Metropolitana	Latinoamericanista	Miembro activo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), organismo internacional que busca promover el mejoramiento de sus instituciones asociadas a través del fomento de las relaciones entre universidades de América Latina y de estas con instituciones y organismos culturales internacionales.
22. Universidad de los Lagos	Globalista	Representación de la institución ante organismos nacionales e internacionales promotores de la cooperación internacional y de la internacionalización.
23. Universidad Católica del Maule	Internacionalista	Garantizar la vinculación con instituciones internacionales, que permitan contribuir a la generación de conocimiento, investigación, innovación y transferencia tecnológica.
24. Universidad Católica de la Santísima Concepción	Europeísta	Estándares del Marco Común Europeo
25. Universidad Católica de Temuco	Internacionalista.	Vinculación internacional: centros e institutos de excelencia, programas y proyectos. Redes internacionales.
26. Universidad de O'Higgins	Internacionalista.	Organizar actividades para fomentar la "Internacionalización en Casa". Representar la institución en Ferias Internacionales de Educación Superior
27. Universidad de Aysén	No hay área de internacionalización.	No hay área de internacionalización.
28. Universidad Alberto Hurtado	Americanista	Colaboración académica a nivel nacional e internacional, representar a la UAH en redes de cooperación pertenecientes a la Compañía de Jesús y otras, gestionar proyectos internacionales, además de canalizar las necesidades de colaboración interuniversitaria de los distintos departamentos y facultades de la Universidad

Continúa

Universidades	Modelo de Internacionalización	Unidad de Análisis
28. Universidad Alberto Hurtado	Americanista	Colaboración académica a nivel nacional e internacional, representar a la UAH en redes de cooperación pertenecientes a la Compañía de Jesús y otras, gestionar proyectos internacionales, además de canalizar las necesidades de colaboración interuniversitaria de los distintos departamentos y facultades de la Universidad
29. Universidad Diego Portales	Globalista/ Internacionalista.	Rankings internacionales. Ranking Internacional QS, Informe Iberoamericano. Redes internacionales selectivas con instituciones de educación superior extranjeras que aporten a la calidad del pregrado, postgrado, investigación y vinculación con el medio

Anexo 4

Internacionalización en distintas áreas institucionales.

Tabla: *internacionalización en distintas áreas institucionales*

Universidades/ Internacionalización	GI	Pre	Post	Inv	AC	%
1. Universidad de Chile	SI	SI	SI	SI	SI	100
2. Pontificia Universidad Católica de Chile	SI	NO	SI	SI	NO	80
3. Universidad de Concepción	NO	SI	SI	SI	NO	60
4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	NO	SI	SI	SI	NO	60
5. Universidad Técnica Federico Santa María	NO	SI	SI	SI	NO	60
6. Universidad de Santiago de Chile	NO	SI	SI	SI	NO	60
7. Universidad Austral de Chile	NO	SI	SI	SI	NO	60
8. Universidad Católica del Norte	NO	SI	SI	NO	NO	40
9. Universidad de Valparaíso	SI	SI	SI	SI	NO	80
10. Universidad de Antofagasta	SI	SI	SI	SI	NO	80
11. Universidad de La Serena	NO	SI	SI	SI	NO	60
12. Universidad del Bío-Bío	NO	SI	SI	SI	NO	60
13. Universidad de la Frontera	SI	SI	SI	SI	NO	80
14. Universidad de Magallanes	NO	SI	SI	SI	NO	60
15. Universidad de Talca	NO	SI	SI	SI	NO	60
16.Universidad de Atacama	NO	SI	SI	SI	SI	80
17. Universidad de Tarapacá	NO	SI	SI	SI	SI	80

Continúa

GI: Gestión Institucional
Pre: Pregrado
Post: Postgrado
Inv: Investigación
AC: Aseguramiento de la calidad

Universidades/ Internacionalización	GI	Pre	Post	Inv	AC	%
18. Universidad Arturo Prat	NO	NO	NO	NO	NO	0
19. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	NO	SI	SI	NO	NO	40
20. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	NO	NO	SI	NO	NO	20
21. Universidad Tecnológica Metropolitana	NO	SI	SI	SI	NO	60
22. Universidad de los Lagos	NO	NO	NO	NO	NO	0
23. Universidad Católica del Maule	NO	SI	SI	SI	NO	60
24. Universidad Católica de la Santísima Concepción	NO	SI	SI	NO	NO	40
25. Universidad Católica de Temuco	NO	NO	NO	SI	NO	20
26. Universidad de O'Higgins	NO	SI	SI	NO	NO	40
27. Universidad de Aysén	NO	NO	NO	NO	NO	0
28. Universidad Alberto Hurtado	NO	SI	SI	NO	NO	40
29. Universidad Diego Portales	NO	SI	SI	SI	NO	60
TOTAL SI	5	23	25	20	3	52%
TOTAL NO	24	6	4	9	26	48%

Fuente: Elaboración propia.

GI: Gestión Institucional
Pre: Pregrado
Post: Postgrado
Inv: Investigación
AC: Aseguramiento de la calidad

Anexo 5

Matrices de análisis.

Tabla
Matriz de Teoría Fundamentada

	Acontesimientos Agenda Temática/ Tópico	Actores	Acciones de Actores	Asociaciones/ Discursos claves
Codificación abierta				
Codificación teórica				
Codificación axial (con conexiones)				
Codificación selectiva				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla
Análisis de Contenido/Discurso

Variables de clasificación	Corpus del mensaje	Categorías de Análisis	Unidades de análisis	Indicador	Observaciones e información anexa

Fuente: Adaptada de Quezada (1992).

Tabla
Análisis Crítico del Discurso

MACROESTRUCTURAS SEMÁNTICAS(MS)	TÓPICOS	MACROPROPOSICIONES (MP)

Fuente: Adaptada de van Dijk (2012).

SOBRE LOS AUTORES

***Francis Charlotte Espinoza Figueroa**, inve*stigadora principal, Periodista de la Universidad Católica del Norte. Actualmente se desempeña como académica e Investigadora de la Escuela de Periodismo de la Universidad Católica del Norte. Su especialización se centra en ciencias políticas y estudios internacionales.

***Marcelo Leonardo Lufin Varas**,* co-investigador, Ingeniero Comercial de la Universidad Católica del Norte. Actualmente se desempeña como académico de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Católica del Norte. Se especializa en planificación regional.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) 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 V Convocatoria de Investigación 2019 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Con ello, CNA espera seguir ampliando 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, fundamentando la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

La Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento:

- Sistemas internos de aseguramiento de la calidad institucional: niveles y su articulación, capacidades y recursos involucrados en su implementación. Una mirada comparada.
- Docencia de pregrado: mejora de la calidad, balance y lecciones de la experiencia de 12 años en Chile.
- Docencia de postgrado (magíster, doctorado y especialidades médicas y odontológicas) y nuevas tendencias: alianzas en cooperación interinstitucional, entre disciplinas y/o con la sociedad y la industria.
- Investigación, creación e innovación: desafíos para el subsistema técnico-profesional de nivel 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 (2020)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Título
Cuaderno N°17	Francis Espinoza	Universidad Católica del Norte	Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación
Cuaderno N°18	Sandra Catalán Henríquez	Pontifica Universidad Católica de Valparaíso	Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad
Cuaderno N°19	Rosa Romero	Instituto Profesional Inacap	Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional
Cuaderno N°20	María Paola Marchant	Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad de La Frontera	Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016, 2017, 2018 y 2019 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16) y otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.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

Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad

Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad

Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

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

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°3, julio 2019

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°4, diciembre 2019

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