

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

SEMINARIO INTERNACIONAL

---

Serie Estudios sobre Acreditación



# Aseguramiento de la Calidad de Programas de Doctorado

CONVERGENCIAS Y DESAFÍOS PARA IBEROAMÉRICA  
Seminario Internacional

---

Serie Estudios sobre Acreditación



## ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS DE DOCTORADO: CONVERGENCIAS Y DESAFÍOS PARA IBEROAMÉRICA

año | 2018 |

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)  
Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile  
Teléfono: (56-2) 226201100  
estudios@cnachile.cl

### Director

Pablo Baeza Virgilio

### Coordinadora Editorial

Débora Jana Aguirre

### Equipo Técnico

Nicole Droguett Sarmiento, Luciano Mariño Beltrán y Gonzalo Serrano Solís

### Diseño y realización gráfica

Carlos Ríos Hidalgo

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: Comisión Nacional de Acreditación (2018). Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: desafíos y convergencias para Iberoamérica. Seminario Internacional. Serie Estudios sobre Acreditación disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>

La Comisión Nacional de Acreditación, como organismo que contribuye al desarrollo de la calidad de la educación superior chilena, asume el desafío de fortalecer el debate público y aportar en la generación de conocimiento en la materia.

En esta línea, CNA-Chile pone a disposición de la comunidad la Serie *Estudios sobre Acreditación*, que tiene por objetivo generar y difundir información especializada sobre aseguramiento de la calidad en general y, en concreto, sobre procesos de certificación y acreditación a nivel nacional e internacional, realizando análisis comparados y reflexionando sobre los desafíos de la política pública.

En esta publicación, se presenta el debate de actores nacionales e internacionales vinculados al aseguramiento de la calidad de los programas de postgrado en Iberoamérica con el objetivo de identificar elementos necesarios para la construcción de un espacio común de la calidad en la región.



# +ÍNDICE

|                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                             |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|                                                                                                                                                  | Presentación                                                                                                                                                                                | 7  |
| <b>PARTE I.</b> Desafíos regionales para el aseguramiento de la calidad de los programas doctorales                                              | Desafíos para el aseguramiento de la calidad en programas doctorales<br><i>Alfonso Muga, Presidente Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)</i>                                       | 10 |
|                                                                                                                                                  | El aseguramiento interno de la calidad en América Latina. Desafíos para el siglo XXI<br><i>María José Lemaitre, Directora Ejecutiva del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)</i> | 16 |
| <b>PARTE II.</b> Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en Iberoamérica: modelos, experiencias y buenas prácticas de las agencias | Sistema Nacional de Posgrado en Brasil: evaluación de programas de doctorado<br><i>Rita Barradas Barata (CAPES)</i>                                                                         | 24 |
|                                                                                                                                                  | Nuevas formas de organización de la formación doctoral en México<br><i>Luis Ponce y Arturo Gutiérrez (CONACYT)</i>                                                                          | 35 |
|                                                                                                                                                  | Modelo de acreditación de la educación superior en Colombia: el caso de los programas de postgrado<br><i>Fernando Cantor (CNA-Colombia)</i>                                                 | 41 |
|                                                                                                                                                  | El sistema de evaluación y acreditación de programas de doctorados en Cuba. Resultados de su implementación<br><i>Sandra Cuello y Ileana Dopico (JAN)</i>                                   | 47 |
|                                                                                                                                                  | Evaluación de posgrados en el Ecuador<br><i>Holger Capa (CEAACES)</i>                                                                                                                       | 55 |
|                                                                                                                                                  | Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en el Paraguay<br><i>Gerardo Gómez (ANEAES)</i>                                                                                       | 60 |
|                                                                                                                                                  | Aseguramiento de la calidad de programas doctorales en Chile: estado actual y desafíos<br><i>Daniela Poblete, Pablo Baeza y Nicole Droguett (CNA-Chile)</i>                                 | 67 |

|                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                        |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>PARTE III.</b> Experiencias de aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en Chile: la mirada desde las instituciones | El aseguramiento interno de la calidad de los doctorados en la Universidad Austral de Chile<br><i>Rodrigo Browne y Pedro Galindo</i>                                                   | 78  |
|                                                                                                                                     | El aseguramiento de la calidad en el desarrollo de los programas de doctorado de la Universidad Andrés Bello<br><i>Ariel Orellana</i>                                                  | 88  |
|                                                                                                                                     | Doctorados conjuntos: experiencia exitosa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso<br><i>Joel Saavedra</i>                                                                  | 95  |
|                                                                                                                                     | La internacionalización del postgrado y la investigación en la Universidad de Chile. Algunas reflexiones a partir del desarrollo del Proyecto Mecesp UCH1566<br><i>Alicia Salomone</i> | 101 |
| <b>PARTE IV.</b> Lineamientos y criterios generales de calidad: convergencias y desafíos                                            | Metodología                                                                                                                                                                            | 110 |
|                                                                                                                                     | Desafíos y convergencias                                                                                                                                                               | 111 |
|                                                                                                                                     | • Criterios comunes. Elementos centrales para el aseguramiento de la calidad de programas de doctorado                                                                                 | 112 |
|                                                                                                                                     | • Foco de la evaluación. Evaluación centrada en indicadores cuantitativos y evaluación centrada en criterios cualitativos                                                              | 115 |
|                                                                                                                                     | • Promoción de la calidad. Mecanismos institucionales para el fomento y el aseguramiento de la calidad en programas de doctorado                                                       | 116 |
|                                                                                                                                     | A modo de conclusión                                                                                                                                                                   | 117 |
|                                                                                                                                     | Listado de Participantes                                                                                                                                                               | 118 |
| Estudios y publicaciones                                                                                                            | Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)                                                                                                           | 121 |

# Presentación



## +PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) organizó durante los días 6 y 7 de noviembre del 2017 el *Seminario Internacional para el aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica*.

El objetivo de la actividad fue fomentar la discusión en torno al aseguramiento de la calidad, abrir espacios de debate respecto a las políticas públicas iberoamericanas y sus desafíos, así como articular y promover el trabajo colaborativo entre agencias de la región.

El origen de este seminario está en la investigación realizada por CNA-Chile durante el año 2016, *Análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica*. Este estudio consideró 11 países de América Latina y a España (que no pudo asistir al seminario), lo que permitió tener un panorama del aseguramiento de la calidad de los programas de doctorado de la región iberoamericana.

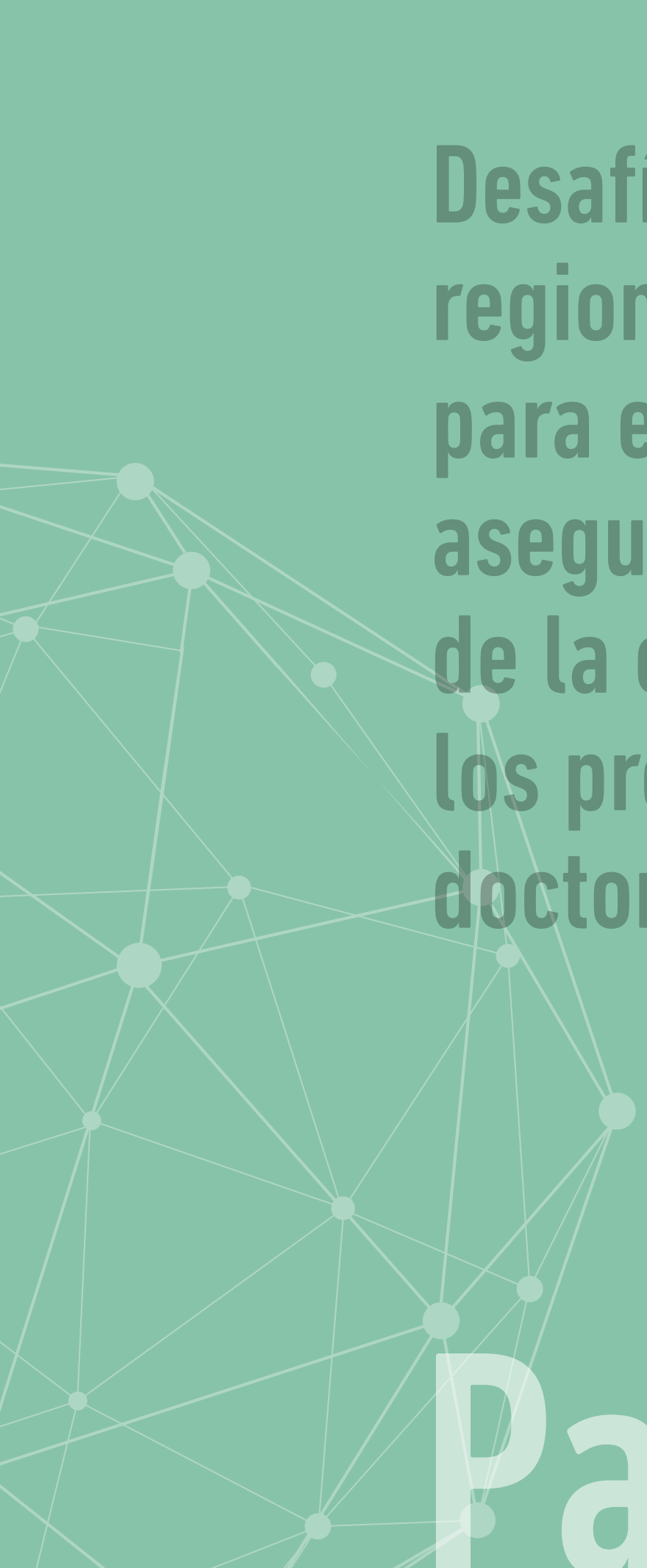
El seminario se estructuró en torno a tres ejes. El primero abordó el aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en Iberoamérica. El objetivo fue profundizar en los modelos, experiencias y buenas prácticas de las siguientes agencias: CONEAU (Argentina), CAPES (Brasil), CNA-Chile (Chile), CNA-Colombia (Colombia), SINAES (Costa Rica), JAN (Cuba), CEAACES (Ecuador), CONACYT (México) y ANEAES (Paraguay). Se suma a este grupo de expertos, la ponencia de la Directora Ejecutiva de CINDA, que profundiza en los desafíos del aseguramiento de la calidad en el siglo XXI.

El segundo eje se refirió a experiencias de aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en Chile, contó con la participación de expertos representantes de la Universidad Austral de Chile, Univesidad Andrés Bello, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Chile.

Las ponencias de todos los expositores pueden ser descargadas [aquí](#). Cabe mencionar que, si bien no aparecen en esta publicación, el seminario contó con la participación de representantes del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SI-NEAES, Costa Rica) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, Argentina). El tercer eje, materializado en mesas de trabajo con los ponentes y público asistente a la actividad, abordó los principales lineamientos y criterios de calidad para el aseguramiento de la calidad de los programas de doctorado en la región.

El trabajo resultante del seminario queda plasmado en este documento que espera contribuir al debate y reflexión de las políticas públicas vinculadas al aseguramiento de la calidad de la educación superior de Iberoamérica.



An abstract graphic on the left side of the page, consisting of a network of white dots of varying sizes connected by thin white lines, set against a teal background.

# Desafíos regionales para el aseguramiento de la calidad de los programas doctorales

# Parte 1



# Desafíos para el aseguramiento de la calidad en programas doctorales

**Alfonso Muga**

Presidente Comisión Nacional  
de Acreditación (CNA-Chile)

**+Resumen** | En un entorno altamente globalizado —con economías interconectadas, constantes flujos de bienes y personas, y una revolución tecnológica que afecta la ciencia, la innovación y el modo en que las personas viven y trabajan—, la ciencia se ha convertido en una actividad fundamentalmente colectiva y abierta, sustentada en redes científicas nacionales e internacionales. Iberoamérica ha experimentado un fuerte crecimiento de su producción científica y de la formación doctoral, aunque todavía se encuentra rezagada en comparación con las áreas más desarrolladas científicamente del planeta. En este ámbito, el entorno universitario y específicamente los programas doctorales aparecen como escenarios clave para impulsar el desarrollo científico de la región. Chile, por su parte, ha aumentado su oferta doctoral de forma explosiva —mayor número de programas, en diferentes áreas del conocimiento y dentro de diferentes entornos institucionales—. Estos cambios generan una serie de desafíos para el aseguramiento de la calidad en materia de enseñanza doctoral: incentivar la oferta con garantía de calidad en detrimento de oferta tramping; reflexionar e investigar sobre los procesos evaluativos (en un entorno cada vez más complejo); fomentar la creación de espacios de colaboración científica; y generar alianzas entre las agencias de calidad de la región.

**Palabras clave** | Ciencia, Iberoamérica, programas doctorales, aseguramiento de la calidad.



# 1. Antecedentes generales

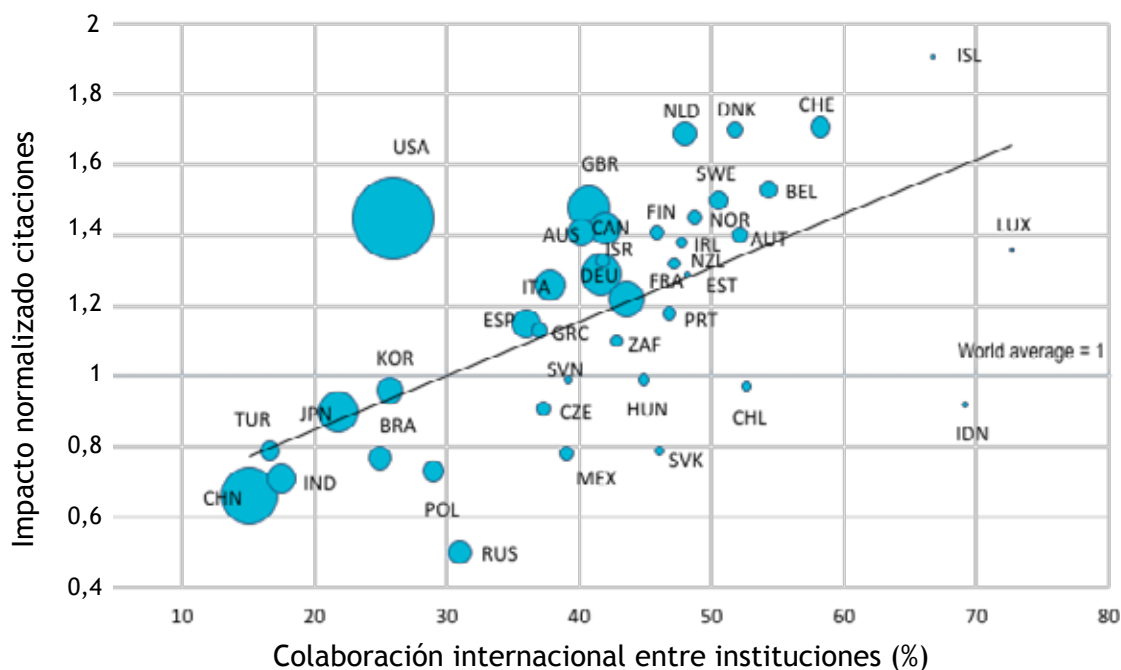
Vivimos en un contexto de economías interconectadas, flujos globales de bienes y servicios, en el que las tecnologías de la información están jugando un papel cada vez más activo en la producción, circulación y consumo. La actividad científica no es la excepción a estas tendencias. La transformación digital afecta la ciencia, la innovación y el modo en que las personas viven y trabajan (OECD, 2017).

Asistimos a una revolución en el modo de hacer ciencia: otrora una actividad fundamentalmente individual y hacia adentro de los laboratorios, bibliotecas y talleres; hoy en día es una actividad colectiva, abierta, desarrollada a través de redes científicas, que comparten equipamien-

tos, datos y resultados en dinámicas circulares de colaboración. Como resultado de estos cambios la investigación científica en colaboración internacional se intensificó a escala global, de la mano de la movilidad de investigadores y estudiantes de postgrado, y del financiamiento transfronterizo (OECD, 2017).

La actividad científica en colaboración internacional mejora el impacto de sus resultados (ver Gráfico 1). En este sentido, en países con producción científica de pequeña escala, la colaboración internacional mejora el impacto de sus publicaciones.

Gráfico 1. Impacto producción científica y colaboración internacional 2003-2012



Fuente: OECD Science, Technology and Industry Scoreboard (2015: 131).



## 2. Ciencia en Iberoamérica

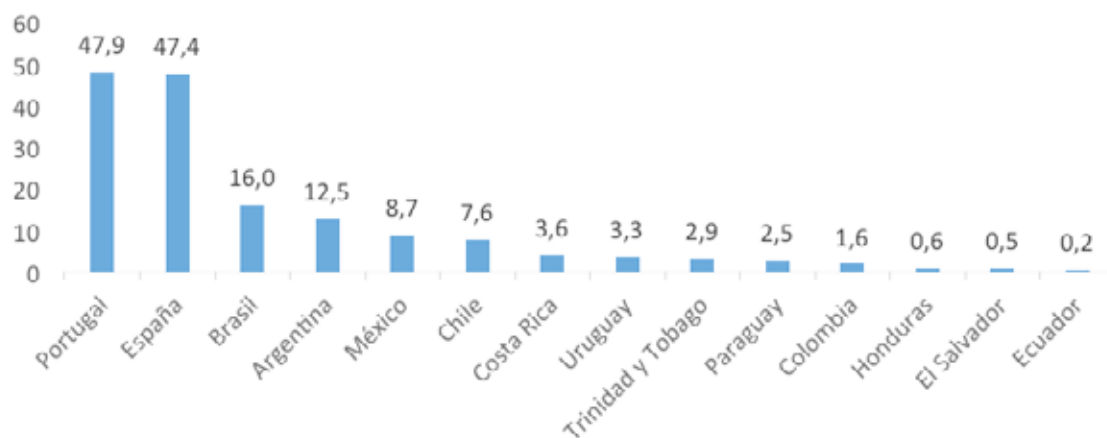
En el ámbito global, Iberoamérica produjo, en el periodo 2003-2015, el 9% de la producción indexada en Scopus y creció en la década 2005-2015 a mayor ritmo que el mundo: 8% frente a 5%, respectivamente. La colaboración internacional en Iberoamérica fue mayor que la mostrada por los continentes con más alta producción científica (Norteamérica, Asia), pero la proporción de producción liderada estuvo por debajo del desempeño de dichos continentes. Asimismo, tanto en la capacidad de publicar en revistas de excelencia (Q1) como en el impacto normalizado de su producción, Iberoamérica muestra resultados por debajo de la media mundial (SCIImago Research Group).

Como se ve, si bien la región ha incrementado su participación en la producción de conocimiento científico, todavía tiene un largo camino de desarrollo por delante, especialmente si consideramos datos relativos al número de investigadores en los países que la componen.

El Gráfico 2 muestra el número de doctores graduados en 2014 por cada cien mil habitantes de la población económicamente activa (PEA). Se pueden apreciar diferencias significativas entre los países: Portugal y España, con indicadores más cercanos a los de Europa, Brasil, Argentina, México y Chile, que lideran el desempeño de los países latinoamericanos; un grupo de países que muestran una tercera velocidad de desarrollo (Costa Rica, Uruguay, Colombia, entre otros); y otro en el que no se alcanza a graduar un doctor por cada cien mil habitantes de la PEA.

En Iberoamérica, la universidad se ha erigido como el ecosistema clave de ciencia y tecnología, no solo empleando al 60% del personal que desempeña actividades de I+D (Barro et al., 2015) sino también en la dimensión formadora de esos investigadores (entre 2006 y 2015 se graduaron en la región 365.941 doctores y 1.883.101 maestros).

Gráfico 2. Doctores graduados en 2014 por cada 100 mil habitantes de la Población Económicamente Activa



Fuente: [www.ricyt.org](http://www.ricyt.org)



### 3. Evidencias desde Chile

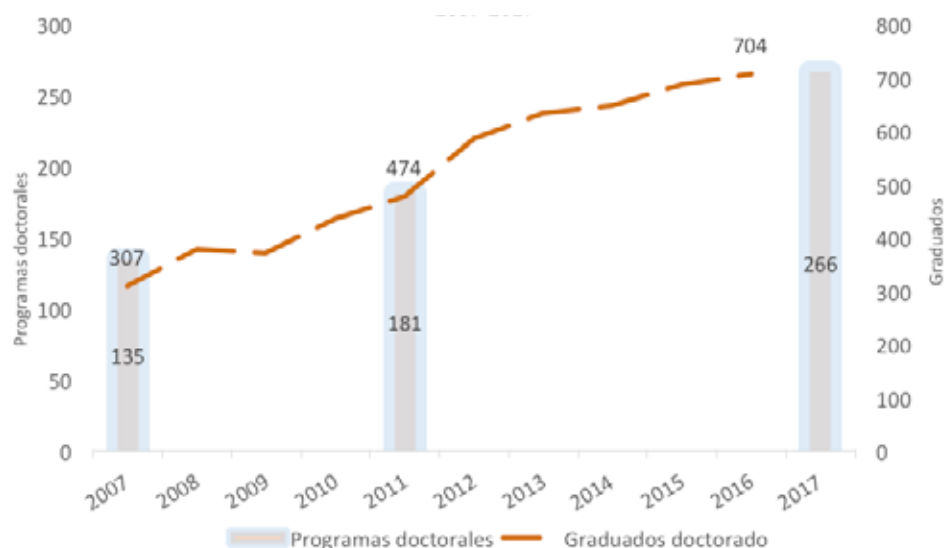
En Chile, la producción científica indexada en Scopus creció a un ritmo del 11% entre 2005 y 2015 (SCImago Research Group), y la gran mayoría de las publicaciones del país (90%) se generan dentro del sector universitario (CONICYT, 2015). En este escenario, los programas doctorales se convierten en un espacio estratégico en la producción de conocimiento, tanto en su dimensión formativa de futuros investigadores, como en su dimensión de generación de conocimiento científico básico y aplicado, social y humanístico, y de desarrollo artístico. Además, los programas doctorales son espacios en los que se crean redes de colaboración científica, nacionales e internacionales.

En las últimas tres décadas el país experimentó cambios relevantes en la formación doctoral. Como resultado de una serie de reformas educativas implementadas a partir de 1980, se generaron procesos de diferenciación institucional, que impactaron en la creación, fortalecimiento y consolidación de los programas doctorales

(Baeza, 2017). No solo aumentó notablemente el número de programas, sino también las áreas disciplinarias y los entornos académicos (regionales e institucionales) en los que se desarrollaron. En el Gráfico 3 se puede observar el rápido crecimiento de la última década: se duplicó la oferta de programas –de 135 a 266– y los graduados –de 307 a 704–.

En paralelo a esta explosión de la oferta de programas doctorales en Chile, se ha ido intensificando la colaboración entre grupos académicos, tanto dentro de las instituciones como entre éstas. Asimismo, y en consonancia con tendencias globales, los programas doctorales han comenzado a diseñar e implementar enfoques multidisciplinares, aunque todavía de forma tímida. Un aspecto deficitario de los programas doctorales en Chile es su escasa vinculación con el medio productivo, aspecto que se encuentra entre los desafíos que tienen tanto las instituciones como las empresas.

Gráfico 3. Crecimiento de programas doctorales y graduados doctorado en Chile, 2007-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES y CNA.



## 4. Desafíos para el aseguramiento de la calidad en programas doctorales

Entre los desafíos que tiene CNA-Chile y sus pares en la región relativos al aseguramiento de la calidad en los programas doctorales, se pueden destacar:

- Mostrar un claro incentivo a una oferta con garantía de calidad y severas barreras para una oferta tramposa.
- Promover el desarrollo científico y social a través de la educación doctoral: necesidad de más investigadores activos para la región.
- Debido a que una mayor complejidad de los ecosistemas científicos y tecnológicos implica mayor complejidad en los procesos evaluativos de la calidad (entornos dinámicos y multidisciplinarios), las agencias deben impulsar iniciativas de reflexión e investigación sobre la materia, con el objeto de convertirse en catalizadores del cambio.
- Fomentar la creación de espacios de colaboración científica, nacionales e internacionales.
- Generar alianzas transfronterizas entre las agencias, para garantizar la más alta calidad de la enseñanza doctoral.

El Seminario que comienza es una iniciativa que se orienta hacia estos desafíos y pretende tender puentes entre las agencias de calidad de Iberoamérica en torno a un espacio de calidad en el nivel formativo de doctorado.



## Bibliografía

- Baeza, P. (2017). Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile. *Calidad en la Educación*(47), 179-214. <https://www.cned.cl/file/7605/download?token=CndIZOxG>
- Barro, S., Fernández, S., & Santelices, B. (2015). Los sistemas iberoamericanos de ciencia e innovación en el arranque del siglo XXI. En CINDA, *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica - Informe 2015* (Barro, Senén ed., págs. 51-82). Santiago de Chile: RIL editores.
- CONICYT. (2015). *Principales Indicadores Cientí-métricos de la Actividad Científica Chilena. Informe 2015*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación: Gobierno de Chile.
- OECD. (2017). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation*. Paris: OECD. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264268821-en>
- (2015). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2015: Innovation for growth and society*. Paris: OECD Publishing. doi:[http://dx.doi.org/10.1787/sti\\_scoreboard-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/sti_scoreboard-2015-en)
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). [www.ricyt.org](http://www.ricyt.org)
- SCImago Research Group. [www.scimago-lab.com](http://www.scimago-lab.com)



# El aseguramiento interno de la calidad en América Latina. Desafíos para el siglo XXI

**María José Lemaitre**

Directora Ejecutiva del Centro  
Interuniversitario de Desarrollo  
(CINDA)

**+Resumen** | Luego de un breve recorrido por las transformaciones sociales de América Latina y el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad, el artículo se refiere a los principales desafíos que enfrentan estos procesos y a la definición de criterios de evaluación para la formación de doctorados.

**Palabras clave** | Aseguramiento de la calidad, diversidad.





Entre el año 2000 y 2015,  
(la matrícula) prácticamente  
se ha duplicado, pasando de  
12.5 millones de estudiantes a  
casi 24 millones

La educación superior no es independiente del contexto social en que se desenvuelve. En el caso de la región latinoamericana, donde hay una fuerte presencia de países que suelen catalogarse como emergentes dentro del actual marco del desarrollo internacional, es necesario tomar nota de las transformaciones que experimentan y que repercuten en la educación en sus distintos niveles y particularmente en la educación terciaria o superior. Sin ánimo de profundizar, basta con señalar, muy brevemente, algunas de estas transformaciones.

En primer lugar, en la mayoría de los países se observan cambios demográficos que muestran un aumento de la población adulta y una disminución de las cohortes preescolares y escolares, sugiriendo así un desplazamiento de la demanda por cobertura educacional hacia la educación terciaria y la diversificación, incorporando cada vez más a una población estudiantil adulta.

Un segundo aspecto está relacionado con la expansión de los grupos medios en el perfil de la estratificación social en América Latina, como consecuencia del crecimiento económico sostenido durante el lapso que va desde mediados de los años ochenta hasta fines de los noventa. Sin embargo, la movilidad social que permite acceder a la clase media

y la conservación de ese estatus se ve fuertemente asociado al acceso a la educación. En efecto, la probabilidad de traspasar el umbral de pobreza aumenta significativamente si se alcanza el nivel educativo de los doce años de escolaridad, y traspasar el límite de la educación secundaria aumenta significativamente el nivel de ingreso de las personas. El acceso a la educación postsecundaria se hace, de este modo, necesario para la clase media (Atria, 2010).

Por último, hay cambios importantes en la estructura del empleo, que cada vez más exige el desarrollo de competencias y habilidades blandas, así como aquellas más especializadas, aun cuando este aspecto no siempre esté suficientemente considerado en el diseño de las oportunidades de estudio.

Estas características, someramente esbozadas aquí, empiezan a dar algunas luces acerca de las principales tendencias que afectan a los sistemas de educación superior en América Latina, que se describen a continuación. La primera de ellas, claramente presente en todos los países —aun con diferencias dadas principalmente por el punto de partida— se refiere a la expansión de la matrícula. Entre el año 2000 y 2015, ésta prácticamente se ha duplicado, pasando de 12.5 millones de estudiantes a casi 24 millones. No solo son más estudiantes, sino también diferentes, por cuanto este crecimiento tiende a darse hacia sectores tradi-



cionalmente marginados de la educación superior, con niveles de ingreso más bajos, menor capital cultural, menores calificaciones y muy distintos intereses y necesidades que los estudiantes tradicionales.

Esto conduce a la segunda tendencia claramente observable: la diversificación de la educación superior, como respuesta a las necesidades de una población estudiantil mucho más amplia y heterogénea. Así, hoy la oferta contempla distintos tipos de instituciones, programas ofrecidos, modalidades de enseñanza, prestigio y calidad, tipos de estudiantes atendidos, culturas institucionales, todas las cuales deben tomarse en consideración al momento de definir el concepto de calidad o los criterios para identificarla.

En tercer lugar, hay una presencia creciente, en la mayoría de los países latinoamericanos, del sector privado, que van desde la amplia privatización del caso chileno hasta el predominio de la universidad pública en Uruguay.

## Presencia creciente, en la mayoría de los países latinoamericanos, del sector privado

Junto con estas tendencias presentes en todo el mundo, la educación superior de la región se caracteriza por una fuerte exigencia de autonomía, que se traduce en la ausencia de una institucionalidad pública capaz de definir políticas y prioridades de mediano o largo plazo para la educación superior. Esta ausencia, unida a la diversificación, tiene como consecuencia que, en general, los espacios nacionales de educación superior sean fuertemente segregados y sin diálogo entre instituciones de distinto tipo. Todo esto incide en la dificultad para pensar en una educación superior latinoamericana e incluso, en muchos casos, en espacios nacionales de educación superior.

Los países de la región, para darle sentido a esta diversidad y segregación, reaccionaron mediante la generación de instancias de aseguramiento de la calidad (AC). Estas instancias surgieron desde inicios de la década de los noventa y consideran múltiples modalidades, como una forma de responder a necesidades nacionales. Hay ejemplos interesantes de organismos de AC de distinta dependencia (públicos, privados, institucionales); con distintos propósitos (licenciamiento o control de calidad, acreditación, mejora continua); que evalúan instituciones, programas o individuos, a veces de manera voluntaria, otras obligatoria y, en algunos casos, en una mezcla de aspectos voluntarios con otros obligatorios. Por supuesto, hay también diferencias en el grado de consolidación de estas actividades, pero se encuentran presentes en casi todos los países. Además, hay algunas iniciativas subregionales, donde se destaca la experiencia de ARCU-Sur, en los países que participan en MERCOSUR, y la de agencias regionales centroamericanas. Finalmente, desde 2003 opera la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), que ha hecho una contribución importante a la conformación de una comunidad latinoamericana en este ámbito, desarrollando capacidades y promoviendo el desarrollo armónico de procesos de AC.

La experiencia latinoamericana en AC ha sido en general exitosa, y así ha sido reconocido por diversos actores (Lemaitre & Zenteno, 2012). Sin embargo, hoy debe reinventarse, porque precisamente su éxito sugiere también sus principales problemas. Entre estos, es importante destacar los siguientes:

- Los procesos de AC obligaron a las instituciones a mirarse críticamente y contribuyeron a generar una cultura de la evaluación. Como se ha hecho bien, cuesta



cambiar y se sigue haciendo más de lo mismo, lo que se traduce muchas veces en un enfoque más bien formalista y burocrático, que ya no es un reto en pro de la calidad, sino una rutina aburrida y poco útil.

- La acreditación se ha convertido en un sello de gran importancia para los gobiernos, las instituciones y los usuarios (especialmente estudiantes y empleadores). Como consecuencia, tiende a convertirse en un fin y no, como se ha planteado reiteradamente, en un medio para la mejora continua. Hoy muchas veces importa más la obediencia a las exigencias del AC que las que surgen de un compromiso con la calidad.
- Ante la ausencia de mecanismos institucionales para la definición de políticas u orientaciones para la educación superior, los mecanismos de AC parecen ofrecer una respuesta eficaz. Se ve en muchos países una tendencia a utilizarlos como mecanismo regulatorio, confundiendo la función de control de calidad con la garantía y fomento de la mejora continua.
- Finalmente, hay una tendencia académica que enfatiza indicadores tradicionales y tiene grandes dificultades para reconocer y valorar la diversidad. La educación superior debe formar para vidas y trabajos diferentes a una población amplia y diversa. Sin embargo, los criterios de evaluación tienden a ser homogéneos y centrarse en elementos formales más que en los aspectos sustantivos de una formación pertinente y actualizada.

Desde esta perspectiva es indispensable enfatizar que, si bien los procesos de AC son solo un instrumento de política, tienen una responsabilidad significativa, que no puede ignorarse. Algunos planteamientos básicos:

En primer lugar, del reconocimiento de que la educación superior no es independiente del contexto social en que opera. No solo se ve afectada por él –como se señaló al comienzo de este artículo– sino también es un importante agente de cambio. Al mismo tiempo, los procesos de AC son un instrumento que, junto con dar garantía de la calidad, deben actuar esencialmente como un instrumento para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior.

Un segundo aspecto a considerar es que siempre el AC implica una evaluación –y la evaluación es siempre una relación asimétrica– donde hay un componente importante de poder del evaluador sobre el evaluado. La tentación de dictar normas y criterios y hacerse obedecer por las instituciones de educación superior (y, sobre todo, por las universidades) es casi irresistible. Pero para que el ejercicio del poder sea legítimo y aceptado, es preciso transformarlo en autoridad. Esto se logra mostrando que es un ejercicio al servicio de las instituciones, y no una imposición arbitraria. El problema es que las agencias de AC tienden a ser conservadoras: sus integrantes son académicos prestigiosos, recurren a evaluadores seleccionados entre las instituciones más reputadas y sus indicadores suelen privilegiar funciones y programas tradicionales.

Ahora bien, este seminario está centrado en los programas de doctorado. No cabe duda que la sociedad de hoy necesita personas altamente calificadas, y que eso es parte esencial de lo que busca la formación doctoral. Pero cabe preguntarse, ¿qué significa altamente calificado?

Posibles respuestas sugieren la capacidad para plantear preguntas relevantes sobre temas complejos buscar respuestas nuevas y generar conocimiento; capacidad para resolver problemas significativos en el ámbito científico, productivo, social;



capacidad para trabajar en equipo e integrar distintas perspectivas para imaginar y enfrentar un futuro desconocido; capacidad para conocer y manejar una variedad de lenguajes e instrumentos. Hay posiblemente muchas más, pero en todos los casos, estas capacidades debieran sustentarse en una base disciplinaria sólida, actualizada y pertinente.

Una segunda pregunta tiene que ver con la pertinencia de la disponibilidad de doctores (o de personal altamente calificado, lo que podría no ser exactamente lo mismo) y su inserción en el medio: ¿quién se beneficia de la formación doctoral?

El principal beneficiario son las universidades quienes, gracias a la oferta de postdoctorados, mejoran su capacidad de investigación, muchas veces a costa de mano de obra barata en centros e institutos. Las universidades también mejoran sus indicadores, al contratar doctores para ejercer la docencia. Esto, que puede ser necesario en algunas áreas, no parece ser particularmente relevante, sobre todo cuando se trata de formar estudiantes que mayoritariamente aspiran a desempeñarse en el medio laboral.

Por supuesto, también pueden beneficiarse sectores sociales, políticos o económicos que requieren de nuevos conocimientos para resolver problemas complejos; sin embargo, para que esto ocurra, es necesario desarrollar mecanismos de interfaz y transferencia, usualmente escasos o poco eficaces.

Finalmente, se benefician los graduados, pero no siempre. Una fracción de ellos verdaderamente tiene una vocación investigadora en el medio académico, que suele ser el destino laboral más evidente para un graduado doctoral. Sin embargo,

muchos más podrían prestar servicios relevantes en el sector público o productivo (constituyéndose así en esa interfaz necesaria y escasa). Pero para ello requieren complementar sus estudios de doctorado con una formación más amplia que incluya comunicaciones, políticas públicas, TICs, emprendimiento u otros aspectos, que no solo no son parte de la formación doctoral (ni siquiera optativa), sino que, si existieran, reducirían la probabilidad de que el programa de doctorado fuera acreditado.

Es aquí donde un organismo de AC debe plantearse ciertas preguntas para las cuales no hay respuestas fáciles (sobre todo si uno recuerda la frase atribuida a H.L. Mencken, que sostiene que “para todo problema complejo hay una solución clara, simple (yo agregaría, tradicional) y equivocada”).

¿Dónde se juega la calidad de un programa de doctorado? Los criterios tienden a priorizar insumos y a definir resultados de manera estrecha. ¿Qué resultados se espera generar en el mediano y largo plazo con la formación de doctorados? Esta pregunta no es trivial, si se considera que un doctor se forma en un plazo de cuatro a ocho años, luego de haber estudiado al menos seis años antes.

Los países invierten grandes sumas en formar doctores.

¿Es esta una inversión útil, sobre todo si no hay políticas para integrar de manera eficaz y productiva a los doctores formados? Y ¿qué significa integrar de manera eficaz y productiva a los doctores? ¿Solo contratarlos en las universidades?

- En un mundo donde el conocimiento cambia y aumenta de manera sostenida, ¿se necesitan cuatro a ocho años para adquirir el conocimiento necesario para las

## ¿Quién se beneficia de la formación doctoral?



tareas que requiere la academia o el mundo productivo?

- ¿Cómo se transfieren los conocimientos adquiridos en el doctorado a un medio que requiere una rápida asimilación de nuevo conocimiento técnico y que exige la capacidad de presentar información comprensible a auditorios amplios?

La búsqueda de respuestas a estas y otras preguntas es una tarea ineludible de una agencia responsable de AC. Ello le permitirá revisar sus criterios, desde la perspectiva de la calidad, la relevancia y la actualización, y tomar en consideración la necesidad de renovación y apertura al cambio. La aplicación de criterios actualizados exige contar con pares evaluadores calificados, pero ¿cómo se define verdaderamente la paridad?, ¿qué competencias son esenciales?

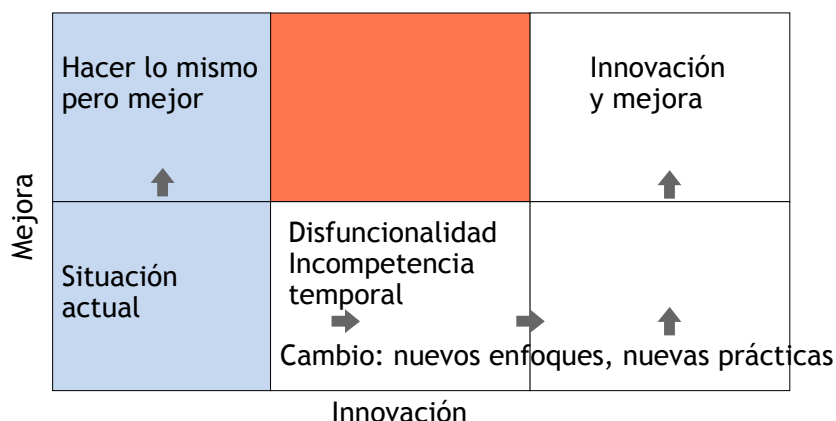
La revisión de criterios y procedimientos debe también considerar el compromiso con la educación a lo largo de la vida, considerando a estudiantes diversos y, sobre todo, necesidades nuevas de alta calificación. Hay múltiples modalidades, diversos itinerarios de aprendizaje, estudiantes con características diferentes. No pueden evaluarse con criterios homogéneos.

Finalmente, y quizás porque es lo más importante, las agencias de AC deben desa-

rollar la capacidad y los criterios para reconocer y promover la innovación. Lo que se plantea puede denominarse la trampa del casillero vacío (Figura 1).

En efecto, lo que se suele evaluar (y lo que las instituciones saben hacer) es mejorar en sus funciones y tareas habituales. Sin embargo, muchas veces es necesario cambiar enfoques, prácticas, tareas. La fantasía es que si estos cambios están bien diseñados, van a operar de manera eficaz de inmediato. Lamentablemente, la realidad no es así. La introducción de cambios significativos (en el currículo, las prácticas pedagógicas, las estrategias de investigación, las formas de vinculación con el medio, el uso de infraestructura, entre otros), hace aflorar elementos disfuncionales, producto muchas veces de la incompetencia temporal producida precisamente por el cambio. Una evaluación no orientada a la innovación producirá un resultado negativo y, por tanto, un fuerte desincentivo a los cambios y la innovación. Es preciso, por tanto, que exista un periodo de latencia (expresado aquí en el casillero vacío, donde todavía no hay mejora, aunque haya cambio) y dar tiempo a la institución para aprender a aplicar eficazmente la innovación. Solo así se podrá avanzar hacia la introducción de respuestas innovadoras y eficaces, que conducen a una mejor calidad y pertinencia.

Figura 1. Trampa del casillero vacío



Fuente: Elaboración propia.



## Bibliografía

Atria, R. (2010). *Tendencias en la Educación Superior. El contexto del Aseguramiento de la calidad*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) & Ril Editores.

Brunner, J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: CINDA. Disponible en <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/>

Lemaitre, M. J., & Zenteno, E. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Informe Educación Superior 2012*. Santiago: CINDA. Disponible en <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>

An abstract graphic on the left side of the page, consisting of a network of interconnected nodes and lines. The nodes are represented by circles of varying sizes, and the lines are thin, creating a web-like structure that extends from the bottom left towards the center of the page.

# Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en Iberoamérica: modelos, experiencias y buenas prácticas de las agencias

# Parte 2



# Sistema Nacional de Posgrado en Brasil: evaluación de programas de doctorado

**Rita Barradas Barata**

Directora de Evaluación de Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior  
(CAPES)

**+Resumen** | Se describen en este artículo las principales características del sistema de posgrado en Brasil con énfasis en los programas de doctorado y su evaluación. Destacamos los procesos e instrumentos informatizados utilizados para la evaluación. Se revisa información de las dimensiones del sistema y se concluye con una reflexión acerca de los cambios necesarios después de 20 años de uso de un modelo de evaluación basado en el desempeño y análisis realizado por pares académicos. Se destacan las etapas de análisis –tanto de las nuevas propuestas que se presentan a cada año como de las etapas de evaluación de los cursos ya en actividad que se realizan cada cuatro años–. Todos los programas están obligados a someter sus propuestas antes de iniciar sus actividades y también enviar informaciones para las evaluaciones periódicas de permanencia en el sistema. Solamente así, los cursos tendrán validez nacional.

**Palabras clave** | Evaluación de posgrado, acreditación de nuevas propuestas, evaluación de doctorados, instrumentos y criterios de evaluación.





# 1. Antecedentes generales

En Brasil, la regulación de los programas de posgrado *stricto sensu*, es decir, los cursos de maestría y doctorado, están a cargo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior (CAPES), fundación pública vinculada al Ministerio de Educación de la nación. Los programas de posgrado *lato sensu* –que comprenden residencias de profesionales de salud o educación, especializaciones en diversos campos de

conocimiento y cursos de perfeccionamiento o actualización– son regulados por una secretaría

del Ministerio de Educación, quedando fuera del ámbito de actuación de CAPES.

Los programas de posgrado *stricto sensu* pueden estar constituidos por un único curso de maestría, un único curso de doctorado o bien por los dos niveles, es decir, por un curso de maestría y otro de doctorado en un mismo programa. Son admitidas dos modalidades de programas: académicos y profesionales. Los programas académicos están destinados a formar docentes para los diferentes niveles de enseñanza y a formar investigadores en distintas áreas de conocimiento, exigiendo de los alumnos dedicación integral para el curso. Los programas profesionales tienen por objetivo formar profesionales altamente calificados para

actuar en distintos campos de inserción laboral y están diseñados para que los alumnos continúen trabajando y tengan dedicación parcial para la formación.

Los programas pueden ser ofertados por una única o varias instituciones de educación superior o institutos de investigación. La forma menos frecuente de oferta es por medio de la asociación entre dos o más instituciones nacionales o extranjeras. Para efectos de evaluación, se distinguen las redes regionales o nacionales que pueden reunir hasta 78 instituciones ofertando miles de cupos a cada año.

El Sistema Nacional de Posgrado esta constituido por instituciones públicas gubernamentales y por instituciones privadas con o sin fines de lucro incluyendo organizaciones sociales, comunitarias, confesionales o filantrópicas. Las instituciones públicas ofrecen cursos sin costo para los estudiantes (se prohíbe legalmente el cobro de mensualidades a los alumnos). Las instituciones privadas tienen la opción de cobrar.

Todos los programas necesitan la aprobación de CAPES para iniciar su funcionamiento. Los no acreditados no pueden proporcionar títulos con validez nacional.

Para efecto de evaluación, las áreas de conocimiento están atribuidas a 49 áreas de evaluación que, su vez se agrupan en 9 grandes áreas. Éstas, por su parte, se agrupan en colegios (Tabla 1).

Todos los programas necesitan la aprobación de CAPES para iniciar su funcionamiento



**Tabla 1**  
**Estructura áreas del conocimiento, según colegios**

|                                        |                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Colegio de Ciencias de la              | Gran área de Ciencias Agrarias               | 1. Ciencias Agrarias I - Agronomía, Ingeniería Forestal, Ingeniería Agrícola<br>2. Ciencia de Alimentos<br>3. Medicina Veterinaria<br>4. Zootecnia y Pesca                                                                                                                                                                                                                                |
|                                        | Gran área de Ciencias Biológicas             | 5. Ciencias Biológicas I - Genética<br>6. Ciencias Biológicas II - Morfología, Fisiología, Bioquímica, Biofísica y Farmacología<br>7. Ciencias Biológicas III - Inmunología, Microbiología y Parasitología<br>8. Biodiversidad – Ecología, Botánica, Zoología, Oceanografía                                                                                                               |
|                                        | Gran área de Ciencias de la Salud            | 9. Profesiones de salud - Fisioterapia, Fonoaudiología, Terapia ocupacional, Educación Física<br>10. Enfermería<br>11. Farmacia<br>12. Medicina I (clínica médica)<br>13. Medicina II (clínica médica)<br>14. Medicina III – (clínica quirúrgica)<br>15. Nutrición<br>16. Odontología<br>17. Salud Colectiva – Epidemiología, Gestión de servicios y sistemas, Ciencias sociales en salud |
| Colegio de Ciencias Humanas y Sociales | Gran área de Ciencias Sociales               | 18. Administración pública, empresarial, contabilidad y turismo<br>19. Arquitectura, urbanismo y design<br>20. Comunicación e Información<br>21. Derecho<br>22. Economía<br>23. Planificación urbana, desarrollo regional y demografía<br>24. Servicio Social                                                                                                                             |
|                                        | Gran área de Ciencias Humanas                | 25. Antropología y Arqueología<br>26. Ciencia Política y Relaciones Internacionales<br>27. Ciencias de la Religión y Teología<br>28. Educación<br>29. Filosofía<br>30. Geografía<br>31. Historia<br>32. Psicología<br>33. Sociología                                                                                                                                                      |
|                                        | Gran área de Artes, Lingüística y Literatura | 34. Artes – Música, Danza, Artes Visuales, Teatro<br>35. Lingüística y Literatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

*Continúa*



Tabla 1  
Estructura áreas del conocimiento, según colegios

|                                                             |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Colegio de Ciencias exactas, Ingenierías y Multidisciplinar | Gran área de Ciencias Exactas | 36. Astronomía y Física<br>37. Ciencias de la Computación<br>38. Geociencias - Ciencias de la tierra y meteorología<br>39. Matemática, probabilidad y estadística<br>40. Química                                                                                                  |
|                                                             | Gran área de Ingeniería       | 41. Ingeniería I - Civil, Sanitaria y Transportes<br>42. Ingeniería II – Minas, Materiales y Metalurgia, Química<br>43. Ingeniería III – Mecánica, Producción, Naval y Aeroespacial<br>44. Ingeniería IV – Eléctrica y Biomédica<br>45. Biotecnología<br>46. Ciencias Ambientales |
|                                                             | Gran área Multidisciplinaria  | 47. Enseñanza<br>48. Interdisciplinaria<br>49. Materiales                                                                                                                                                                                                                         |

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las áreas de evaluación cuenta con un coordinador indicado por la presidencia de CAPES por un periodo de 4 años de actividades. El conjunto de coordinadores constituye el Consejo Técnico-Científico de la Educación Superior, instancia deliberativa de la Dirección de Evaluación.

Como soporte al trabajo de evaluación, CAPES cuenta con una plataforma informatizada denominada Plataforma Supcupira que reúne todos los aplicativos necesarios para el desarrollo de las actividades correspondientes a coordinadores de programas, autoridades de instituciones, coordinadores de área, analistas de ciencia y tecnología y de la dirección de CAPES.

Los trabajos de evaluación se dividen en dos grandes tareas: evaluación de propuestas de cursos nuevos y evaluación de los programas en funcionamiento.



## 2. Evaluación de cursos nuevos

Actualmente, la evaluación de cursos nuevos se hace anualmente. No obstante, dada la magnitud del Sistema, se está considerando realizar la evaluación cada 2 años. CAPES hace una convocatoria anualmente, en periodo preestablecido con intervalo de 4 a 6 semanas para el ingreso de la propuesta.

El proceso se inicia con el ingreso de propuestas en un aplicativo de la Plataforma Sucupira. Las propuestas deben contener información sobre la institución proponente, datos de identificación del programa, caracterización de la propuesta pedagógica, área de concentración y líneas de investigación que organizan el curso, disciplinas ofertadas, docentes involucrados, proyectos de investigación en curso, infraestructura y documentos pertinentes como reglamento del programa y reglamento de la institución. Una vez que la información necesaria esté ingresada en la Plataforma Sucupira, la veracidad de los datos debe ser revisada por las autoridades competentes de la institución proponente.

Para orientar la elaboración de propuestas, cada una de las 49 áreas de evaluación elabora un documento contiendo orientaciones generales, disponibles en la pagina web de las áreas de evaluación en el sitio de CAPES. Posteriormente, los analistas de ciencia y tecnología realizan verificación documental como etapa inicial de aceptación de las propuestas presentadas y corrección de encuadramiento en áreas de evaluación, si es necesario.

La segunda etapa de análisis en CAPES es realizada por los coordinadores de área y corresponde a la admisibilidad con base en requisitos mínimos establecidos, tales como el número mínimo de docentes permanentes (con vínculo institucional), de-

dicación mínima al programa, proporción de docentes exclusivos, entre otros.

Una vez admitidas las propuestas, cada coordinador de área constituye una comisión de consultores *ad hoc* para realizar el análisis de mérito, en proporción de 3 propuestas para cada uno.

Durante el análisis de mérito, la comisión de consultores puede solicitar nuevos documentos o esclarecimientos de los proponentes (diligencia documental) o indicar la necesidad de una visita a la institución.

Terminada la etapa de análisis en las comisiones de área, las propuestas son evaluadas por el Consejo Técnico-Científico de la Educación Superior (CTC). Cada propuesta es previamente distribuida a dos de los concejales que hacen un relato abreviado de las principales características y proponen una evaluación en términos de concordar con la posición emanada del área de evaluación o modificarla. La deliberación final pertenece al cuerpo colegiado que expresa su decisión por medio de voto (mayoría simple).

Las opiniones de las comisiones, de los relatores y del pleno son registrados en una ficha disponible en la Plataforma Sucupira. Son evaluados diferentes aspectos de las propuestas:

- a) Condiciones aseguradas por la institución proponente para la implementación y éxito del programa; infraestructura (instalaciones físicas, laboratorios, biblioteca, recursos de informática, entre otros).
- b) Concepción adecuada del programa considerando objetivos, perfil de egreso, área de concentración, líneas de investigación, estructura curricular (disciplinas y otras actividades académicas).



c) Características de los docentes involucrados en la propuesta, considerando número de docentes, formación y titulación, *expertise*, prestigio, dedicación, experiencia previa de orientación de alumnos en trabajos de conclusión, entre otros.

d) Producción científica de los docentes y capacidad de investigación del grupo, considerando fundamentalmente las publicaciones científicas en revistas con arbitraje e indexadas.

La conclusión se expresa en la recomendación del nuevo curso y solo después de publicado ese resultado, las instituciones podrán iniciar las actividades de selección y matrícula de alumnos.

### 3. Evaluación de programas en funcionamiento

Para los programas ya autorizados se realiza la evaluación, con atribución de puntaje, cada cuatro años, simultáneamente para aquellos que tengan ya completado por lo menos 3 años de funcionamiento desde el reconocimiento inicial.

El proceso es semejante al realizado para los cursos nuevos. A cada año de funcionamiento, los programas deben utilizar un aplicativo de colección de datos (Coleta), disponible en la Plataforma Sucupira, para registro de todas las actividades desarrolladas. La información puede ser registrada en flujo continuo, pero CAPES determina una fecha límite para que las autoridades de la institución ofertante certifiquen su veracidad.

Coleta comprende información relativa a datos catastrales: alumnos matriculados (nuevos y cursantes); disciplinas ofrecidas; docentes; financiadores de becas y proyectos; líneas de investigación y proyectos activos; producción intelectual de

docentes, alumnos y egresados; monografías de maestría y tesinas de doctorado; desarrollo del programa; autoevaluación; cooperación nacional y extranjera; relevancia para la región y para el país.

Cada una de las áreas de evaluación elabora un documento con las orientaciones generales de los criterios de evaluación que deberán ser utilizados para la evaluación. Estos documentos también están disponibles en la página web.

## 4. Instrumentos utilizados en la evaluación

Además del aplicativo Coleta, se utilizan otras herramientas para la clasificación y procesamiento de los datos: clasificaciones de la producción intelectual, ficha de evaluación, estudio de egresados, panel de indicadores y otros.

### 4.1. Clasificaciones de la producción intelectual

Todos los productos declarados en la producción intelectual de los programas: artículos científicos o técnicos, libros o capítulos de libros, productos técnicos o artísticos son objeto de clasificaciones que intentan evaluar calidad, antes que la cantidad de productos.

Para lograr esa clasificación se utilizan herramientas comunes a todas las áreas como Qualis periódicos y Clasificación de Libros, o clasificaciones desarrolladas para determinadas áreas como son las clasificaciones de productos técnicos o artísticos.

Se conforman comisiones de consultores para cada una de las actividades, según



área de evaluación. Esas comisiones establecen los criterios y las clasificaciones de todos los productos informados.

#### a) Qualis Periódicos<sup>1</sup>

El gran volumen de artículos registrados en cada período evaluativo (cerca de 800.000 entre los años 2013 y 2016), dificulta el trabajo por separado de los comités. Por ello, se optó por clasificar los periódicos en los que esos artículos son publicados. Cada área de evaluación recibe un listado con todas las revistas en los que alumnos, egresados o docentes publican sus trabajos. Esas listas varían de 800 a 5.000 títulos. Se adoptan siete clases válidas (A1, A2, B1 a B5) y hay una que se destina a clasificar aquellas que no atienden a requisitos mínimos de calidad (C). Las clases A1 y A2 pueden contener hasta 25% de los títulos o hasta 50% incluyendo B1.

Todas las áreas —excepto las ciencias sociales, humanas, artes y literatura— utilizan en sus clasificaciones indicadores de impacto bibliométrico tales como el factor de impacto del JCR, índice H, SJR, Scimago y otros. Así, las clases corresponden a la importancia y relevancia de los periódicos evaluados para cada uno de los campos de conocimiento analizado. Los valores pueden ser normalizados para equilibrar las diferencias entre disciplinas diversas de un mismo campo o área de evaluación.

En las humanidades, cuyos vehículos de divulgación no pertenecen a las bases bibliométricas, la clasificación considera aspectos editoriales, opinión de expertos y más recientemente el Índice H previsto por el mecanismo de búsqueda *Google Scholar*.

#### b) Clasificación de libros

En cada período evaluativo, una biblioteca es elegida para recibir los ejemplares físicos de cada libro, en una determinada área de evaluación. Los libros son enviados por los programas y catalogados en la biblioteca. Un comité especialmente constituido analiza cada obra clasificando en cuatro estratos (L1 a L4) obras autorales, capítulos, entradas en diccionarios o enciclopedias, prefacios, entre otros. Las obras son calificadas a partir de características editoriales y de contenido (carácter novedoso, potencial impacto en el campo de conocimiento y otras).

#### c) Otras clasificaciones

Las clasificaciones de productos artísticos (área de artes), eventos científicos (área de ciencias de la computación), productos educativos (área de enseñanza) y productos técnicos (diversas áreas) están disponibles en las páginas de área en el sitio de CAPES.

## 4.2. Ficha de Evaluación

Para todas las áreas de evaluación hay una única ficha en que los consultores deben registrar sus opiniones del programa. La ficha está compuesta de cinco criterios y un número variable de ítems, de los cuales 17 son comunes a todas las áreas. A continuación se presentan los criterios e ítems comunes.

#### • *Criterio 1: propuesta del programa.*

- Coherencia, consistencia, ámbito y actualización de áreas de concentración, líneas de investigación, proyectos en desarrollo y estructura curricular.

---

<sup>1</sup>Qualis es el conjunto de procedimientos utilizados por CAPES para estratificar la calidad de la producción intelectual de los programas de postgrado. Cada área del conocimiento evalúa la calidad de las revistas científicas anualmente y las categoriza en una escala de 8 niveles: A1 (más alto), A2, B1, B2, B3, B4, B5 y C (más bajo).



- Planificación del programa en vista del futuro desarrollo ante desafíos internacionales en el área de investigación, inserción de egresados, calificación de docentes, entre otros.
  - Infraestructura para docencia, investigación e impacto social.
  - *Criterio 2: docentes.*
    - Perfil de titulación, diversificación de origen de formación, experiencia y adecuación a la propuesta del programa.
    - Dedicación a las actividades de formación e investigación.
    - Distribución de dirección de tesis.
    - Participación en actividades de docencia e iniciación a la investigación científica para alumnos de cursos de grado de la misma o de otras instituciones de enseñanza superior.
  - *Criterio 3: estudiantes.*
    - Cantidad de monografías de maestría y tesis de doctorado concluidas en el período relativas al número de estudiantes matriculados y al número de docentes.
    - Cantidad de docentes con alumnos titulados en el período evaluado.
    - Calidad de las monografías y tesis y de las publicaciones científicas de ellas derivadas (estudiantes y egresados en los últimos 5 años).
    - Tiempo medio de formación de magísteres y doctores.
  - *Criterio 4: producción intelectual.*
    - Media de publicaciones calificadas por docente del programa (artículos y libros).
    - Distribución de la publicación calificada por docentes del programa (artículos y libros).
    - Producción técnica del programa u otros productos, excepto artículos o libros.
  - *Criterio 5: inserción social.*
    - Inserción e impacto regional o nacional del programa.
    - Cooperación con otros programas y centros de investigación en relaciones simétricas de solidaridad o relaciones asimétricas investigación o formación (doble titulación, titulación conjunta).
    - Visibilidad y transparencia de las actividades del programa.
- Cada ítem analizado recibe un concepto (deficiente, débil, regular, bueno o muy bueno). Los resultados son combinados según distintos pesos atribuidos por las áreas resultante en un concepto para cada criterio y un puntaje final que va de 1 a 5. En cada criterio las comisiones también acrecientan una evaluación cualitativa del conjunto de ítems. Finalmente se adjunta una justificación para el puntaje atribuido.
- Hay una ficha distinta para los programas profesionales y otra específica para programas en redes regionales o nacionales, pero los principios son los mismos.
- Aquellos programas que se destacan por su capacidad de formación, producción científica y grado de inserción internacional pueden ser clasificados de excelencia, recibiendo puntaje 6 o 7.
- Cada relator del programa en el Consejo Técnico-Científico presenta un relato breve de su apreciación destacando los puntos principales e indicando la mantención del puntaje dado por el comité de área o indicando modificación. Después de la deliberación en plenario, es registrada la decisión con respecto al puntaje definitivo.
- Si el programa solicita revisión de la evaluación, habrá en la misma ficha las alteraciones y el análisis anterior, tanto por el comité de reconsideración como por el CTC.





### 4.3. Otros recursos de análisis

CAPES provee para el trabajo de las comisiones de consultores más información, tal como el panel de indicadores con datos resumidos de los programas de una misma área de evaluación, facilitando una visión de conjunto. Esos paneles son contruidos como gráficas dinámicas permitiendo distintas selecciones.

En la última evaluación, correspondiente al año 2017, se realizó el estudio de egresados desde 1996. Para cada programa de posgrado vigente se vinculó el banco de alumnos titulados entre 1996 y 2014 con los puestos de trabajo registrados en el Ministerio del Trabajo de la Nación. De esa manera, los comités podrían evaluar la inserción de egresados de las maestrías en los cursos de doctorado o en el mercado de trabajo valorando la capacidad de los distintos programas de atraer alumnos, generar profesionales para el mercado, entre otros.

## 5. Dimensión y características del sistema con énfasis en los programas de doctorado

En 2017 fueron evaluados 4.175 programas, de los cuales 74 son programas exclusivos de doctorado y 2.128 son programas con los dos niveles (maestría y doctorado). Los restantes, son 1.270 maestrías aisladas y 703 maestrías profesionales.

A nivel de sistema, el 67% mantuvo el mismo puntaje de la evaluación realizada en 2013, 11% presentó reducción en el desempeño anterior y un 22% presentó un desempeño superior.

Solo los programas de doctorado exclusivo o con nivel de doctorado pueden acceder al grupo de excelencia. Fueron 465 programas con puntaje 6 o 7, correspondiendo al 21% de los programas evaluados. Los restantes recibieron clasificación 4 (Nivel Bueno) o 5 (Nivel Muy Bueno).

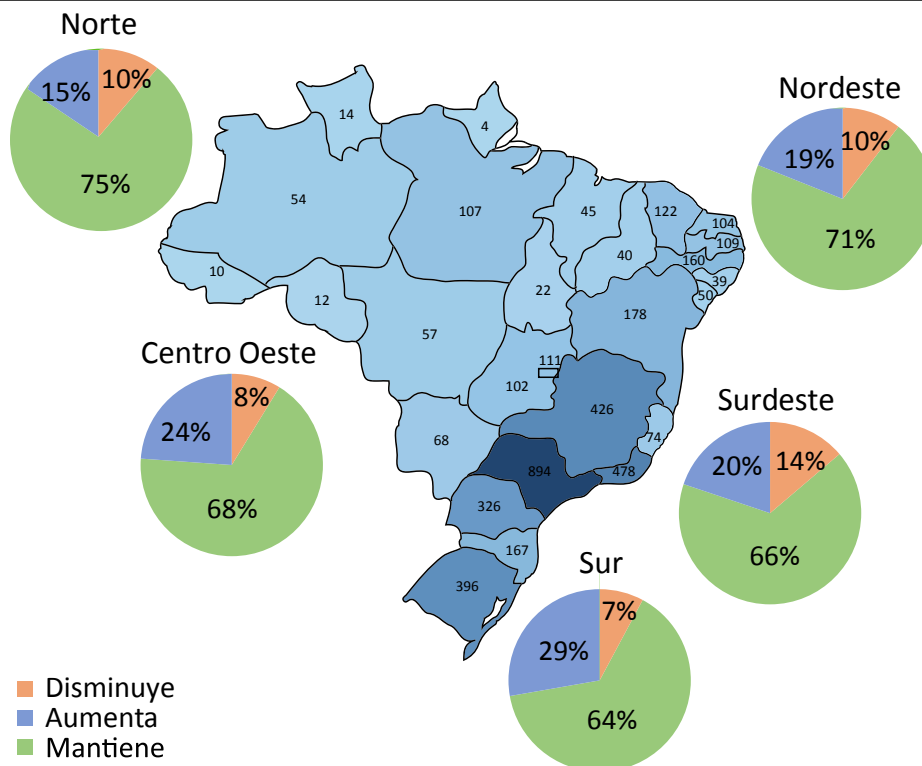
Las áreas de evaluación con mayor proporción de programas con 6 o 7 años fueron: Astronomía y Física; Matemática, Probabilidad y Estadística; Ciencias de la Computación; Ciencias Biológicas II (Morfología, Fisiología y Farmacología); Química; Ciencias Biológicas III (Microbiología, Parasitología e Inmunología); Ciencias de la Tierra; Ingeniería Química, de Minas y Materiales; Economía; Ciencias Biológicas I (Genética, Biología Celular y Biología Molecular).

Las áreas de evaluación con menor proporción de programas de excelencia fueron: Ciencias de la Religión; Área Interdisciplinaria; Educación; Medicina Quirúrgica; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Comunicación e Información; Filosofía; Enseñanza; Ciencias Jurídicas; y Nutrición.



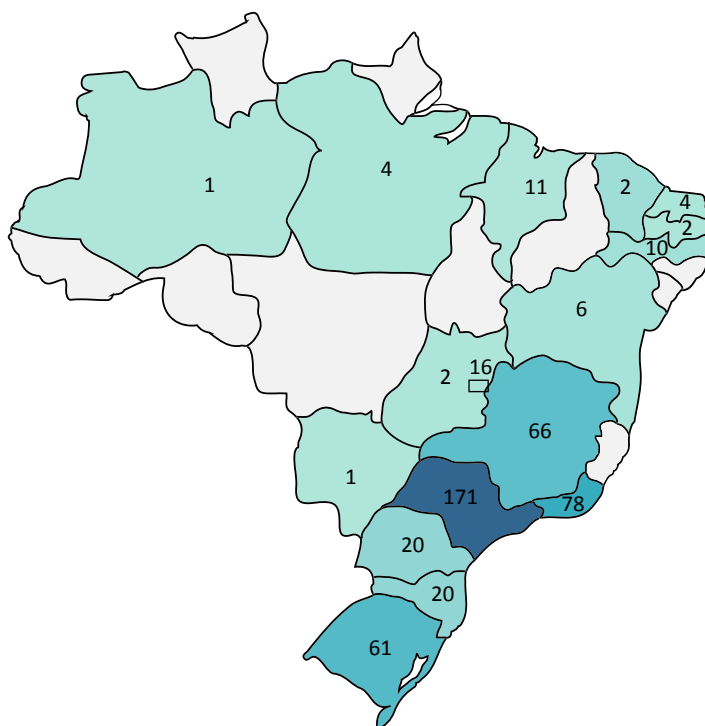


Figura 1. Número de programas evaluados por unidad de la federación (Estados) y variación de desempeño por región



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Programas de Excelencia



Fuente: Elaboración propia



## 6. Desafíos para el próximo período

Actualmente, el proceso de evaluación es extremadamente complejo y las dimensiones del SNPG en Brasil representan un desafío para el aseguramiento de la calidad.

Realizada la última evaluación de los coordinadores de área y la Dirección de Evaluación, se analizarán las necesidades de cambio en el proceso y en los instrumentos de evaluación. Durante el año 2018 se profundizará en los cambios que se pretende implementar en 2020.

La existencia de la Plataforma Sucupira permitió realizar una etapa previa basada en indicadores cuantitativos comunes a todas las áreas y en técnicas estadísticas de clasificación de los programas en cinco grupos que comparten características semejantes en términos de cantidad de docentes, flujo de estudiantes, distribución de la producción calificada, número de titulados y otras.

La etapa subsecuente se basará en la autoevaluación. Cada programa indicará a las comisiones de consultores cuáles fueron sus mejores alumnos, sus mejores productos científicos y cómo el programa se destacó en relación a su impacto social.

Cada uno de esos productos o actividades serán evaluados cualitativamente por los consultores que generarán un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos.

Toda la información disponible sobre el conjunto de programas y de cada cual será enviada a dos consultores *ad hoc*, responsables de elaborar una opinión sustancial sobre el programa. Con ello, la comisión analizará comparativamente los programas para atribuir un puntaje o una posición ordenada en relación a los demás.

Así, la nueva evaluación estará más enfocada en aspectos cualitativos y de formación y no tanto en la producción científica, como ocurre actualmente.

Esas son ideas para profundizar en los próximos años. Ciertamente demandarán cambios en el aplicativo de colección de datos, en la ficha de evaluación y en los procedimientos de clasificación de la producción.

Además de las necesidades de cambio en la misma evaluación, otro desafío que se coloca para el sistema es repensar toda su estructura revelando el papel de las maestrías académicas, la fragmentación de programas ahora existentes, y la implementación de doctorados profesionales.

Estos son los retos que las dimensiones y complejidades del sistema brasileño colocan para la Dirección de Evaluación y para la comunidad académica en su conjunto.



# Nuevas formas de organización de la formación doctoral en México

**Luis Ponce y Arturo Gutiérrez**

Director de Posgrado, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)  
Subdirector de Evaluación del Posgrado Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

**+Resumen** | En este documento se presenta la experiencia mexicana de 27 años en la formación doctoral mediante el modelo de evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que se ha construido a partir de grupos de enfoque con la comunidad académica, así como sus características, metodología, avances y perspectivas. Además, se analizan los retos que enfrentan las universidades para adaptarse a una serie de cambios profundos como son: a) aumenta la matrícula y las nuevas necesidades de la educación y la formación permanente que se van perfilando; b) profundizar en las competencias profesionales que permita la empleabilidad de los egresados en los sectores no académicos; y c) colaborar a través de redes, movilidad y posgrados de doble titulación. Se describen los resultados e impacto de la participación de las instituciones de educación superior en los procesos de acreditación. Finalmente, se propone una serie de acciones para lograr una mejor colaboración e integración entre las agencias acreditadoras latinoamericanas.

**Palabras clave** | Acreditación, evaluación, internacionalización, calidad, pertinencia, formación doctoral.



# 1. Antecedentes generales

La evaluación del posgrado es un esfuerzo que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública han realizado de manera ininterrumpida desde hace 27 años, a partir de la experiencia obtenida en los programas de Excelencia (1991-2000) y el de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2001-2006). En 2007, la Dirección de Posgrado diseñó y construyó el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), basado en un método general de evaluación y seguimiento aplicable a los programas de posgrado con énfasis en la calidad y pertinencia, independiente del área del conocimiento o disciplina de que se trate.

El método que está descrito en el Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado, muestra una visión integral del posgrado y se estructura en base a criterios y estándares genéricos que dan cuenta de la pertinencia y del nivel de calidad de los programas

El método se sustenta en las premisas académicas del posgrado que comparten las instituciones de México y el mundo

y de las buenas prácticas definidas en los procesos de evaluación y seguimiento. El método se sustenta en las premisas académicas del posgrado que comparten las instituciones de México y el mundo, entre los que destacan: actualidad disciplinaria, frontera del conocimiento, libertad académica, articulación formación-investigación-vinculación, diversidad cultural, transparencia y acceso público a la información (como

son los repositorios institucionales de tesis, entre otros). Además de estos principios, el modelo contempla la capacidad de internacionalización del posgrado, así como sus impactos y resultados. Tales premisas son la base del PNPC para propiciar la calidad y competitividad en la formación de nivel posgrado y avanzar hacia la plena entrada de México a la era del conocimiento, la innovación y la competitividad.

El PNPC reconoce la capacidad de formación en el posgrado de las instituciones y centros de investigación que cumplen con los más altos estándares de pertinencia y calidad en el país. Los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC para ofrecer información a los estudiantes y a la sociedad en general sobre la pertinencia de los programas de posgrado y es una garantía de que la calidad de la formación es asegurada y revisada periódicamente.

En 2015 se incorporó la nueva plataforma tecnológica del PNPC, cuyo diseño y funcionalidad considera la opinión de los coordinadores de programa, los evaluadores y grupos de enfoque. En 2016 se depuró su funcionamiento técnico y en 2018 entrará en funcionamiento el módulo de seguimiento.

En la metodología del PNPC se reorganizaron las categorías y se agregaron 4 nuevos criterios que reconocen la formación multidisciplinaria del posgrado y se separa la vinculación de otras categorías en que estaba inmersa y otorga una nueva relevancia a la valoración de los resultados e impactos de los programas de posgrado.



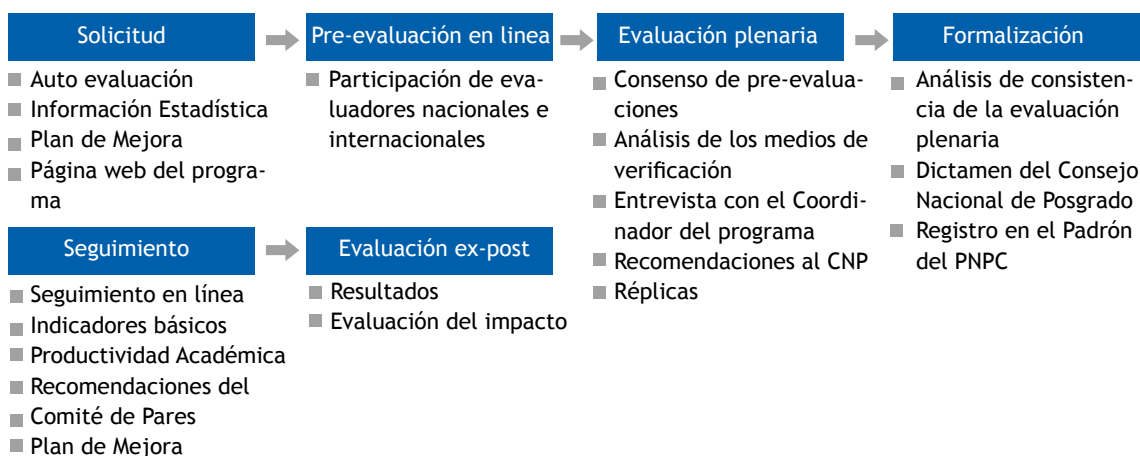
## 2. El Modelo de acreditación del PNPC

Con fundamento en la Ley de Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Educación Pública y CONACYT establecieron el acuerdo de coordinación para apoyar conjuntamente la formación de recursos humanos de alto nivel a través de programas de posgrado, con énfasis en su calidad y pertinencia, y la conformación y consolidación de grupos académicos de las universidades y centros públicos de investigación. A partir de este acuerdo se definieron las siguientes políticas del PNPC:

- Impulsar nuevas formas de organización del posgrado para favorecer el desarrollo nacional en la sociedad del conocimiento.
- Incrementar la capacidad de absorción del conocimiento científico, tecnológico y de innovación en los sectores de la sociedad.
- Posicionar el posgrado mexicano de alta calidad en el ámbito internacional.

El PNPC, como proyecto académico participativo de las comunidades universitarias, de centros públicos de investigación y del CONACYT, ha permitido consensuar metodologías, anexos y documentos que integran el modelo de evaluación y seguimiento de las diferentes modalidades y orientaciones del programa. Una premisa del modelo es que se excluye de la evaluación la normatividad y modelo educativo que las universidades y centros públicos de investigación han adoptado en uso de su autonomía; es por ello que se ha adoptado un Código de Buenas Prácticas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que regula la relación del CONACYT con las instituciones que tienen programas inscritos en el PNPC. El modelo de acreditación se resume en la Figura 1.

Figura 1. Modelo de Acreditación PNPC



Fuente: Elaboración propia.



Este modelo considera la creciente globalización de las actividades de investigación y desarrollo de proyectos; y la cooperación internacional caracterizada por:

- a) Movilidad mediante estancias de estudiantes y profesores, estadías sabáticas y posdoctorales y la correspondiente reciprocidad internacional.
- b) Alianzas con otras instituciones para posgrados conjuntos, emisión de grado o co-tutela.
- c) La globalización del conocimiento a través de redes.
- d) Cursos en inglés como idioma internacional del posgrado.
- e) Colaboración académica para desarrollar proyectos de investigación o innovación con la participación de estudiantes.
- f) Organización de reuniones académicas, el uso de teleconferencias y cursos a distancia.

La metodología del PNPC prevé nuevas formas de organizar la investigación e innovación en el posgrado para abordar los problemas complejos que se presentan actualmente y que no se pueden abordar mediante un enfoque disciplinar o mediante proyectos de investigación aislados. Las soluciones a estos problemas requieren de la convergencia de múltiples campos del conocimiento para enfrentar su complejidad y de una visión multidisciplinaria y, en su caso, transdisciplinaria.

Las condiciones sociales y económicas actuales demandan que los egresados de los programas de posgrado se desempeñen tanto en ambientes académicos como profesionales en otros sectores de la sociedad. Para ello se requiere tener una formación en investigación y a la vez desarrollar competencias profesionales para favorecer el empleo, el desarrollo

de las capacidades de emprendimiento, la identificación de oportunidades, la planeación, así como la gestión de empresas sociales y privadas.

Como parte de la mejora continua del PNPC, se han actualizado las premisas para la versión 7 del marco de referencia para la evaluación, las cuales comprenden:

- a) Desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y los sectores de la sociedad: la vinculación entre las universidades y los sectores de la sociedad se plasma en la orientación hacia la innovación, la transferencia y difusión de nuevos conocimientos.
- b) Reorganizar los conocimientos: la aparición de nuevos campos de especialidades de investigación y posgrado son cada vez más específicos y precisos. Es urgente que el sector académico se adapte al carácter multidisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad.

Las universidades se enfrentan a la necesidad de adaptarse a una serie de cambios como son el crecimiento de la demanda de la formación del posgrado para atender el aumento de la matrícula y las nuevas necesidades de la educación; la empleabilidad de los egresados, ya que se requiere profundizar en las competencias profesionales que permitan la empleabilidad de los egresados en los sectores no académicos; la internacionalización del posgrado y la investigación por medio de la colaboración a través de redes, movilidad y posgrados de doble titulación.



### 3. Avances y perspectivas del PNPC

A diez años de operación, el PNPC muestra avances importantes en el crecimiento de programas acreditados. De acuerdo al Sistema de Consultas del CONACYT, a octubre de 2017 el PNPC cuenta con 2.159 programas acreditados, de los cuales 646 son de doctorado; 1.204 de maestría y 309 de especialidades, que ofertan 161 Instituciones de Educación Superior. En relación al doctorado, en la distribución por áreas del conocimiento se contabilizan 139 programas que corresponden al área de Ciencias Básicas, 258 a Ciencias Aplicadas y Humanidades y a Ciencias Sociales con 249 programas.

Se estima una matrícula aproximada de más de 80.000 estudiantes inscritos en programas acreditados por el PNPC. De éstos, 50.215 son becarios del CONACYT, e incluye a 3.185 estudiantes extranjeros, siendo los de América del Sur quienes mayormente se matriculan con 1.800 estudiantes, seguidos de Centroamérica y el Caribe.

La modalidad de posgrados con la industria, a cinco años de su puesta en marcha, ha tenido un impacto positivo en el sector productivo. Actualmente se ofertan 36 programas de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) que atienden a 837 empleados de 442 empresas de los siguientes sectores: mecatrónica, manufactura avanzada, automotriz, sistemas (embebidos, computacionales, electrónicos, inteligentes), tecnología avanzada, biotecnología, sustentabilidad, investigación clínica, farmacéutica, aeroespacial, metalmecánica, agroindustrial, plásticos, entre otros.

El Modelo de Posgrados con la industria se extenderá a los siguientes sectores: agropecuario, gubernamental y social. Para el sector agropecuario el Centro de Investigación Científica de Yucatán (CICY) y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) ofrecerán el Doctorado en Ciencias Agrícolas, con la finalidad de “impulsar la formación de profesionales capaces de contribuir con desarrollo agroalimentario sostenible de las Américas”.

En el caso del sector gubernamental, dos universidades elaboran una propuesta para la formación de recursos humanos de alto nivel para la administración y gestión estatal y municipal.

### 4. Conclusiones

A nivel de conclusiones, cabe señalar, en primer lugar, que el Programa Nacional de Posgrados de Calidad ha coayudado en el desarrollo de la Ciencia y Tecnología del país. Algunos de sus principales resultados son, por una parte, que el 83% de nuevos ingresos al Sistema Nacional de Investigadores son egresados de los programas del PNPC. Por otra, de 1.008 catedráticos, 833 son egresados de los programas del PNPC, lo que equivale al 83% del total. Y se cuenta con 15 programas de doble titulación o co-tutela con Alemania, Francia, Canadá, Estados Unidos, España y Japón.

En segundo lugar, se construyó una nueva generación de indicadores de impacto de la calidad para programas de doctorado orientados a la investigación mediante la inserción de los egresados a los programas de becas posdoctorales, cátedras, sistema nacional de investigadores y pertenencia a los núcleos académicos de los programas acreditados en el PNPC.



Finalmente, la representación mexicana propone:

- a) Propiciar acuerdos de coordinación que permitan la colaboración binacional y multinacional de la formación doctoral.
- b) Fomentar la movilidad de académicos y estudiantes entre las instituciones de Latinoamérica, mediante la co-dirección de tesis, el desarrollo de proyectos de investigación e innovación, el trabajo de

campo, el desarrollo experimental, el intercambio de experiencias y casos de éxito en la formación doctoral.

- c) Definir áreas estratégicas y prioritarias para Latinoamérica con la finalidad de lograr una mejor integración en el desarrollo de la región.

## Bibliografía

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación Superior y Secretaría de Educación Pública. (2017). Documentos del PNPC, No. 1 Código de Buenas Prácticas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Descargable en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/documentos/12965-codigo-de-buenas-practicas-pnpc-2016/file>

Cámara de Diputados Del H. Congreso de La Unión. (2015). Ley de Ciencia y Tecnología. Secretaría General. Descargable en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/242\\_081215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/242_081215.pdf)

CONACYT (2015). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas con la Industria. Descargable en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9003-marco-de-referencia-posgrado-industria/file>

CONACYT (2015). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales. Descargable en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9005-marco-de-referencia-modalidad-escolarizada/file>

CONACYT (2017). Sistema de Consultas, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php)





# Modelo de acreditación de la educación superior en Colombia: el caso de los programas de postgrado

**Fernando Cantor**

Miembro del Consejo Nacional de Acreditación  
(CNA-Colombia) para el período 2016-2021

**+Resumen** | Se presentan los principales aspectos del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA-Colombia), así como los logros y desafíos para asegurar la calidad de los programas de postgrado, especialmente de doctorado.

**Palabras clave** | Aseguramiento de la calidad, programas de postgrado.



# 1. Antecedentes generales

En Colombia, la Ley 30 de diciembre de 1982 organizó el servicio público de la educación superior. En el articulado de dicha Ley se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA-Colombia). El SNA es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos que en cohe-

El CNA-Colombia ha venido ejerciendo las funciones de orientar, desarrollar y enriquecer los procesos de acreditación

rencia y sincronización tienen como objetivo fundamental garantizar que las instituciones de educación superior

que forman parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.

En el marco del SNA, se crea de carácter permanente el CESU, como el máximo organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, encargado, entre otros aspectos, de “proponer al Gobierno Nacional los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas”. De otra parte, la misma Ley 30 establece la existencia del CNA-Colombia como un “organismo legal de naturaleza académica, vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría en el tema de acreditación de programas e instituciones de educación superior en Colombia”, entre otras, con las siguientes funciones:

- Garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y

que realizan sus propósitos y objetivos.

- Liderar el desarrollo y enriquecimiento conceptual del Sistema Nacional de Acreditación, mediante la elaboración de documentos teóricos y lineamientos, en estrecha colaboración con las comunidades académicas y científicas del país y con el aval del CESU.
- Recomendar ante el Ministerio de Educación Nacional la acreditación de Programas de pregrado, posgrado e instituciones de educación superior en Colombia que han surtido positivamente el proceso de evaluación.
- Fomentar y estimular la investigación, reflexión y análisis sobre las dinámicas contemporáneas de la educación superior, desde la perspectiva de la evaluación y la acreditación.
- Promover la transferencia de conocimientos e información de los diversos sistemas de acreditación, para enriquecer las actividades de autoevaluación y cualificación de los procesos de autoevaluación, evaluación externa por pares académicos y los planes de mejoramiento permanente de los programas e Instituciones de Educación Superior de Colombia.

En cumplimiento de su misión y objetivos, el CNA-Colombia ha venido ejerciendo las funciones de orientar, desarrollar y enriquecer los procesos de acreditación de instituciones y programas de Educación Superior, a partir de documentos conceptuales y técnicos. Entre los documentos conceptuales destacan aquellos relacionados con el concepto de calidad, en los que se refleja el marco filosófico del CNA-Colombia.



El CNA-Colombia entiende la calidad “como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y de los procesos que la producen y distinguen. Alude de una parte a las características universales y particulares de algo y, de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran”. En un sentido más amplio, “este concepto hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio, y el óptimo que corresponde a su naturaleza”. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir de manera responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones básicas: investigación, docencia y proyección social.

Siguiendo el modelo de evaluación para los programas de alta calidad en la educación superior, el CNA-Colombia expresa que: “los juicios finales que se emiten sobre la calidad de un programa académico son el resultado de una consideración integrada de los factores que lo conforman y las distintas características de calidad que constituyen cada factor”. Además, los aspectos a evaluar que se incluyen en cada característica permiten valorar esos elementos.

El modelo se aplica para un conjunto aproximado de 288 Instituciones de educación superior reconocidas en Colombia, entre las cuales se encuentran Instituciones Técnicas, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades, ubicadas en diferentes contextos y regiones de nuestro territorio. Por tanto, con el fin de orientar el proceso de acreditación de esas instituciones y sus programas académicos, durante 25 años el CNA-Colombia ha emitido documentos conceptuales

y técnicos que faciliten la interpretación e implementación de la acreditación. A dichos documentos, se suman los lineamientos expedidos por el CNA-Colombia para la acreditación. En la actualidad, el CNA-Colombia ha expedido los siguientes lineamientos que se han convertido en documentos obligados para los actores de todo el Sistema Nacional de Acreditación en Colombia:

- Lineamientos para la acreditación de Instituciones.
- Lineamientos para la acreditación de Programas de Pregrado.
- Lineamientos para la acreditación de Especialidades Médico-Quirúrgicas.
- Lineamientos para la acreditación de Maestrías y Doctorados.

Debido a su trayectoria y experiencia, pero principalmente a su dinámica e impacto, el modelo de acreditación del CNA-Colombia y todos sus procesos, han sido evaluados por acreditadoras internacionales como el *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Tanto INQAAHE como RIACES conceptuaron en 2012 que el CNA-Colombia se adhiere a las buenas prácticas establecidas por ambas agencias, razón por la cual fue acreditado en el año 2012, por cinco años. Más recientemente, en el año 2017, INQAAHE evalúa nuevamente el CNA-Colombia y lo reacredita por otros cinco años, hasta el año 2022.



## 2. Modelo de acreditación de Maestrías y Doctorados en Colombia

La metodología de evaluación está constituida por un conjunto de Factores, Características e Indicadores que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de su programa. Dicha apreciación se lleva a la práctica mediante los siguientes elementos:

a) Factores: son grandes áreas de desarrollo institucional que expresan los elementos con que cuenta la institución y sus programas para el conjunto del quehacer académico. Ellos son componentes estructurales que inciden en la calidad; son articuladores de la misión, los propósitos, las metas y los objetivos de una institución con las funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social.

b) Características: constituyen dimensiones de la calidad de un programa o institución, se encuentran referidas a los factores y serán tenidas como aspectos a cuya luz se observarán y juzgarán las situaciones concretas en los diferentes componentes y etapas del proceso de acreditación. Es a través de ellas como se torna perceptible el grado en que una institución o programa logra la calidad de su desempeño. Estas características no pueden ser leídas de manera abstracta. Deben ser leídas desde la misión de cada institución y la realidad

contextual en la cual pretenden ser evaluadas. De este modo el proceso hermenéutico que conduce a la valoración sobre la calidad realizada por los pares no está referida solamente a una dimensión universal sino a cómo esa característica se hace realidad en un contexto específico.

c) Indicadores: reflejan las características y posibilitan observar o apreciar su desempeño en una situación dada. Los indicadores expresan atributos susceptibles de recibir un valor numérico o una apreciación cualitativa; por lo tanto son cuantitativos y cualitativos.

En su conjunto, están orientadas a reconocer las condiciones tanto del programa de posgrado como de la institución, que contribuyen a elevar la calidad de los procesos académicos y de investigación que se llevan a cabo en dichos programas. Por tratarse de Programas de Posgrado, cobran especial relevancia los elementos, mecanismos e indicadores que contribuyen a fortalecer los procesos de investigación de dichos programas, sin descuidar lo propio para los procesos académicos.

La información obtenida del análisis del programa y de la institución se complementa con otras fuentes de información que proporciona el Gobierno Nacional (SPADIES<sup>2</sup>, SNIES<sup>3</sup>, OLE<sup>4</sup>) y entre ellos a ni-

---

<sup>2</sup> El Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) es la herramienta para hacer seguimiento a la deserción de estudiantes de la educación superior (comportamientos, causas, variables y riesgos determinantes para desertar).

<sup>3</sup> El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) es el sistema que recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior en Colombia.

<sup>4</sup> El Observatorio Laboral para la Educación (OLE) es un sistema de información especializado para el análisis de la pertinencia en la educación superior a partir del seguimiento a los graduados del país y su empleabilidad en el mercado laboral colombiano.



vel de acreditación de programas de posgrado, específicamente con la información que proporciona Colciencias, el ente rector del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en Colombia, el cual aporta por institución información sobre número de grupos de investigación y sus categorías, número de productos asociados a esos grupos de investigación, *currículum vitae* de cada uno de los investigadores que participan en esos grupos y productos, entre otros.

Adicionalmente, para gestionar los procesos de acreditación, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que fue creado para que las instituciones de Educación Superior realicen de forma automática los trámites asociados a las diferentes etapas del proceso. Los diferentes actores tienen diversos niveles de acceso para el cargue de los documentos asociados a cada etapa y para el seguimiento de cada etapa del proceso.

### 3. Logros asociados a la acreditación de posgrados en Colombia

Es muy prematuro referirse a logros en el proceso de evaluación y reconocimiento de la calidad de maestrías y doctorados en un proceso que lleva menos de una década de implementación para este tipo de programas. Sin embargo, entre los logros más importantes y que se pueden mencionar aquí son:

a) Generación de una cultura permanente de la autoevaluación.

b) Consolidación de comunidad académica a través del fortalecimiento de núcleos docentes con alto nivel de formación académica.

c) Fortalecimiento de procesos de investigación, de estructuras y de comunidades científicas.

d) Fortalecimiento de procesos de internacionalización del currículo y de la investigación con pares extranjeros que trabajan en redes de cooperación con los profesores colombianos.

e) Incremento de capacidades a nivel de instituciones y programas para la formación de recurso humano más cualificado.

### 4. Desafíos de la acreditación en Colombia

a) Elevar el porcentaje de programas de posgrados acreditados tanto de universidades públicas como privadas.

b) Continuar promoviendo la vinculación de profesores con doctorado en las instituciones de educación superior con el fin de incrementar las capacidades científicas en cada institución y, en su conjunto, en el país.

c) Continuar promoviendo la orientación de políticas, estrategias y recursos hacia el fortalecimiento de la cultura de la investigación.

d) Continuar promoviendo la cooperación académica y científica, entre instituciones de diferentes partes del país y con instituciones extranjeras.

e) Continuar promoviendo la internacionalización, entendida no solo como movilidades entrantes y salientes de estudiantes y profesores, sino también como



la posibilidad de desarrollar actividades de cooperación académica y científica con estudiantes y profesores, de tal forma que derive en productos de coautoría conjunta.

f) Continuar promoviendo el bilingüismo, preferiblemente el inglés, como estrategia de comunicación escrita y oral con comunidades extranjeras para procesos de internacionalización.



# El sistema de evaluación y acreditación de programas de doctorados en Cuba. Resultados de su implementación

**Sandra Cuello y Ileana Dopico**

Asesor de Evaluación Doctorado, Junta de Acreditación Nacional (JAN), Cuba  
Miembro Secretaría Ejecutiva, Junta de Acreditación Nacional (JAN), Cuba

**+Resumen** | La evaluación y acreditación de la calidad de los programas académicos de posgrado implica un gran compromiso de todos los actores involucrados en su desarrollo con el objetivo de evaluar la calidad de su gestión en el proceso de posgrado, incentivar la creación de una cultura de calidad, contribuir con propuestas que mejoren la calidad del programa y proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de los mismos en correspondencia con los estándares nacionales e internacionales. En este trabajo se expone un análisis del desarrollo del sistema de evaluación y acreditación de los programas de doctorado desde su surgimiento en el año 2008 hasta la actualidad y se detallan los aspectos básicos que componen el sistema. Como resultado de su implementación se han realizado 54 procesos de evaluación externa y acreditación de programas de doctorado; de ellos, dos reacreditaciones donde los programas reevaluados elevaron su calidad al obtener la máxima categoría con una tendencia al aumento de la cultura de la gestión de la calidad en las instituciones coordinadoras de programas. Todos los programas evaluados obtuvieron categorías superiores de acreditación, 27 de Excelencia y 27 Certificados. La evaluación y acreditación realizada a los programas de doctorado posibilitó su certificación de calidad con categorías superiores de acreditación para su reconocimiento a nivel nacional e internacional.

**Palabras clave** | Evaluación, acreditación, programas de doctorado.



# 1. Antecedentes generales

En el contexto de la sociedad contemporánea, las instituciones de educación superior son parte del mundo académico global con una dimensión internacional que hace indispensable la existencia de sistemas de evaluación y acreditación, a fin de establecer los mecanismos adecuados para el aseguramiento de la calidad no solo de las ofertas de educación superior a nivel nacional, sino también de aquellos

Hace indispensable la existencia de sistemas de evaluación y acreditación, a fin de establecer los mecanismos adecuados para el aseguramiento de la calidad

que desbordan las fronteras nacionales, enmarcados en la agenda 2030 y sus objetivos de desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Bárcena & Prado, 2015).

El aseguramiento de la calidad comprende un conjunto de mecanismos, procedimientos y procesos cuyo propósito es asegurar un tipo de calidad deseada de acuerdo con los estándares previamente definidos, lo que implica el diseño e implementación de procesos tanto de evaluación como de acreditación (Corengia, 2010), que permitan la evaluación y certificación del nivel de calidad del programa académico, el aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional y, en la misma medida, transitar hacia una cultura de gestión de la calidad que contenga patrones rectorados por objetivos (AUIP, 2002; Mora, 2006; Tünnermann, 2008; Valdés et al., 2009; Malagón et al., 2012).

Los procesos de evaluación con vistas a la acreditación de la educación superior en Cuba tuvieron sus inicios en los finales de la década del 90, cuando la dirección del Ministerio de Educación Superior (MES) decide crear un sistema que se adecuara a las realidades del país, dado el grado de desarrollo alcanzado por la educación superior cubana, y su inserción cada vez mayor en el contexto internacional (Llanio et al., 2013).

En este contexto, surge el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA, MES, 1999) como único sistema autorizado para acreditar los programas e instituciones de la educación superior (IES) en Cuba. Para su desarrollo e implementación se crea la Junta de Acreditación Nacional (JAN), con la misión de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior cubana mediante el desarrollo y aplicación de un sistema de evaluación y acreditación de programas e instituciones entre cuyos objetivos se encuentran los de promover, organizar, ejecutar y controlar la política de acreditación para la educación superior del país, así como coordinar los diferentes procesos de evaluación institucional en los centros adscritos al MES (Horruitiner, 2007; Llanio et al., 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto, en este artículo se presenta el desarrollo del sistema de evaluación y acreditación de los programas de doctorado desde su surgimiento, se describen los aspectos básicos que componen el sistema, así como los resultados obtenidos desde su implementación hasta la actualidad.





## 2. Doctorados y su evaluación en Cuba

En Cuba, la preparación de personal científico altamente calificado constituye un objetivo prioritario del gobierno que comenzó a materializarse a partir del año 1959. Este fue un año de profundas transformaciones sociales con el propósito de universalizar el conocimiento y la educación –en un contexto donde existía 1 millón de analfabetos–. Esto posibilitó que de tres universidades con las que se contaba en 1959, con 15.600 estudiantes, 1.046 profesores, y 25.000 graduados, actualmente se cuente con 52 universidades, 165.926 estudiantes, 415.384 posgrados, 43.491 profesores y 1.374.723 graduados (Pronuario, 2016). Estos planes de formación de pregrado continúan con un sistema nacional de posgrado capaz de formar investigadores y ofrecer educación permanente a sus graduados, estructurado en dos vertientes: la Superación profesional y la Formación académica (MES, 2004).

El desarrollo de los programas de doctorado para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias en determinada especialidad (Dr. C.) y Doctor en Ciencias (Dr. Cs.) es regulado por el Sistema Nacional

de Grados Científicos y la Comisión Nacional de Grados Científicos (CNGC), creados en 1974 con la Ley N° 1281 y en 1977 respectivamente, a través del Decreto Ley 133/92, las normas y resoluciones emitidas por la CNGC (2005) y el Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba (MES, 2004; Llanio et al., 2007).

A partir del año 1977, la CNGC aprueba el comienzo de los primeros programas de doctorado en diferentes universidades y centros de investigación del país, con un claustro de Dr. C. formados mayoritariamente fuera de Cuba y que constituyeron el núcleo principal para el desarrollo y perfeccionamiento continuo de los procesos de formación doctoral que respondieran a las necesidades de progreso de la sociedad (Llanio et al., 2007). El desarrollo alcanzado permite mostrar que el número total de grados científicos registrados en la CNGC hasta diciembre de 2016 asciende a 15.266 (Tabla 1), con una media de 600 doctores por año. Del total, 1.677 corresponden a extranjeros que han defendido su doctorado en Cuba (Gráfico 1).

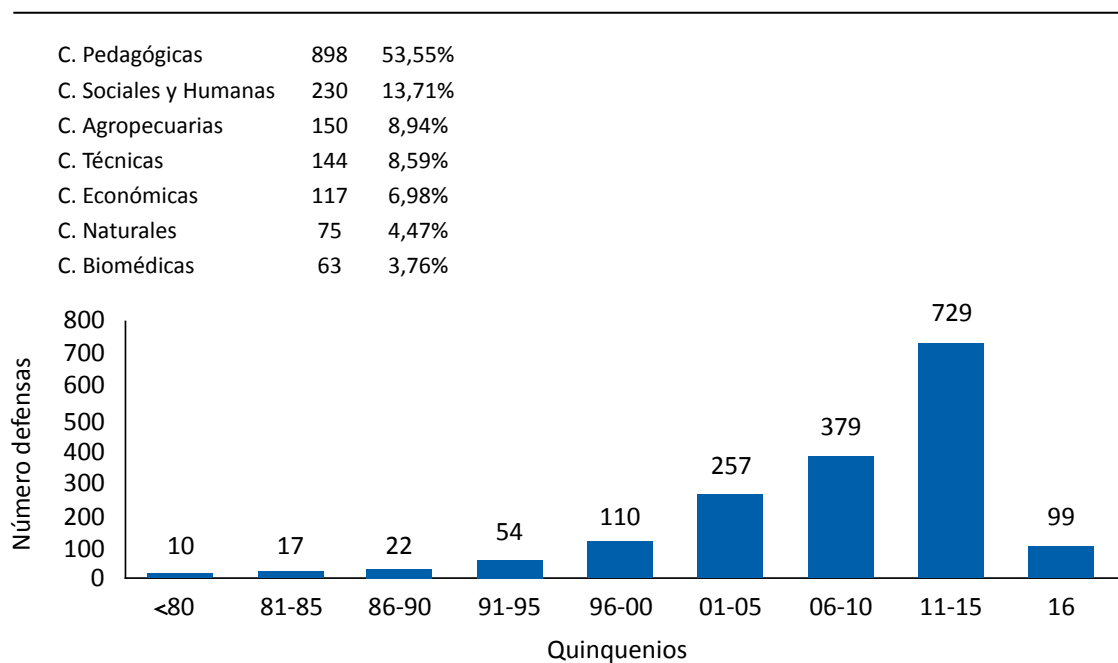
Tabla 1  
Grados científicos otorgados en Cuba (hasta diciembre 2016)

| Sección          | Dr. C. | %    | Dr. Cs. | %    | Total  | %    |
|------------------|--------|------|---------|------|--------|------|
| C. Naturales     | 2.136  | 14,3 | 40      | 11,4 | 2.176  | 14,3 |
| C. Técnicas      | 2.514  | 16,8 | 43      | 12,2 | 2.554  | 16,7 |
| C. Biomédicas    | 1.470  | 9,9  | 150     | 42,6 | 1.623  | 10,6 |
| C. Agropecuarias | 1.581  | 10,6 | 31      | 8,8  | 1.612  | 10,6 |
| C. Soc. y Human. | 1.874  | 12,6 | 54      | 15,3 | 1.928  | 12,6 |
| C. Pedagógicas   | 4.194  | 28,1 | 23      | 6,1  | 4.217  | 27,6 |
| C. Económicas    | 864    | 5,8  | 11      | 3,1  | 875    | 5,7  |
| C. Militares     | 281    | 1,9  | 0       | 0    | 281    | 1,8  |
| Total            | 14.914 | 100  | 352     | 100  | 15.266 | 100  |

Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 1  
Defensas de doctorado de extranjeros en Cuba hasta diciembre 2016



Fuente: Elaboración propia.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados (SEA-Dr.) es parte integrante del SUPRA y es un sistema integral que reconoce la gestión para el mejoramiento continuo de la calidad de los programas doctorales y la certificación pública de niveles de calidad nacional e internacional. Se fundamenta en un Patrón de calidad que se identifica con un modelo ideal al cual debe aproximarse la calidad de los procesos de formación doctoral evaluado, que se corresponde con la experiencia cubana en la formación de doctores y con la teoría y las prácticas internacionales en este campo que permitieron contextualizarlo en función de las condiciones de Cuba.

Este sistema ha sido perfeccionado en 2011 y 2014 (SEA-Dr., 2011, 2014) sobre la base de las experiencias acumuladas durante su implementación y actualmente se encuentra en perfeccionamiento.

Su objetivo general es el mejoramiento continuo de la gestión de la calidad en la formación de doctores en Cuba, que propende a la formación de profesionales que combine una elevada competencia profesional, con las más altruistas convicciones revolucionarias que conjuguen:

- La pertinencia y el impacto social de sus resultados, en los que se incluyen no solo el producto de la investigación realizada, sino también el desempeño investigativo y calidad humana del doctor egresado, así como sus aportes a la especialidad en cuestión y al desarrollo económico, social y cultural del territorio o el país.
- La excelencia en el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad en el proceso de formación.



Sus objetivos específicos son:

- Proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de los programas de doctorado.
- Crear una cultura de calidad en la comunidad académica y científica acerca de los programas de doctorado mediante el desarrollo frecuente y sistemático de auto evaluaciones de estos programas.
- Detectar fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora.
- Diseñar planes de acción para mejorar la calidad.

Su implementación genera información que puede utilizarse para adoptar decisiones acertadas y oportunas relacionadas con el aseguramiento y mejora continua de la calidad. Sus resultados pueden conducir a desarrollar un clima de confianza y transparencia con vistas a lograr el reconocimiento y la equivalencia internacional del grado científico de doctor en ciencias en determinada especialidad.

El procedimiento para la certificación de la calidad de los programas doctorales se basa en tres procesos: autoevaluación, evaluación externa y acreditación de la calidad.

- Autoevaluación es el proceso de estudio de programas doctorales organizado y conducido por sus propios actores, a partir de estándares de calidad previamente establecidos. Se caracteriza por ser un proceso participativo, inclusivo, transparente, reflexivo y ético, que da lugar a un informe final escrito sobre el funcionamiento del programa, los recursos y los resultados del objeto autoevaluado. Su fin fundamental, visto como mecanismo interno de evaluación continua, es identificar fortalezas y debilidades que se derivan de la gestión de los programas y con ello elaborar el plan de mejora como resultado del propio informe de autoevaluación.

- Evaluación externa es un proceso integral *in situ* orientado a la determinación del estado, funcionamiento y proyección del programa en un determinado periodo de tiempo en correspondencia con las variables, indicadores y criterios evaluativos previamente establecidos por JAN para emitir juicios de valor, expresado en fortalezas y debilidades conducentes a la obtención de nuevos conocimientos del objeto que se evalúa. Se basa en el informe de autoevaluación, en el correspondiente plan de mejora y en las evidencias que permiten constatar los resultados expresados en dicho informe. Es realizada por una comisión evaluadora integrada por doctores en ciencias de alto prestigio científico y académico en las especialidades del programa a evaluar, quienes no podrán poseer vínculo con el programa que se evalúa.

- Acreditación es el proceso que reconoce la calidad de un programa de doctorado expresado en el otorgamiento de categorías de acreditación sobre la base de la autoevaluación y evaluación externa realizada previamente y respecto al cumplimiento, de manera integral, de los estándares de calidad y criterios de evaluación establecidos por la JAN.

La certificación de la calidad es el reconocimiento público de la categoría de acreditación de calidad otorgado al programa doctoral.

Todo este sistema tiene tres documentos básicos:

- Patrón de Calidad: contiene la descripción de un conjunto de cualidades del objeto de estudio o estándares que han sido previamente establecidos para los programas de doctorado que deberán ser satisfechos para garantizar su acreditación. Constituye el referente para la identificación de variables e indicadores de la guía de evaluación del SEA-Dr.; es el deber ser



de las cualidades óptimas de ese objeto. La satisfacción de los estándares de calidad de un programa doctoral se evalúa a través de cinco variables:

- a) Formación doctoral.
- b) Nivel científico del claustro.
- c) Respaldo material, financiero y administrativo.
- d) Gestión de la información y el conocimiento.
- e) Impacto.

Cada una de estas variables tiene indicadores y criterios de evaluación que pueden ser cualitativos y/o cuantitativos, los cuales son ponderados de manera integral para el otorgamiento de la categoría de acreditación.

- Guía de Evaluación: instrumento evaluador y eje central del proceso de evaluación. Concebida en el SUPRA, se compone de variables, indicadores y criterios de evaluación preestablecidos a partir de los estándares identificados en el Patrón de Calidad, los cuales deben ser tomados en consideración por todos los actores de los procesos de evaluación. Resulta en la práctica un instrumento evaluativo multipropósito al utilizarse tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa.

- Reglamento: ampara los procedimientos que la JAN acuerda para el SEA-Dr. y forma parte del marco legal del SUPRA. Se norman y regulan las distintas etapas del proceso de evaluación, se detallan las fuentes que pueden proporcionar información relevante sobre el programa doctoral que se evalúa y se nombran las tres categorías de acreditación a otorgar (Avalado, Certificado y Excelencia) y su vigencia (5, 7 y 9 años respectivamente).

Además de contar con estos tres documentos, se dispone de un Manual de

Implementación que constituye un instrumento de orientación para los evaluados y evaluadores externos, donde se actualizan periódicamente los procedimientos evaluativos para la obtención de información relevante por todas las vías adecuadas (entrevistas, debates grupales, visitas a instalaciones, actividades docentes, cuestionarios, comprobación de conocimientos, revisión documental y otras); el formato de los modelos e informes necesarios; la propuesta de cronograma de trabajo para la evaluación externa; y otras informaciones necesarias para la buena marcha de los procesos.

Su implementación desde el 2008 hasta junio 2017 ha proporcionado información a la sociedad sobre la calidad de 54 programas doctorales (27 de Excelencia y 27 Certificados), de ellas dos reacreditaciones. Además, en este periodo se evidencia un incremento en la gestión de la cultura de la calidad en las instituciones autorizadas que ha conllevado en los últimos dos años a realizar un promedio de 12 procesos de evaluación externa por año con una media de cinco procesos a analizar en los plenos semestrales de la JAN.

Los principales retos del sistema de evaluación y acreditación de doctorados son:

- Perfeccionar el sistema acorde con las nuevas transformaciones del contexto en que se desarrolla la educación superior cubana y los nuevos objetivos establecidos para ella como respuesta a la necesidad de su integración con los sistemas de gestión de calidad implantados en las IES; la planeación estratégica y los objetivos trazados por el MES que permita contar con un sistema coherente y homogéneo que posibilite consolidar la cultura de la calidad de la gestión de la educación superior y su evidente impacto socio económico, con énfasis en la formación de un profesional comprometido con la continuidad de la Revolución y un enfoque de



sistema del pregrado y postgrado para lograr egresados con un elevado desempeño ético, competente, transformador y colaborativo, que contribuya al desarrollo sostenible del país.

- Seguimiento de los programas evaluados para la medición del impacto de los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en el mejoramiento continuo de los mismos.
- Incentivar la creación de una cultura de calidad entre los actores de los programas y los directivos universitarios al frente de los procesos de gestión y mejoramiento continuo de la calidad para lo que deben saber, querer y actuar en consecuencia.
- Implementación de una estrategia de selección, capacitación y certificación de la idoneidad del experto o evaluador como ente protagónico de los procesos que aseguren la calidad de los procesos.

### 3. Conclusiones

La evaluación y acreditación de la calidad de los programas de doctorado se consolida como proceso central de los sistemas universitarios debido a la necesidad de asegurar una oferta académica pertinente que permita el reconocimiento internacional de la calidad de títulos y grados, la movilidad académica y que fortalezca el reconocimiento internacional de la calidad de los programas académicos acreditados.

La experiencia adquirida por la educación superior cubana en el desarrollo de procesos de evaluación y control, ha permitido madurar gradualmente estos conceptos y adecuarlos a las exigencias actuales fomentando una cultura de gestión de la calidad entre los actores de los programas.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados constituye un factor importante en la estimulación y control del perfeccionamiento continuo y la calidad de los programas de doctorado.



## Bibliografía

- Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, AUIP (2002). Gestión de la calidad del posgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales.
- Bárcena, A. y Prado, A., (2015). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL Naciones Unidas.
- Comisión Nacional de Grados Científicos, CNGC (2005). Normas y Resoluciones para la obtención de grados científicos en la República de Cuba.
- Corengia, A. V., (2010). Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades de la Argentina. Estudio de casos. Tesis de doctorado en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.
- Decreto Ley No. 133 de 8 de mayo de 1992 sobre grados científicos.
- Horruitiner Silva, P. (2007). El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVI (4), No. 144, octubre-diciembre de 2007, pp.121-132.
- Llanio Martínez, G., Lazo Machado, J., Iñigo Bajo, E., Surós Reyes, E. M., Espí Lacomba, N. (2013). Una estrategia metodológica para evaluar el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior. Revista Congreso Universidad. Vol. II, No. 1, 2013, ISSN: 2306-918X.
- Llanio Martínez, G., Peniche Covas, C. y Rodríguez Pendás, M. (2007). Los Caminos hacia el Doctorado en Cuba. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 2008. ISBN 978-959-16-0663-1, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- Malagón Plata, L. A., García Parra, R. A., Solano Guerrero, J. C. (2012). Las dinámicas de pertinencia en los programas acreditados de universidades públicas asociadas en Alma Mater. Revista Perspectivas Educativas, 5: 41-61.
- Ministerio de Educación Superior (1999). Resolución Ministerial No150/1999. Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA).
- (2004). Resolución No. 132/2004. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. La Habana.
- (2004). Resolución No. 132/2004. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. La Habana.
- Ministerio de Educación Superior, SEA-Dr. (2008). Sistema de evaluación y acreditación de Doctorados. Junta de Acreditación Nacional.
- Ministerio de Educación Superior, SEA-Dr. (2011). Sistema de evaluación y acreditación de Doctorados. Junta de Acreditación Nacional.
- Ministerio de Educación Superior SEA-Dr., (2014). Sistema de evaluación y acreditación de Doctorados. Junta de Acreditación Nacional.
- Mora, A. (2006). Impacto de los procesos de acreditación en la Universidad de Concepción. Calidad en la Educación, No. 24:183-196, julio 2006.
- Prontuario, (2016). Estadística Educación Superior, Curso 2015-16. Ministerio de Educación Superior, Cuba.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 313-336.
- Valdés Vento, A. C.; Morales Suárez, I. del R.; Díaz Cabrera, J. C.; Sánchez Fuentes, A. L.; Cuallar Álvarez, R. (2009). Criterios de evaluación de la variable “pertinencia e impacto social” específicos para la carrera de Medicina. Educación Médica Superior, 23(3): 45-62.



# Evaluación de posgrados en el Ecuador

**Holger Capa**

Miembro del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)

**+Resumen** | La educación de posgrado se concibe como el último nivel de la formación de grado, después del ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. Dicho nivel de educación debe tener la capacidad de responder a las necesidades cambiantes de su entorno, mediante la provisión de conocimientos y habilidades relevantes para las comunidades a las que sirven. Los programas de posgrado deben ser capaces de innovar, invertir en capital intelectual, desarrollar nuevos programas, currículos y cursos que les permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes del mundo. En este sentido, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), en su objetivo de asegurar la calidad del Sistema de Educación Superior del Ecuador, propone el modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de posgrado.

**Palabras clave** | Evaluación, posgrados, compromiso, investigación, desarrollo e innovación, impacto.





# 1. Antecedentes generales

El CEAACES, en su objetivo de velar por la calidad de la educación superior en Ecuador, ha venido ejecutando procesos de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas, procesos de evaluación de carreras, así como evaluaciones de extensiones universitarias e instituciones técnicas y tecnológicas desde el año 2011. Continuando con sus procesos, desde inicios de 2017, el CEAACES ha iniciado un nuevo proceso de evaluación y acreditación; esta vez, enfocado hacia los programas de posgrados.

Para la evaluación de posgrados en Ecuador y en conformidad con el Reglamento de Régimen Académico, el CEAACES considera dos tipos de programas: Tipo I o programas profesionales y Tipo II o programas de investigación.

Los programas profesionales tienen como objetivo el entrenamiento o el desarrollo complementario de resultados de aprendizaje y conocimientos adquiridos en una carrera. Estos programas no tienen como finalidad conducir o ser un paso previo para continuar con estudios doctorales. Dentro de este grupo se encuentran especialidades, maestrías profesionales y especialidades en ciencias de la salud.

Por su parte, los programas de investigación tienen como objetivo la investigación con base en los grupos y las líneas de investigación de un programa académico o una institución de educación superior. Se consideran, de acuerdo al Reglamento de Régimen académico, como programas de investigación a las maestrías en investigación y programas doctorales.

De esta manera, y considerando las particularidades de cada tipo de programa, el CEAACES establece un modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de los

programas de posgrado, que incorpora criterios, subcriterios, indicadores y estándares de calidad, pero que además están basados en los siguientes principios básicos:

- Compromiso.
- Investigación, desarrollo e innovación.
- Impacto.

## 2. Desarrollo

En la actualidad, Ecuador cuenta con 425 programas de posgrados vigentes (para una mejor comprensión se han considerado por separado los programas de salud), distribuidos como se observa en el Gráfico 1.

Para la evaluación y acreditación de dichos programas, el CEAACES elaboró un modelo de evaluación que consideró la revisión de estándares de calidad en programas de posgrados de países de la región, tales como: Brasil (CAPES), Argentina (CONEAU), Chile (CNA), Colombia (CNA) y México (CONACYT). Además, se han revisado, entre otros, los modelos de *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (2016) y de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

El modelo se basa en tres grandes ejes para la evaluación de programas de posgrado, los que se describen a continuación.

a) Compromiso: hace referencia al involucramiento de los programas para la resolución de problemas sociales a través del pensamiento crítico, la investigación colaborativa, el apoyo para el aprendizaje con-





tinuo y la transdisciplinariedad (McNall et al., 2015).

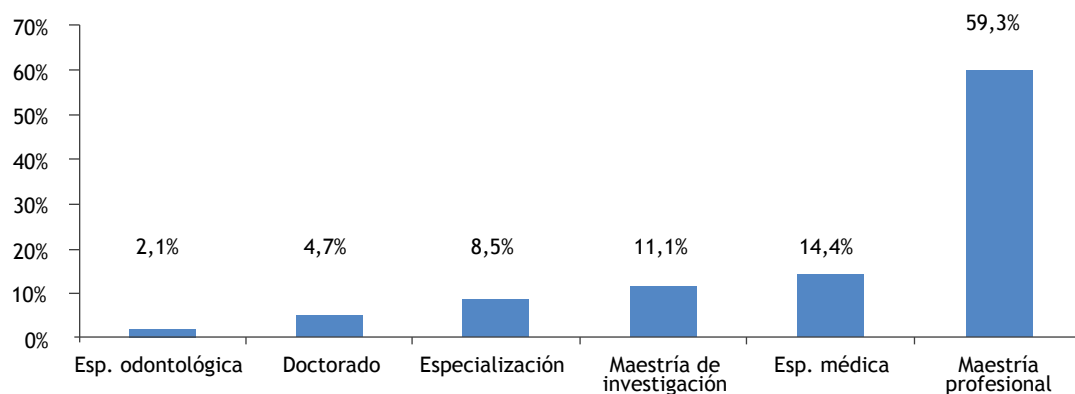
b) Investigación, desarrollo e innovación: los programas de cuarto nivel deben ser capaces de generar ambientes que creen e introduzcan, de manera continua, nuevas ideas o maneras de pensar, pero que además las transformen en acciones para la resolución de problemas específicos dentro del contexto de su misión.

c) Impacto: los programas de posgrado deben documentar las formas en las que

se diferencian de otros programas, así como las maneras en las que han logrado tener impacto dentro de su entorno.

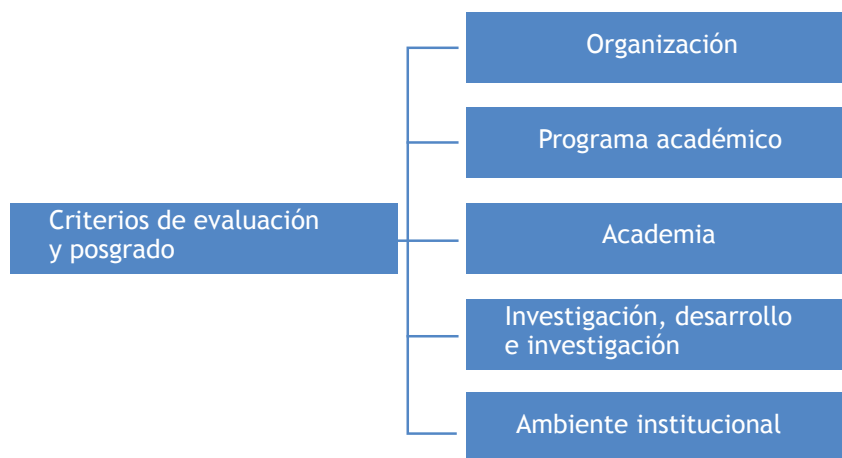
Bajo este marco, el CEAACES estableció las características que se requiere evaluar para determinar el nivel de cumplimiento. Estas características se integran en criterios de calidad, subcriterios, indicadores y estándares. Los criterios establecidos para la evaluación de posgrados se observan en la Figura 1.

**Gráfico 1**  
Distribución de los programas de posgrados en Ecuador



Fuente: Elaboración propia, en base a CES (febrero 2017).

**Figura 1**  
Distribución de los programas de posgrados en Ecuador



Fuente: Elaboración propia.



Por otra parte, es necesario mencionar que el CEAACES no evalúa el cumplimiento obligatorio de un número determinado de estándares, sino el nivel de cumplimiento de los estándares establecidos a través de una metodología de análisis multicriterio. Para la utilización de esta metodología se optó por utilizar el análisis de utilidades. Debido a que los indicadores son de diferente naturaleza, para poder agregarlos es necesario que se transformen a una sola escala y luego de ponderarlos adecuadamente, de acuerdo a su importancia relativa en la evaluación. En estricto rigor, esto supone que cada indicador tome un

valor de utilidad que se encuentre entre 0 y 1; para esto se definen transformaciones que cumplen con este objetivo (funciones de utilidad), las que a su vez determinan los estándares de calidad para cada indicador<sup>5</sup>.

El modelo de evaluación de programas de posgrado está diseñado no solo para validar la calidad de los programas de posgrado y su impacto investigativo, sino también para alentar el liderazgo, fomento y apoyo, para el mejoramiento continuo de los mismos.

### 3. Conclusiones

Para la evaluación y acreditación de programas de posgrados se consideran dos tipos: los profesionales y los de investigación. En este sentido, para abordar la evaluación de programas de posgrado en Ecuador, se parte de la distinción de características relacionadas con los objetivos y características de cada tipo de programa.

Para la construcción del modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de posgrado se consideraron experiencias internacionales, pero, además, el modelo pone énfasis en estos ejes fundamentales: compromiso, investigación, desarrollo e innovación e impacto.

El conjunto de criterios y estándares utilizados para la evaluación del entorno de aprendizaje de programas de posgrado está organizado a través de cinco criterios que representan aspectos amplios de sus características, cuya calidad se trata de evaluar.

Se pretende evaluar los programas de posgrado considerando la desagregación por campo amplio de conocimiento, de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), por lo cual será necesario elaborar modelos específicos en cada campo.

---

<sup>5</sup> Una presentación completa del modelo propuesto se puede obtener en el siguiente enlace institucional: [http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2017/10/Modelo\\_generico\\_de\\_evaluacion\\_de\\_posgrados\\_octubre.pdf](http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2017/10/Modelo_generico_de_evaluacion_de_posgrados_octubre.pdf)



## Bibliografía

- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. (2014). Evaluación de programas de postgrado: guía de autoevaluación.
- Consejo de Educación Superior (Ecuador). (2013). Reglamento de Régimen Académico. No. RPC-SE-13-No.051-2013.
- McNall, M., Barnes, J., Brown, R., Doberneck, D., & Fitzgerald, H. (2015). Systematic engagement: Universities as partners in systematic approaches to community change. *Journal of higher education outreach and engagement*, Volumen 19, 1-26.
- The Association to Advance Collegiate Schools of Business - AACSB ACCREDITED. (2016). *Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Tampa.
- Setser, B., & Morris, H. (2015). *Building a culture of innovation in higher education: design and practice leaders*. Educause.



# Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en el Paraguay

**Gerardo Gómez**

Presidente interino de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)

**+Resumen** | El aseguramiento de la calidad de doctorados es todavía una asignatura pendiente en el Paraguay. La opinión pública ha estado demandando al Estado el control y regulación de estos programas. Ha pasado un largo proceso, no siempre rectilíneo para regular la educación superior. La creación y el proceso de consolidación de la ANEAES como organismo de certificación de la calidad de los programas y carreras ha sido fundamental. Se han dado los pasos legales e institucionales necesarios para que en el año 2018 se pueda contar con los criterios definidos de acreditación e iniciar el proceso de evaluación de programas de posgrado. Existen desafíos muy serios, pero están discutiéndose en colaboración con las instituciones de educación superior (IES) el modelo y los criterios.

**Palabras clave** | Aseguramiento de la calidad, programas de doctorado, criterios de evaluación.



# 1. Introducción

El aseguramiento de la calidad de la educación superior, en general, es un tema crucial en el Paraguay, por tanto, también lo es la calidad de los posgrados y, entre ellos particularmente, los programas de doctorado. En el Paraguay, la importancia de la calidad de la educación superior ha suscitado una mayor conciencia colectiva. Por un lado, la presión pública por un mayor control y regulación del subsistema, a raíz de la proliferación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y, concomitantemente, de carreras y programas, que se vio facilitada por el deliberado vacío de poder institucional y regulador del subsistema de educación superior. Por otro lado, el bono demográfico de población joven que tiene actualmente el Paraguay, con un 27,8 % correspondiente a la franja

La presión pública por un mayor control y regulación del subsistema, a raíz de la proliferación de las IES

etaria de 15 a 29 años (de un total de 6.709.730 habitantes), ha originado —y lo sigue haciendo— una demanda creciente por la educación superior.

Hasta fines de 1980 solo existían dos universidades: la Universidad Nacional (UNA), estatal, y la Universidad Católica (UC), privada confesional. La regulación estaba a cargo del Ministerio de Educación, pero la UNA prácticamente se autorregulaba. Recién en 1993 se creó la Ley de Univer-

sidades (Nº 136/93) que no incluyó en su legislación a los Institutos Superiores ni a los Institutos Técnicos de Formación Profesional. Con esta Ley se creó el Consejo de Universidades (CU), la primera entidad reguladora del subsistema, aunque con capacidad bastante limitada por su bajo presupuesto, recursos humanos e insuficientes instrumentos normativos que pudieran indicar una política de aseguramiento de la calidad.

Al amparo de esta Ley, entre 1991 y 2005, se crearon unas 20 universidades. En 2006 se modificó la Ley 136 y se promulgó la Ley Nº 2529/06 que prácticamente puso en manos del Congreso todo el poder para abrir o cerrar IES, con mínima normativa. El Congreso podía aprobar una universidad sin el dictamen vinculante del Consejo de Universidad. Bajo la Ley 2529/06, del 2006 al 2010 se crearon unas 33 universidades y 21 Institutos Superiores, y sus correspondientes carreras y programas referenciados a sus propios criterios, algunos de ellos incluso con dictamen desfavorable del Consejo de Universidades. Hasta que finalmente, en el año 2013 se promulgó la nueva Ley 4995/13, de Educación Superior. Ninguna IES pudo crearse hasta ahora bajo las exigencias de esta Ley.

Según la nueva Ley de Educación Superior, en el Paraguay el subsistema de la educación superior abarca los 3 niveles que se observan en la Tabla 1.



Tabla 1  
Niveles de formación en educación superior en Paraguay

| Nivel de formación | Características                                                                                                                                        | Título                                                        |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Pregrado           | Orientado a la preparación para ocupaciones operativas e instrumentales para el ejercicio de una profesión técnica                                     | Técnico Superior                                              |
|                    | Orientado a la formación inicial de profesionales de la educación para el desempeño de la docencia en cada uno de los niveles y modalidades educativas | Profesor de EEB y EM, Técnico Docente (en un área específica) |
| Grado              | Tienen duración mínima de 4 años y 2.700 horas cursadas                                                                                                | De grado, en cualquier disciplina                             |
| Postgrado          | Son las capacitaciones, especializaciones, maestrías y doctorados                                                                                      | Especialista (360 horas)                                      |
|                    | Para acceder a éstas, se debe tener un título de grado                                                                                                 | Magíster (700 horas)<br>Doctor (1.200 horas)                  |

Fuente: Elaboración propia.

Según se desprende de la página web del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), actualmente se encuentran habilitadas oficialmente 53 doctorados y 290 maestrías en diversas áreas del conocimiento.

## 2. Marco institucional

Con la Ley 4995/2013 se creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), entidad rectora de la educación superior. La ley dio autonomía a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) que dependía hasta ese momento del Ministerio de Educación y Cultura, hoy, Ministerio de Educación y Ciencias. Con ello se inició un rápido proceso de regulación a partir de las atribuciones del CONES y un recrudecimiento de las demandas de la ciudadanía por una educación superior de calidad. Así, el CONES promulgó normas para los

diversos aspectos de la educación superior, sobre todo aquellos mandados por la misma Ley 4995/2013 y las exigencias del momento, mientras iniciaba las primeras intervenciones en algunas IES por denuncias de irregularidades. En cuanto la normativa que regularía expresamente los postgrados, recién se creó en el 2016.

El año 2003 se promulgó la Ley 2072, con la que se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), con la que se instala el órgano certificador de la calidad de la educación superior, en todos sus componentes. Desde el 2003 al 2006 se inicia la acreditación de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina en el marco del Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA). Desde el 2008, la ANEAES ya ponía en marcha el primer Modelo Nacional de Evaluación de Carreras con fines de Acreditación, específicamente para todas aquellas carreras que otorguen títulos que habiliten para el ejercicio de profesio-



nes cuya práctica puedan significar daño a la integridad de las personas o a su patrimonio. El inicio de los procesos de evaluación y acreditación de carreras antes de la promulgación de la Ley 4995/2013, de la Educación Superior, posibilitó establecer criterios referenciales que posteriormente aparecerían en la nueva ley.

De este modo, la ANEAES fue consolidando su institucionalidad y su lugar específico en la definición de calidad de la educación superior, siguiendo ella misma un difícil derrotero institucional (Figura 1).

El rol de Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) es liderar la política educativa

en general y, específicamente en el área de educación superior, habilitar las instituciones y cursos del nivel de pregrado (institutos técnicos superiores e institutos de formación docente), así como registrar los títulos, que es condición para ejercer una profesión.

Una institución que mucho tiene que ver con el desarrollo del posgrado es el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), que cuenta con programas de apoyo a proyectos de I+D y, específicamente, para el desarrollo de programas de doctorado.

Figura 1  
Etapas de ANEAES



Fuente: Elaboración propia.

### 3. Los instrumentos de aseguramiento de la calidad de la educación superior

En el Paraguay se cuenta con dos modelos para asegurar la calidad de la educación superior. El Modelo Nacional de Acreditación de Carreras en la Educación Superior y el Sistema ARCU-SUR del Sector Educativo del Mercosur.

Hasta el momento, son 44 carreras las que deben pasar por los procesos de acreditación obligatoriamente cada 5 años. De éstas, 20 ya cuentan con los criterios específicos de evaluación, mientras está en

pleno proceso de construcción los criterios para el resto de las carreras.

El proceso de acreditación se realiza según se observa en la Figura 2.



Figura 2  
Proceso de acreditación de ANEAES

| Autoevaluación                                                                                                                                             | Evaluación de pares                                                                                                                     | Decisión del consejo                                                                                                              | Recurso de reconsideración                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convocatoria</li> <li>• Solicitud de la IES</li> <li>• Informe de Autoevaluación</li> <li>• Evidencias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe preliminar</li> <li>• Descargo</li> <li>• Informe Final</li> <li>• Dictamen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio</li> <li>• Resolución de Acreditación, Postergación o No Acreditación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de congruencia del informe con el dictamen</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías propias de calificación son las siguientes:

- Acreditación, que tiene una vigencia de 5 años.
- Postergación, que implica que la IES tiene el plazo de menos de 9 meses para implementar el plan de mejoras y solicitar una revisión.
- No acreditación, las IES no acreditadas pueden presentarse a un nuevo proceso en un plazo de 2 años.

En el caso de programas de posgrado, existió un primer planeamiento para programas *stricto sensu*, donde se ha denotado la necesidad de establecer un proceso para especialidades en salud. Así, se han elaborado los primeros criterios de evaluación con fines de acreditación de las siguientes especializaciones: Oncología, Cirugía, Traumatología, Pediatría Clínica, Ginecoobstetricia y Anestesiología.

Hasta ahora, la única especialización evaluada ha sido Pediatría Clínica, pero se ha detenido el proceso hasta tener un mejor marco normativo para programas de posgrado, como efectivamente se dio con la Resolución CONES N° 700/2016. A partir de allí se ha iniciado el proceso de elaboración de los Criterios de Acreditación de Programas de Posgrado.

Entre el 2016 al 2017 se implementó un Mecanismo de Evaluación Institucional de carácter experimental en dos universidades y un instituto superior, sin certificación de acreditación vinculante. Los resultados del mismo están siendo evaluados para enriquecer el mecanismo definitivo.

## 4. Consecuencias de la acreditación para las IES

Entre las principales consecuencias destacan las siguientes:

- La acreditación es un requisito indispensable para acceder a fondos públicos y becas del Estado, así como para acceder a concursos, licitaciones y prestaciones de servicios al Estado (Ley N° 4995/2013, art. 82).
- Después de no presentarse para acreditación en dos convocatorias o de no acreditarse en dos ocasiones, el CONES inicia proceso de clausura de la carrera.
- Hay una mayor demanda de carreras acreditadas por parte de los mismos estudiantes.
- La mayoría de los rectores y directores valoran los criterios de evaluación porque les permite mejorar en muchos aspectos de la gestión en la institución.





## 5. El modelo de acreditación de doctorados

Consultoría mediante, se ha propuesto un Modelo de Acreditación de Programas de Postgrado de carácter general. La ANEAES aún no ha decidido un modelo específico de acreditación para programas de doctorado, pues el modelo de acreditación de postgrados aún está en discusión. En principio, para los programas de doctorado, parece muy relevante el modelo humboltiano aplicado a doctorados: un programa con mucho énfasis en la investigación. El art. 68 de la Ley 4995/13 de Educación Superior daba esperanzas para ello: “Los estudios de doctorado tienen por finalidad la capacitación para la realización de trabajos de investigación original (...)”, es decir, preparar al estudiante para investigar. Finalmente, la Resolución CONES N° 700/2016, que reglamenta los Programas de Postgrado, estableció dos tipos de doctorados:

- El doctorado con orientación académica cuyo fin es perfeccionar las competencias para la realización de trabajos de investigación original que aporte significativamente al acervo del conocimiento de un campo o área específica del saber. Título: Doctor en Ciencias (Dr. Sc.)
- El doctorado con orientación profesional cuyo fin es profundizar en las habilidades y competencias de un campo profesional para atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional. Título: Doctor en... (Dr.)

## 6. Desafíos que enfrenta la implementación de un modelo de acreditación de doctorados

La ANEAES deberá evaluar los doctorados sobre la base de lo establecido por el CONES. El desafío es establecer criterios de calidad diferenciados según el tipo de doctorado que, más allá de lo mínimo, establezcan patrones de excelencia. Una ventaja que no había antes del 2013, es que se han regulado mejor los criterios básicos de funcionamiento de una institución de educación superior, de sus carreras y programas de postgrado. Por esta razón, esos criterios se constituyen ahora en condiciones *ex ante* para iniciar el proceso de evaluación con fines de acreditación. Es decir, no haría falta incluirlos en los criterios de calidad. De todos modos, analizar las opciones entre elaborar un modelo generalista y uno muy específico para cada doctorado, son las opciones que deben ser objeto de decisión.

Otro desafío es iniciar cuanto antes los procesos de evaluación de los programas de postgrado en salud, por el riesgo que implica para la vida de las personas. Y formar pares evaluadores en las numerosas y diversas especialidades, en un país y en un área con muchas necesidades de recursos humanos.

Por último, será difícil establecer un punto de consenso entre los niveles actuales en el país y los que ya son habituales en la región. Con mucha frecuencia los responsables de las IES critican que se quieran aplicar criterios externos que no se compatibilizan con las realidades del contexto local.



## 7. Conclusiones

Los espacios por excelencia para definir criterios de calidad siguen siendo los organismos multilaterales, como el Sector Educativo del MERCOSUR y otros. Hay que definir criterios generales, básicos, no muy específicos, respetando la diversidad de los sistemas de educación superior de cada país, suficiente para permitir la movilidad académica. El proceso de acreditación de programas de doctorado en el Paraguay aún está por implementarse. Se han hecho los pasos necesarios para contar con un modelo de acreditación, como la contratación de una consultoría que ya entregó sus resultados. No obstante, se está revisando puntillosamente el concepto y los criterios.

A modo de lluvia de ideas y sin pretensión de ser exhaustivos, se plantean los siguientes criterios:

- *Criterios de Gestión y Organización:*

- Convenios entre entidades públicas o privadas con disponibilidad de equipamientos (laboratorios), incluso en el nivel internacional.
- Reglamentaciones actualizadas y orientadoras, no casuistas.
- Banco de consulta de tesis doctorales finalizadas y registro de tesis en ejecución.
- Capacidad de captación de financiamiento externo (privado o público) para las líneas y los proyectos de investigación de modo de incrementar el acervo bibliográfico, mejorar laboratorios, realizar estudios de campo, movilidad, entre otros.

- *Criterios Académicos:*

- Líneas de investigación definidas con metodologías verificables y en línea con

proyectos nacionales e internacionales.

- Mecanismos de monitoreo que aseguren el proceso y la finalización exitosa de los proyectos de doctorados.

- Líneas de investigación con responsabilidad social territorial, en cooperación con sectores sociales, gubernamentales y productivos.

- Interdisciplinariedad en el abordaje de los trabajos doctorales.

- *Criterios en Recursos Humanos:*

- Nivel académico de coordinadores y profesores tutores, que incluye calidad de sus publicaciones, citaciones y aportes importantes al conocimiento.

- Equidad de género, multiculturalidad y de extracción socioeconómica de los coordinadores, tutores y doctorandos (esto es especialmente relevante para América Latina).

- *Criterios en Infraestructura:*

- Biblioteca con volúmenes disponibles, actualizados y en actualización permanente.

- Espacios adecuados para investigaciones y tutorías, con el equipamiento necesario. Capacidad de conseguir apoyos suplementarios en infraestructura.

- *Criterios en impactos o resultados:*

- Trabajos de tesis finalizados, presentados y publicados.

- Movilidad de los doctorandos, gracias a programas interinstitucionales (entre universidades y entre éstas y organismos privados o estatales con fines de investigación).



# Aseguramiento de la calidad de programas doctorales en Chile: estado actual y desafíos

**Daniela Poblete, Pablo Baeza y Nicole Droguett**

Jefa Departamento Acreditación de Postgrado CNA-Chile  
Jefe Departamento Análisis y Estudios CNA-Chile  
Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad CNA-Chile

**+Resumen** | Chile comenzó la evaluación de programas doctorales como parte del desarrollo de mecanismos experimentales de aseguramiento de la calidad hacia finales de 1990, experiencia que fue asumida por CNA-Chile al momento de su creación. En los últimos 30 años el panorama de la oferta doctoral en Chile cambió drásticamente pues se produjo un salto cuantitativo –nuevos programas, mayor matrícula y graduados– y cualitativo –nuevas áreas del conocimiento, programas implementados en nuevas regiones del país, experiencias de programas conjuntos, nuevos proyectos multidisciplinarios y con vinculación al mundo productivo–. Con el objetivo de adecuarse a estos cambios, CNA-Chile ha consolidado su modelo de acreditación de doctorado, fortaleciendo aquellas prácticas beneficiosas para los programas doctorales, y ha avanzado de cara a afrontar los nuevos desafíos que se presentan en este nivel: multidisciplinariedad, vinculación de programas a sectores productivos, programas en colaboración, fomento de redes nacionales e internacionales, entre otros.

**Palabras clave** | Programas de doctorado, aseguramiento de la calidad, desafíos.



# 1. Orígenes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad

Durante la década de 1990, la educación superior en Chile enfrentó un proceso de expansión y masificación, consolidado por la autonomía otorgada a un número importante de nuevas instituciones de educación superior (IES). Tras acabar la década de 1990, la educación superior chilena llegó a estar constituida por 240 instituciones. De ellas, 64 eran universidades (39 privadas), 60 Institutos Profesionales y 116 Centros de Formación Técnica (CNAP, 2007). El mencionado proceso de expansión hizo necesaria la creación de un organismo que asegurara y promoviera la calidad de las IES autónomas, públicas y privadas, así como la generación de un marco regulatorio que integrara la institucionalidad vinculada al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Dentro de este contexto se inicia en 1999 una etapa experimental, con el surgimiento de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). La instalación de mecanismos pilotos de evaluación y acreditación, tenía como propósito construir participativamente un modelo de aseguramiento de la calidad y legitimar un proceso que presentaría barreras al interior del mundo académico. El desarrollo de estos mecanismos en el ámbito de los programas de doctorado y magíster consideró la experiencia acumulada por más de una década por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT), y aun cuando el proceso se presentó como voluntario, inmediatamente se vio asociado al sistema de becas y beneficios estudiantiles.

En el marco de su misión, CONAP también diseñó mecanismos y criterios para

la evaluación. Los procesos que condujo se basaron en la verificación mediante pares evaluadores y en la conformación de Comités de Área para la evaluación y propuesta de criterios de calidad e instrumentos a utilizar en el proceso.

Los Comités de Área estaban integrados por académicos de alto nivel designados por CONAP a partir de la consulta al Directorio de Investigadores de la Academia Chilena de Ciencias, de los listados de investigadores activos de Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y de la consulta a la comunidad académica nacional (Ministerio de Educación, 2004). La pauta para la evaluación consideraba aspectos tales como: marco institucional, gestión y administración del programa, planes de estudio y programas de las asignaturas, cuerpo académico, alumnos y graduados, y la infraestructura, equipamiento, bibliotecas y centros de documentación. Si bien los procesos presentaron como marco de referencia los objetivos definidos por cada programa, CONAP estableció como uno de los principales focos del análisis, los parámetros definidos por las comunidades disciplinares, constituidas como parte fundamental del proceso de evaluación y toma de decisiones.

Ya a mediados de 2006, habían sido sometidos a proceso de acreditación 101 programas de doctorado y 153 de magíster (CNAP, 2007).

El proceso experimental entregó diversos componentes de continuidad. La instalación de una institucionalidad *ad hoc* y la revisión de los procesos fueron claves en el diseño de la política. La legitimidad del sistema –obtenida a partir de la volun-



tariedad– el énfasis en la autonomía y la responsabilidad de las propias IES, fueron elementos fundamentales para una implementación exitosa (Lemaitre, 2005).

### 1.1. La Ley 20.129 y la creación de CNA-Chile

En 2006 se promulga la Ley 20.129, que creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), integrado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Esta última, creada como organismo público y autónomo, nace con el objetivo de verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos. Dentro de las diversas funciones que la ley asigna a CNA-Chile, se encuentran: darle continuidad al trabajo previamente realizado por CONAP y CNAP; establecer un sistema de supervisión de agencias acreditadoras; y mantener un sistema de información pública con los resultados de acreditación. CNA-Chile aparece como la encargada exclusiva para acreditar a las instituciones de educación superior y programas de doctorado y conducir, adicionalmente, los procesos de aquellas carreras y especialidades del área de la salud en las que no existiesen agencias autorizadas. Además, los programas de magíster y del área de la salud, podrían optar a ser acreditados por CNA-Chile. La voluntariedad del proceso de acreditación quedó establecida para todos los niveles, con excepción de las carreras de pedagogía y medicina.

La estructura del proceso de acreditación fue definida en la ley transversalmente en los tres niveles (institucional, pregrado y postgrado), acorde con el esquema básico de tres etapas (Martin & Stella, 2007): proceso de autoevaluación; proceso de evaluación externa, que incorpora una vi-

sita *in situ* a la institución o programa; y un pronunciamiento, que tiene en cuenta los dos procesos anteriores. Adicionalmente, existe la posibilidad de presentar una reposición a la decisión inicial frente al propio organismo acreditador en caso de no acreditar o estar disconforme con el resultado y finalmente, una instancia de apelación a un ente externo, sólo para aquellos casos no acreditados.

### 1.2. Evolución de la oferta doctoral en Chile

En los últimos 30 años la oferta de doctorado en Chile se ha modificado sustancialmente: a mediados de la década de 1980 existía una oferta no mayor a 30 programas y en 2017 esta cifra aumentó a cerca de 270. Este incremento se aceleró notablemente en la última década, con la creación de más de 130 programas. Pero además del salto cuantitativo de programas, estudiantes y matriculados, se experimentaron profundos cambios cualitativos como resultado de procesos de diferenciación institucional: al tiempo que se consolidaron las áreas disciplinarias tradicionales en el país –Ciencias Naturales, Humanidades e Ingeniería–, comenzaron programas en áreas menos desarrolladas, como Ciencias Agrícolas, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Jurídicas; surgen también programas multidisciplinarios y programas implementados en colaboración entre universidades y entre diferentes departamentos al interior de las universidades; en términos territoriales, se expandió la oferta a regiones del país que nunca habían contado con oferta doctoral, al alero de universidades estatales y privadas derivadas de las tradicionales, aunque todavía con un desbalance en términos de calidad (Baeza, 2017).

El Gráfico 1 muestra esta notable evolución: en diez años la matrícula aumentó

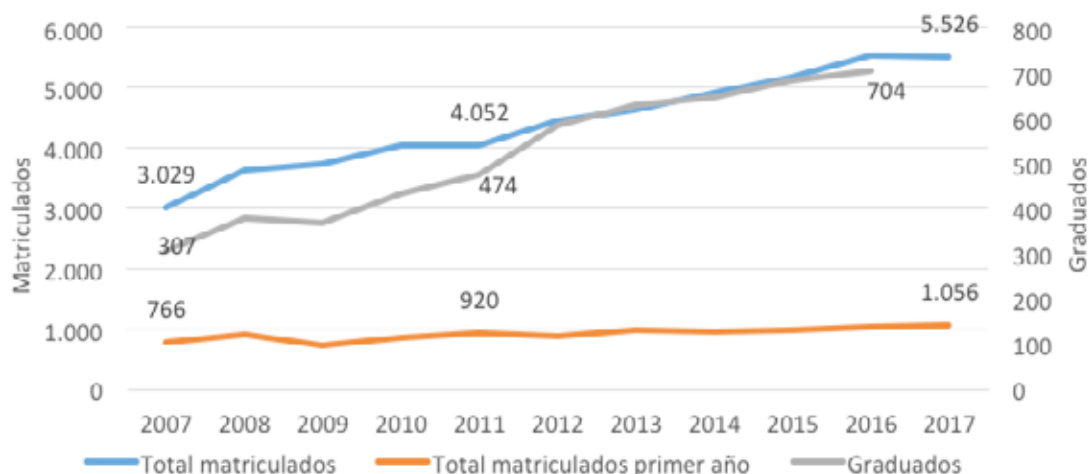


más de un 80% y se duplicaron los graduados de doctorado, a un ritmo de crecimiento anual promedio del 10%. Se aprecia, eso sí, un estancamiento de la matrícula en el último año.

Como consecuencia de esta evolución, CNA-Chile ha aumentado los procesos de acreditación de programas doctorales, estabilizándose hacia más de 50 en 2017 (Tabla 1). Al tiempo que fue creciendo la oferta, un número importante de programas –nuevos y no tan nuevos– ingresaron a proceso de acreditación por primera vez

en CNA-Chile: para el 25% de los programas acreditados en 2016 y 2017 se trató de su primer proceso. Esta tendencia trajo como consecuencia la alta cobertura de acreditación en el sistema chileno: más del 60% de la oferta de doctorado se encuentra acreditada; un indicador bastante superior al de las carreras de pregrado y magíster, con 25% y 24% de cobertura de acreditación, respectivamente (CNA, 2018).

Gráfico 1  
Evolución matriculados y graduados programas doctorado, 2007-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES.

Tabla 1  
Panorama acreditación programas doctorales en Chile, 2011-2017

| Oferta/procesos                    | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Programas de doctorado             | 181  | 196  | 216  | 228  | 247  | 262  | 266  |
| Programas de doctorado acreditados | 127  | 138  | 153  | 161  | 151  | 167  | 169  |
| Cobertura acreditación             | 70%  | 70%  | 71%  | 71%  | 61%  | 64%  | 62%  |
| Procesos de acreditación CNA-Chile | 23   | 35   | 61   | 31   | 40   | 54   | 54   |

Fuente: Elaboración propia a partir de SIES y CNA (31/12/2017).





## 2. Modelo de Acreditación de Doctorado

La acreditación de los doctorados en Chile es de exclusiva responsabilidad de CNA-Chile, y, a pesar que es un proceso voluntario, la vinculación de financiamiento (vía becas estudiantiles) con el estado de acreditación de los programas, lo convierte en cuasi obligatorio.

El Modelo de Acreditación de Doctorado (MAD) de CNA-Chile se configura en tres etapas (Figura 1), en un proceso que se extiende hasta un máximo de 7 meses. El único requisito de entrada para los programas es que posean al menos una cohorte de matriculados y sean implementados en instituciones autónomas. A su vez, programas sin graduados pueden optar a un máximo de 3 años de acreditación. Las etapas se describen a continuación:

a) Autoevaluación: basado en un proceso de reflexión interna conjunta entre académicos, estudiantes y autoridades, fundamentado en el análisis de indicadores e información relevante, y consultas a informantes clave (egresados, empleadores, entre otros). Este proceso debe finalizar con la redacción del Informe de Autoevaluación, que contiene las conclusiones de la reflexión interna y consulta a informantes clave, un análisis de fortalezas y debilidades, y un plan de mejoramiento para el programa. Este informe, junto a un formulario que recopila una serie de indicadores relevantes, es entregado a CNA-Chile para

iniciar formalmente el proceso de acreditación.

b) Evaluación externa: esta etapa se sustenta en la labor de los pares evaluadores y el Comité de Área<sup>6</sup> de la disciplina relativa al programa. En primer lugar, el Comité de Área respectivo analiza la información del programa (informe de autoevaluación e indicadores relevantes), solicita información adicional –de requerirla–, y propone los pares evaluadores idóneos para realizar la visita y revisión de antecedentes. La visita *in situ* es realizada por dos pares y culmina con la elaboración de un informe de evaluación conjunta. Adicionalmente, y solo en caso que la Comisión lo estime pertinente, podrá solicitarse a un par evaluador extranjero que realice una revisión documental de los antecedentes del programa y elabore un informe *ad-hoc*<sup>7</sup>. El programa tiene la posibilidad de responder a este informe mediante un documento denominado “Observaciones”, al cual puede hacer aclaraciones si lo estima conveniente. Asimismo, el Comité de Área tiene por función integrar el análisis en el marco de los parámetros disciplinares y con las principales fortalezas y debilidades del programa.

---

<sup>6</sup> CNA-Chile cuenta con 18 Comités de Área para la acreditación de programas de doctorado, magíster y especialidades médicas y odontológicas: Artes, Arquitectura y Urbanismo; Cs. Sociales, Políticas y de la Comunicación; Cs. del Mar; Cs. Veterinarias y Pecuarias; Cs. Biológicas; Educación; Cs. de la Salud; Esp. Médicas; Esp. Odontológicas; Cs. Económicas y Administrativas; Física y Astronomía; Cs. Forestales y Agronómicas; Humanidades; Cs. Ingeniería y de la Tierra; Matemática y Estadística; Cs. Jurídicas; Psicología; y Química.

<sup>7</sup> Hasta febrero de 2018, el modelo de evaluación externa contemplaba una visita *in situ* de un par nacional y una revisión de antecedentes por parte de un par extranjero; ambos elaboraban un informe por separado que era analizado por el Comité de Área respectivo.



c) Decisión: el proceso de pronunciamiento es de exclusiva responsabilidad del Pleno de CNA-Chile (integrado por 15 miembros provenientes de diferentes ámbitos de la educación superior) y se basa en el Informe de Autoevaluación, Informe de Pares, Observaciones del programa –si las hubiese– en la relatoría que realiza el Comité de Área sobre el programa en cuestión ante el Pleno, y en insumos preparados por la Secretaría Ejecutiva de CNA-Chile (Informe de Contexto y Minuta de Acreditación). La decisión puede ser de

no acreditar o acreditar (por un plazo de hasta 10 años). De no ser satisfactorio el resultado, el programa tiene dos alternativas: i) reposición, ante el mismo Pleno de CNA-Chile, que puede buscar corregir tanto la decisión como la fundamentación de la misma; ii) apelación ante el CNED, para revertir la decisión. La reposición puede presentarse en caso de no acreditación o de disconformidad con los años otorgados, mientras que la apelación procede solo en casos de programas no acreditados por parte de CNA-Chile.

Figura 1  
Modelo de acreditación de doctorado CNA-Chile



Fuente: Elaboración propia.





CNA contempla 6 criterios de evaluación para la acreditación de programas de doctorado (CNA, 2016). La Tabla 2 los resume:

Tabla 2  
Criterios de Evaluación de Doctorado, 2017

| Criterio                     | Características                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definición Conceptual        | <ul style="list-style-type: none"><li>– Los programas de postgrado están orientados a entregar conocimientos, competencias y habilidades avanzadas en un área específica de la disciplina.</li><li>– El entorno institucional hace referencia a la/las instituciones que participan y sustentan el programa.</li></ul> |
| Contexto Institucional       | <ul style="list-style-type: none"><li>– El sistema de organización interna se refiere al procedimiento de dirección y gestión de responsabilidades, funciones y atribuciones definidas claramente para el programa.</li></ul>                                                                                          |
| Características y Resultados | <ul style="list-style-type: none"><li>– Carácter, objetivo y perfil de egreso.</li><li>– Requisitos y proceso de selección.</li><li>– Estructura curricular y plan de estudios</li><li>– Indicadores de progresión de estudiantes.</li></ul>                                                                           |
| Cuerpo Académico             | <ul style="list-style-type: none"><li>– Características generales relativas a las funciones que los académicos desempeñan en docencia, dirección de tesis y gestión administrativa.</li><li>– Trayectoria, productividad y sustentabilidad.</li><li>– Definiciones reglamentarias.</li></ul>                           |
| Recursos de Apoyo            | <ul style="list-style-type: none"><li>– Apoyo Institucional e infraestructura.</li><li>– Vinculación con el medio.</li></ul>                                                                                                                                                                                           |
| Capacidad de Autorregulación | <ul style="list-style-type: none"><li>– Plan de desarrollo</li><li>– Proceso de acreditación anterior</li><li>– Difusión del programa</li></ul>                                                                                                                                                                        |

Fuente: CNA, 2016.



### 3. Buenas prácticas en acreditación de programas doctorales

Dentro del Modelo de Acreditación de Doctorado (MAD) de CNA-Chile se pueden identificar experiencias valiosas que han demostrado ser beneficiosas para el aseguramiento de la calidad de los programas de doctorado. En primer lugar hay que destacar la existencia de los Comités de Área, representativos de 18 disciplinas, conformados por entre 5 y 9 académicos de excelencia y cuya actividad es clave en todo el proceso: analizan los antecedentes de cada programa dentro de su contexto disciplinario; proponen pares evaluadores para el desarrollo de la etapa de evaluación externa; elaboran relatorías identificando fortalezas y debilidades de los programas, relatan ante el Pleno de la Comisión los antecedentes de cada programa al momento de la decisión de éste; y establecen criterios específicos de valoración de los claustros académicos (orientaciones de productividad), acordes a la realidad de cada disciplina, los que además son actualizados de forma periódica. Además, se agrupan en comités *ad hoc* para dar cuenta de la creciente multidisciplinariedad de los proyectos impulsados.

En segundo lugar, existe la figura –definida en la Ley 20.129– del Comité Consultivo de Postgrado. Este comité actúa como un órgano de consulta general en relación a la implementación y desarrollo de los procesos de evaluación de programas, y

específicamente en la definición y revisión de criterios de evaluación, además de otras tareas que le encomiende la Comisión.

En tercer lugar, la instancia de reposición –ante CNA-Chile–, y de apelación –ante el CNED–, garantiza a los programas una primera revisión del proceso por parte del mismo ente que tomó la primera decisión y una segunda revisión por parte de un ente externo y autónomo, que puede revertir una decisión de no acreditación.

Por último, y como parte de la labor técnica de la Secretaría Ejecutiva de CNA-Chile, hay que destacar como buena práctica el que existan formularios y guías de evaluación actualizadas y conocidas por la comunidad; talleres de trabajo permanentes con las instituciones para socializar diversos aspectos de los procesos de evaluación; la existencia durante todo el proceso de acreditación de un coordinador integrante del Departamento de Acreditación de Postgrado de CNA-Chile como contraparte de cada programa; y la puesta a disposición de los Comités de Área y Pleno de la Comisión de informes elaborados específicamente para cada programa, cuyo objetivo es entregar una mirada dentro de su contexto disciplinar.



## 4. Desafíos: criterios de calidad en el contexto Iberoamericano

Como desafíos de CNA-Chile en el escenario actual podemos señalar la necesidad de mejorar la capacidad de analizar y evaluar el desempeño de los estudiantes –tanto durante su periodo de estudios, como después de egresados–, con indicadores y datos relevantes. Esto se vincula con la evaluación del perfil de egreso declarado por los programas y el análisis de los procesos educativos que garantizan su logro, así como las evidencias que permiten comprender las características de los egresados (productividad, empleabilidad, redes).

Otro desafío de gran relevancia para CNA-Chile es diseñar e implementar procesos de evaluación que permitan comprender y no obstaculizar la creciente tendencia de implementación de proyectos multidisciplinarios y/o con vinculaciones a sectores productivos. Existe evidencia que los procesos de acreditación han fomentado que los programas asuman como propias actividades de autoevaluación y autorregulación, incrementen su productividad científica, mejoren sus mecanismos de gestión docente, y promuevan su internacionalización (Celis & Véliz, 2017). Sin embargo, el mismo estudio detectó que los programas consideran que la acreditación, tal como está diseñada en estos momentos, puede desincentivar la creación de programas multidisciplinarios, especialmente por el carácter disciplinar de las orientaciones de productividad, que muchas veces no consideran las características de la investigación multidisciplinar, sus tiempos y dificultades (Celis & Véliz, 2017). En la misma línea, es necesario adecuar criterios de evaluación a los proyectos doctorales que vinculan la formación de investigadores a las necesi-

dades del sector productivo, de manera que, sin perder rigurosidad y exigencia, el sistema de aseguramiento de la calidad fomente el desarrollo de programas colaborativos con la industria (Walczak et al., 2017)

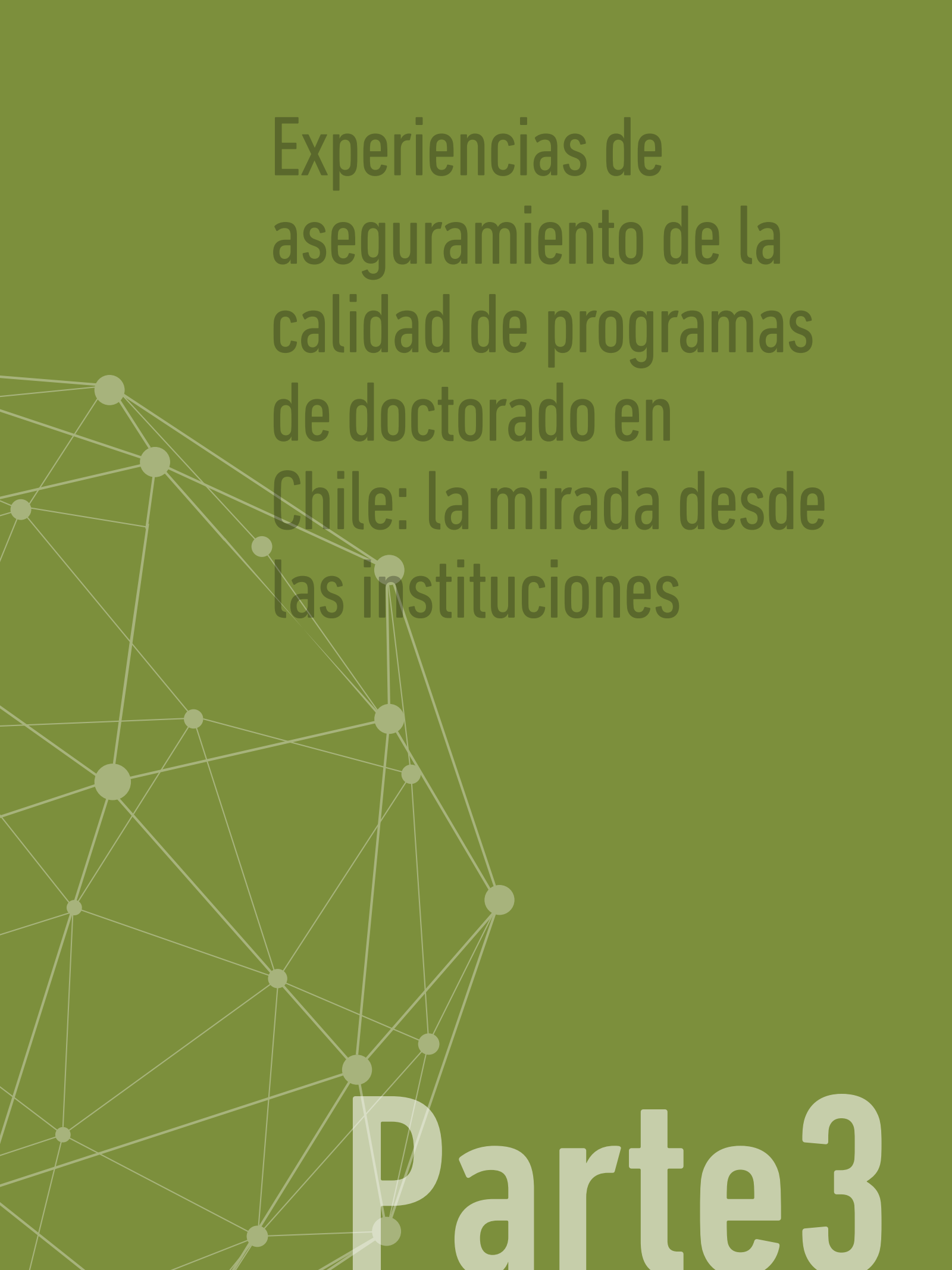
En términos generales, y en relación con la heterogénea realidad de la oferta de doctorado nacional, un desafío de CNA-Chile tiene que ver con diseñar procesos de evaluación que contemplen la diversidad vertical del sistema –con programas consolidados y fuertes, y programas emergentes y débiles–, y la diversidad horizontal –de áreas disciplinares y orientaciones–. Para el primer caso, con el desarrollo de mecanismos que reconozcan diferentes ciclos de vida de programas y diferentes exigencias para ellos, con el diseño de indicadores de colaboración entre programas, e incentivando la construcción de redes nacionales e internacionales. En relación a la diversidad horizontal, es necesario complejizar aún más la valoración de los resultados de los programas, adaptándose a nuevas pautas de producción científica en red y multidisciplinar, y de la pertinencia de ésta respecto de la orientación del programa (académico, artístico, vinculado al sector productivo, vinculado al sector público).

El *Seminario Internacional para el Aseguramiento de la Calidad de Programas de Doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica* ha sido una excelente instancia para compartir experiencias, dificultades y buenas prácticas, además de incentivar la creación de redes de trabajo colaborativo entre las agencias más destacadas de la región.



## Bibliografía

- Baeza, P. (2017). Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile. *Calidad en la Educación*(47), 179-214.
- Celis, S., & Véliz, D. (2017). *La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología* (Vol. 5). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.
- CNA. (2016). *Operacionalización de Criterios de Evaluación para la Acreditación de Programas de Postgrado: Doctorado, Magíster Académico y Magíster Profesional*. Obtenido de [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP. (2005). *Informe de Autoevaluación*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP. (2007). CNAP 1999-2007. *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2018). *Cuenta Pública 2017*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- Lemaitre, M. J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile. Impacto y proyecciones. X Seminario Internacional CNAP-CSE, 55-69.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*. Paris: United Nations.
- Ministerio de Educación. (2004). *Informe Final de Evaluación Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación - MECESUP*. Santiago: Gobierno de Chile. Obtenido de [http://www.dipres.gob.cl/595/articulos-139522\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/595/articulos-139522_informe_final.pdf)
- Servicio de Información de Educación Superior, SIES. (s.f.). [www.sies.cl](http://www.sies.cl). Obtenido de <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores>
- Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M., & Reyes, M. (2017). *Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile* (Vol. 8). Santiago: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.

An abstract network diagram consisting of numerous nodes (circles) of varying sizes connected by thin lines, forming a complex web. The nodes are distributed across the page, with a higher concentration in the lower-left and central areas. The lines are thin and light-colored, creating a subtle background pattern.

# Experiencias de aseguramiento de la calidad de programas de doctorado en Chile: la mirada desde las instituciones

# Parte 3



# El aseguramiento interno de la calidad de los doctorados en la Universidad Austral de Chile

**Rodrigo Browne y Pedro Galindo**

Director de Estudios de Postgrado, Universidad Austral de Chile  
Asesor Analista, Dirección de Estudios de Postgrado, Universidad Austral de Chile

**+Resumen** | La Universidad Austral de Chile (UACH) es una institución de educación superior compleja que ofrece estudios de pregrado y postgrado en todas las áreas del saber. Territorialmente tiene presencia en cuatro ciudades del sur del país: Valdivia, Osorno, Puerto Montt y Coyhaique. En su política institucional –altamente orientada por la Oficina de Autoevaluación Institucional (OAI)– la UACH destaca por contar con un marco normativo y procedimientos claramente definidos, formalizados, sistemáticos y participativos para el aseguramiento interno de la calidad de sus carreras y programas de pregrado y postgrado. Un resultado de estos mecanismos es la actual acreditación del 100% de los programas de doctorado y la totalidad de su oferta de pregrado, lo que ha permitido a la institución ser reconocida nacional o internacionalmente. Por seis años (hasta noviembre de 2021), la Universidad Austral de Chile se encuentra acreditada en todas las áreas: gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio.

**Palabras clave** | Doctorado, calidad, postgrado, acreditación, UACH.



# 1. Antecedentes generales

La Universidad Austral de Chile –con una trayectoria de sesenta y tres años– posee todas las características de una universidad compleja en la que las actividades de docencia, investigación y vinculación con el medio se entrelazan en su quehacer diario. La universidad cuenta con una tradición de aproximadamente cuatro décadas en la formación de postgrado y una política consolidada en la formación de recursos humanos al más alto nivel. La universidad ha definido la investigación científica y la docencia de postgrado como pilares académicos de su Plan Estratégico 2016-2019. En la institución existe una estrecha relación entre los programas de

La universidad ha definido la investigación científica y la docencia de postgrado como pilares académicos de su Plan Estratégico 2016-2019

reciben sus graduados.

A través de sus campus y sedes en las ciudades de Valdivia, Osorno, Puerto Montt y Coyhaique, la universidad imparte –en su oferta académica de 2018– diez programas de doctorado, treinta y tres programas de magíster, diez especialidades médicas y tres subespecialidades médicas, dos especialidades no médicas, veintisiete diplomados, cincuenta y nueve carreras de pregrado, tres programas de bachillerato y cinco carreras técnicas. Esta oferta educativa se desarrolla en un ambiente multidisciplinario y en un entorno armónico con las inquietudes y necesidades de los estudiantes.

La Universidad Austral de Chile es una universidad compleja, acreditada por seis años en todas las áreas: gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. La institución está inserta en una región de gran riqueza natural. De ahí su compromiso con las nociones de conocimiento, naturaleza y desarrollo sustentable como una competencia sello de la institución. Tal como lo declaran sus Estatutos, es una corporación de derecho privado sin fines de lucro, reconocida por el Estado de Chile y que goza de autonomía académica, administrativa y financiera. En virtud de ese carácter autónomo, dispone de plena libertad para organizarse, determinar sus formas de gobierno, fijar sus planes de desarrollo, administrar su patrimonio, sus planes y programas de estudio, otorgar sus propios títulos y grados y determinar sus reglamentos internos, en conformidad con las leyes del país y el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La universidad, en uso de esa autonomía, se ha dotado de un sistema de gobierno complejo, en donde la conjunción de distintos órganos de gobierno y administración, con atribuciones y facultades claramente definidas, garantizan la dotación de una estructura organizacional equilibrada de dirección, que posibilita el cumplimiento de los fines de la corporación y el respeto a las normas constitucionales, legales y reglamentarias vigentes. El sistema de gobierno y administración que se ha propuesto e implementado busca encontrar un equilibrio entre las autoridades centrales y las distintas unidades que componen la universidad, entregando una orgánica ordenada que permita reconocer y canalizar adecuadamente sus características he-



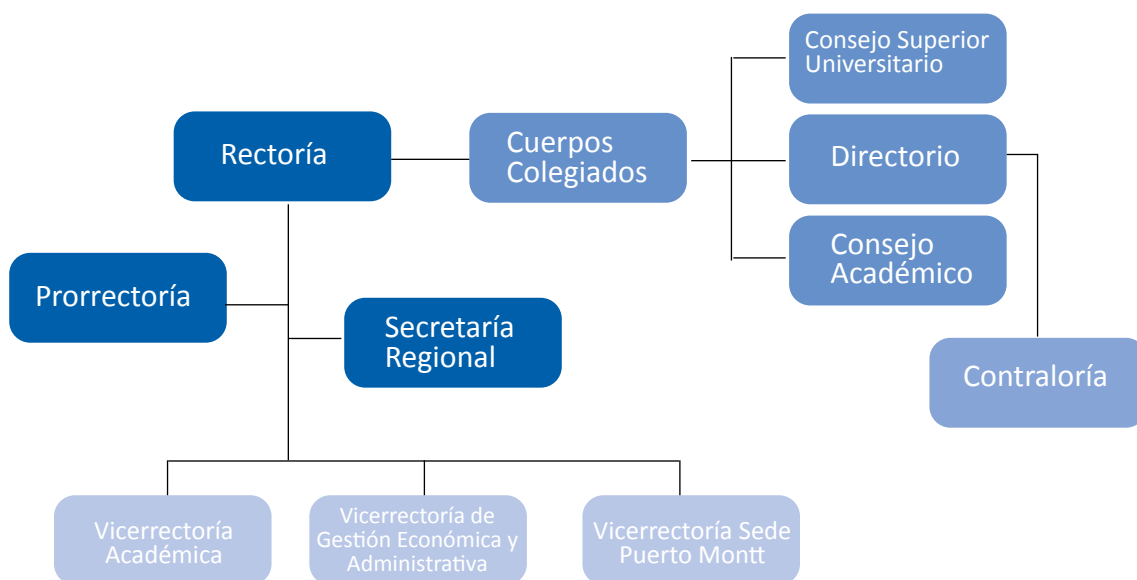
terogéneas. La existencia de órganos democráticos, que permiten la participación de la comunidad universitaria, garantiza la gobernabilidad necesaria para el desarrollo del proyecto educativo. Además, la implementación de medidas efectivas de transparencia, como la transmisión de las sesiones del Consejo Académico, la publicación de actas completas de las sesiones de los órganos colegiados o el acceso a la información a través del sitio web UACH Transparente, permiten un desarrollo adecuado y armónico del gobierno institucional.

La estructura de gobierno de la UACH se sustenta en tres niveles de funcionamiento: cuerpos colegiados, administración central y unidades académicas. El primer nivel de funcionamiento está compuesto por tres cuerpos colegiados: Consejo Superior Universitario, Directorio y Consejo Académico. Estos cuerpos colegiados recogen la composición universitaria en toda su extensión y en su más amplio sentido: el Directorio representa a la asam-

blea de socios, personas naturales y jurídicas pertenecientes a la comunidad del sur-austral del país en donde se desarrolla el proyecto universitario; el Consejo Académico, por su parte, representa a la comunidad académica: autoridades superiores, decanos, representantes de los académicos de las tres más altas categorías y representantes de los estudiantes (de pregrado y postgrado) con derecho a voz y voto. Por último, el Consejo Superior Universitario reúne la representación que ostenta el Directorio y el Consejo Académico y, además, la representación del personal no académico de la corporación. En estos cuerpos colegiados radican, sobre una premisa de división y equilibrio de atribuciones, las decisiones corporativas de carácter permanente, tales como la formulación de políticas, reglamentación interna, creación de unidades académicas y, en general, las decisiones de mayor impacto para el desarrollo de la Universidad.

En un segundo nivel de funcionamiento, se encuentra la administración central,

Figura 1  
Organigrama de la Universidad Austral de Chile



Fuente: Elaboración propia.





encabezada por el Rector como máxima autoridad unipersonal. En este nivel se lleva a cabo la administración general de la Universidad y la ejecución de los acuerdos de los cuerpos colegiados. Para el adecuado funcionamiento de este nivel, los Estatutos de la institución dotan al Rector de amplias atribuciones en materias de administración y de decisión en el funcionamiento universitario. Además, cuenta con un equipo de autoridades en distintas áreas y jerarquías: Prorrector, Vicerrectores<sup>8</sup> y Secretario General.

En un tercer nivel, se encuentran las unidades académicas, encargadas de llevar a cabo el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y vinculación con el medio. Las unidades académicas son esencialmente las facultades, institutos y escuelas (pregrados y graduados), estas últimas encargadas de los postgrados de cada macrounidad.

## 2. Dirección de Estudios de Postgrado

Los estudios de postgrado en la Universidad Austral de Chile –doctorados, magíster, diplomados y especialidades– se organizan en función de las Políticas de Desarrollo de la Dirección de Estudios de Postgrado y los reglamentos que orientan su administración, gestión y funcionamiento<sup>9</sup>. Son estos documentos los que establecen jerarquías en las funciones de los distintos niveles de responsabilidad y definen directrices de planificación, dirección, ejecución y evaluación. Este marco normativo interno permite que la Dirección de Estudios de Postgrado cautele y supervise el buen funcionamiento de la oferta actual de postgrado, administrada por las diez Escuelas de Graduados, adscritas a las Facultades y a la Sede Puerto Montt, y cuya relación es directa con esta

Dirección a través del Consejo de Postgrado, compuesto por los Directores de Escuelas de Graduados, el Director de Estudios de Postgrado y un representante de los estudiantes de postgrado. Esta organización da relevancia al postgrado y facilita su proyección local, regional, nacional e internacional.

La Dirección de Estudios de Postgrado de la Vicerrectoría Académica es la unidad académico–administrativa encargada de orientar, impulsar y coordinar los esfuerzos y procesos que desarrolla la universidad en sus programas de postgrado y postítulo. De acuerdo con las políticas institucionales vigentes en materia de postgrado, es la Dirección de Estudios de Postgrado la unidad responsable del resguardo de los criterios de calidad, exigen-

---

<sup>8</sup> Los cuerpos colegiados de la UACH aprobaron, en marzo del presente año, la nueva Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo y Creación Artística.

<sup>9</sup> Las actividades de postgrado en la UACH se iniciaron en 1977 con los programas de Magíster en Ciencias y Magíster en Filología, dependientes de las Facultades de Ciencias y Filosofía y Humanidades, respectivamente. En 1981 se creó la Dirección de Estudios de Postgrado, al alero de la Vicerrectoría Académica. La implementación de esta unidad posicionó al postgrado en el marco de una institución de educación superior compleja, completa e integrada. La universidad desarrolló, en una primera etapa, actividades de enseñanza de pregrado, investigación, transferencia tecnológica y de conocimiento, de manera que el postgrado resultó una extensión natural y lógica del quehacer académico-intelectual de la misma. A lo largo del tiempo, esta área ha sido uno de los ejes estratégicos del desarrollo de la institución, en tanto uno de sus objetivos principales es la formación de capital humano avanzado para la docencia, la investigación científica, tecnológica y humanista, así como el incremento del arte y la cultura.

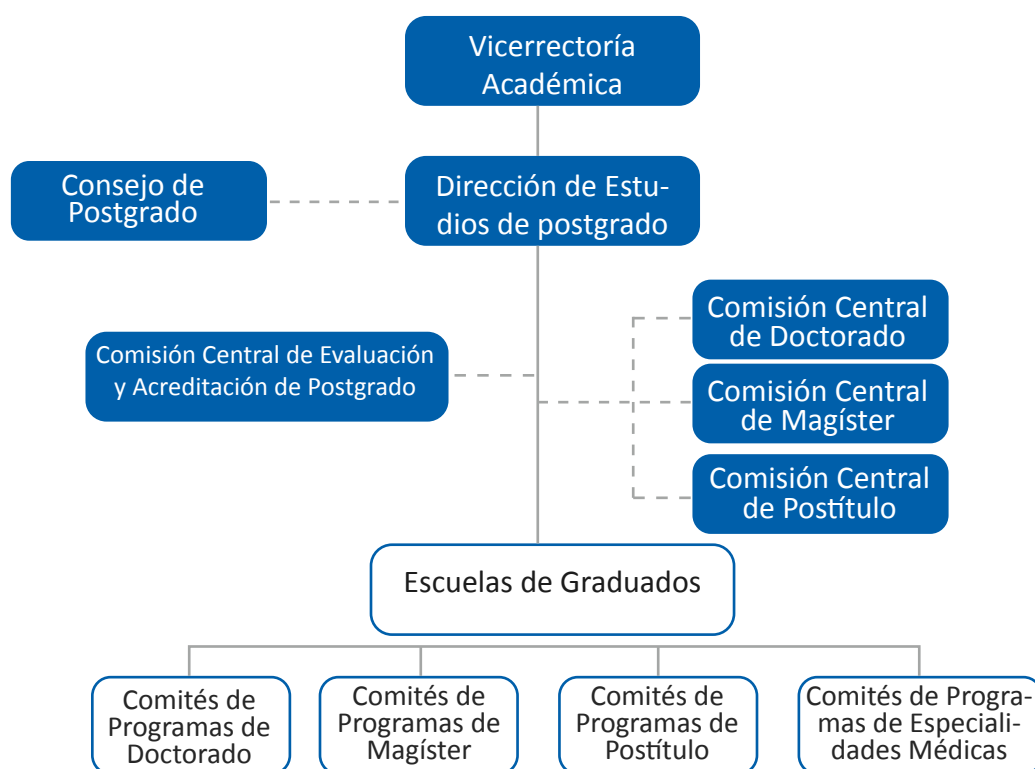


cia, rigurosidad y pertinencia de los programas de postgrado para el desarrollo de la misión y visión institucional.

Los Directores de las Escuelas de Graduados, junto con los Directores de Programa o Mención, son los encargados de trabajar directamente con los estudiantes en las etapas de admisión, desarrollo curricular y graduación. En este contexto institucional, el aseguramiento de la calidad de la gestión de la docencia de postgrado, en todos los programas, es un sello distintivo y se discute y dictamina en el seno del Consejo de Postgrado, compuesto por todos los Directores de Escuela, el Director

de Estudios de Postgrado y un representante de los estudiantes de postgrado. Al mismo tiempo, cada Escuela conforma un Consejo de Escuela de Graduados que se compone de los Directores de Programa o Mención de la Facultad o Sede respectiva y un representante de los estudiantes de los programas de postgrado de esa Escuela. A su vez, los Comités de Programa o Mención son nombrados por la Dirección de Estudios de Postgrado a petición del Director de la Escuela respectiva a la cual está adscrito el programa.

Figura 2  
Estructura organizacional del postgrado UACH



Fuente: Elaboración propia.



El aseguramiento de la calidad de los programas de postgrado se garantiza por medio del trabajo coordinado de las siguientes instancias:

- a) Consejo de Postgrado, constituido por los directores de todas las Escuelas de Graduados, el Director de Estudios de Postgrado y un representante de los estudiantes de postgrado.
- b) Comisión Central de Doctorado, nombrada por el Consejo Académico en base a propuesta del Director de Estudios de Postgrado y el Vicerrector Académico en consulta con el Consejo de Postgrado.
- c) Comisión Central de Magíster, nombrada por el Consejo Académico en base a propuesta del Vicerrector Académico.
- d) Comisión Central de Especialidades y Subespecialidades Médicas, integrada por los Directores de Programas que determine la normativa interna de la Facultad de Medicina; el Director de la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina y el Director de Estudios de Postgrado.
- e) Comisión Central de Diplomados, nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado y compuesta por dos Directores de Escuela de Graduados y el Director de Estudios de Postgrado.
- f) Comisión Central de Autoevaluación y Acreditación de Postgrado, nombrada por la Vicerrectoría Académica.

Como se verá en los dos ejemplos que se presentan, la acción coordinada de estas comisiones busca, principalmente, establecer normativas y protocolos para el aseguramiento de la calidad de los programas y sus profesores frente a la acreditación, sea ésta a nivel interno o ante entidades externas.

La Universidad Austral de Chile cuenta, de este modo, con un conjunto explícito de políticas que definen los lineamientos fundamentales y estratégicos para el área de postgrado. Como se ha indicado antes, el documento matriz que articula en

la institución estos lineamientos son las Políticas de Desarrollo de la Dirección de Estudios de Postgrado. Estos lineamientos, además, se actualizan cada cuatro años a través de los planes estratégicos institucionales, una herramienta de planificación implementada en la universidad desde 1998 y que desde entonces opera como el principal instrumento de gestión del quehacer corporativo, que traza los objetivos y líneas de acción de las rectorías en ejercicio.

La más reciente actualización de los lineamientos para la actividad de postgrado en la UACH aparece en el Plan Estratégico Institucional 2016-2019. Este plan reconoce la docencia de postgrado como uno de los cinco ejes estratégicos de la institución y plantea los siguientes tres objetivos como prioridades para ese eje:

- a) Incrementar la oferta y matrícula de los estudiantes de postgrado, ampliando la oferta de programas de postgrado en diversas modalidades y contextos educativos, complementado con una estrategia de difusión y posicionamiento de las actividades de postgrado a nivel nacional e internacional.
- b) Mejorar la calidad de los programas y de la docencia de postgrado, a través de innovación curricular, fortaleciendo la flexibilidad curricular y pertinencia de los programas, mejorando índices de retención, graduación y nivel de acreditación de los programas de postgrado.
- c) Avanzar en la internacionalización incrementando la movilidad de estudiantes y académicos en el postgrado, facilitado por la implementación del sistema de créditos transferibles (SCT), cotutelas y doble graduación.

La Universidad, en resumen, ha consolidado un cuerpo de instrumentos normativos (planes, políticas, criterios, reglamentos, procedimientos) que garantizan



y propician el desarrollo adecuado de sus programas. La reglamentación tanto de la actividad del postgrado en general (funcionamiento de las Escuelas de Graduados) como de los doctorados en particular, establecen funciones y atribuciones claramente definidas.

En el caso específico de los programas de doctorado, además de las instancias ya mencionadas, el aseguramiento de la calidad recae en la Comisión Central de Doctorado. Esta comisión es definida, en el Reglamento General de Programas de Doctorado, como “el cuerpo colegiado superior en el ámbito de los programas doctorales”. Su función principal es cautelar la calidad de los doctorados y velar por su desarrollo adecuado, en concordancia con las políticas y planes de desarrollo corporativo.

La Comisión la preside el Director de Estudios de Postgrado y la integran otros cuatro académicos acreditados de la UACH, nombrados por el Consejo Académico (el máximo cuerpo colegiado de la institución pertinente a materias académicas), a proposición del Director de Estudios de Postgrado en consulta con el Consejo de Postgrado. Sus integrantes duran cuatro años en el cargo y pueden ser reelectos. Sus atribuciones son:

- a) Asesorar al Director de Estudios de Postgrado en todos los aspectos relacionados con el desarrollo de los programas de doctorado.
- b) Solicitar informes anuales a las Escuelas de Graduados sobre el desarrollo académico-administrativo y financiero de cada programa, para su seguimiento y evaluación.

c) Pronunciarse acerca de los informes tendientes a la acreditación de los programas de doctorado ante instancias externas a la Universidad.

d) Acreditar profesores y aprobar asignaturas u otras actividades relacionadas con el normal desarrollo de un programa de doctorado.

e) Proponer al Consejo Académico, a través de la Vicerrectoría Académica, la creación, reorganización y cierre de programas.

f) Aprobar las proposiciones justificadas de las Escuelas de Graduados relacionadas con la nominación de los Comités de Programas y sus respectivos directores.

g) Proponer a la Vicerrectoría Académica la suspensión temporal de la admisión de nuevos estudiantes a los programas.

h) Resolver las apelaciones de los estudiantes frente a resoluciones de las Direcciones de las Escuelas de Graduados.

i) Dirimir los desacuerdos que se originen en cualquier instancia del desarrollo de un programa de doctorado.

j) Estudiar y proponer las modificaciones al Reglamento de los Programas de Doctorado.

Un resultado de la puesta en práctica de estos mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad de los programas, ha sido que la totalidad de los programas de doctorado acreditables de la UACH se encuentren actualmente acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)<sup>10</sup>. Ellos son el Doctorado en Ciencias de la Acuicultura, el Doctorado en Biología Marina, el Doctorado en Ciencias Agrarias, el Doctorado en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura, el Doctorado Ciencias Médicas,

---

<sup>10</sup> Hasta diciembre de 2016, la universidad contaba con 10 doctorados, todos ellos acreditados. En enero de 2017 y de 2018 los cuerpos colegiados de la universidad aprobaron el Doctorado en Derecho Mención Constitucionalismo y Derecho y el Doctorado en Comunicación, respectivamente. Estos nuevos programas se encuentran actualmente desarrollando su proceso de autoevaluación e ingresan a acreditación en marzo de 2018 y el mismo mes de 2019.



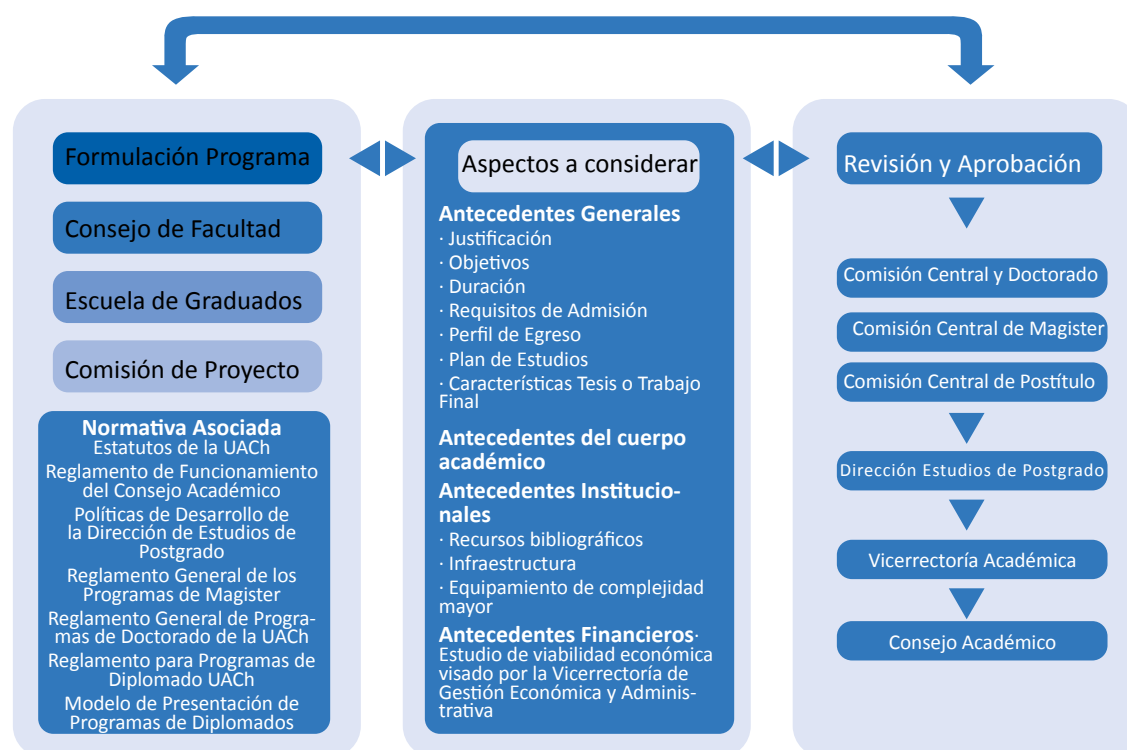
el Doctorado en Ciencias mención Biología Celular y Molecular, el Doctorado en Ciencias mención Ecología y Evolución, el Doctorado en Ciencias mención Microbiología,

el Doctorado en Ecosistemas Forestales y Recursos Naturales y el Doctorado en Ciencias Veterinarias.

### 3. Dos ejemplos que aseguran la calidad en doctorado

#### 3.1. El aseguramiento de la calidad en la etapa de creación de un nuevo programa: en la UACH los doctorados nacen acreditables y se deben acreditar

Figura 3  
Etapas para la creación de un programa de postgrado



Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional (Universidad Austral de Chile, 2015)



### 3.2. El aseguramiento de la calidad en el sistema interno de acreditación de profesores

Este procedimiento de acreditación interna que norma y hace efectiva la incorporación de académicos a un programa de Doctorado se encuentra regulada a través de la Resolución 026/2012 de la Dirección de Estudios de Postgrado que establece los Criterios para la Acreditación de Profesores para Programas de Doctorado en la Universidad Austral de Chile. Estos criterios establecen los siguientes seis requisitos que deben cumplir los académicos para obtener la acreditación o autorización que puede ser, en ambos casos y según el mérito específico de sus antecedentes, por un periodo mínimo de dos años y un máximo de cinco:

a) Grado Académico: los postulantes deben poseer el grado de Doctor en el área correspondiente. Pueden ser acreditados profesores que no teniendo el grado de doctor reúnan los restantes requisitos y posean, además, una trayectoria académica relevante.

b) Investigación: deben tener una línea de investigación definida, productiva y actualizada, demostrada a través de su participación liderando proyectos de investigación, financiados con recursos principalmente externos.

c) Publicaciones: deben publicar regularmente en revistas registradas en WOS. También se consideran publicaciones en revistas con comité editor registradas en otros repertorios, libros o capítulos de libros de editoriales nacionales o internacionales de reconocido prestigio dependiendo del área del conocimiento involucrada.

d) Otros productos académicos: se considera el registro de patentes, creaciones artísticas y otras modalidades de expresión académicas.

e) Formación de recursos humanos: se considera la experiencia en el patrocinio y dirección de tesis así como la dirección de estudiantes en trabajos de investigación y el desarrollo de docencia de pregrado de excelencia.

f) Reconocimiento nacional e internacional: se valora la participación en proyectos de investigación o redes de nivel nacional o internacional en temas de la especialidad, como también la participación en calidad de conferencista en congresos o actividades equivalentes, a nivel nacional o internacional.

El proceso de postulación a la acreditación se realiza a través del Sistema de Información Académica Administrativa (SIACAD), una herramienta *online* de la intranet corporativa a disposición de los docentes para la gestión de su información curricular. A través de esta herramienta, los docentes informan los antecedentes actualizados de su trayectoria en un formulario de currículum específico para acreditación de doctorado en función de los requisitos requeridos. La postulación se remite, vía SIACAD, al Director de la Escuela de Graduados quien toma conocimiento de los antecedentes del postulante e incorpora sus observaciones en respaldo a la postulación y el tipo de actividades específicas para la cual se solicita la acreditación o autorización. Declaradas estas observaciones por parte de la Dirección de la Escuela de Graduados, los antecedentes quedan a disposición del Director de Estudios de Postgrado, quien los expone a la Comisión Central de Doctorado para su revisión y dictamen.



Una vez revisados los antecedentes, la Comisión resuelve el estatus de acreditación o autorización del postulante conforme a los siguientes criterios:

a) Los académicos que cumplen con los criterios de acreditación quedan habilitados para participar en todo tipo de actividades de los programas de doctorado. Esto es, quedan habilitados para formar parte del claustro y dirigir tesis.

b) Los académicos que cumplen parcialmente con los requisitos pueden ser autorizados para colaborar en determinadas actividades en los programas, sin embargo, no podrán dirigir tesis, ser responsables de asignaturas de nivel 400 –esto es, asignaturas que en la nomenclatura interna de la institución corresponden a cursos regulares para programas de doctorado– ni formar parte del Comité de Programa.

c) Los académicos o investigadores externos a la universidad cuyos antecedentes sean equivalentes a los exigidos a los profesores de la UACH pueden ser acreditados como profesores de doctorado.

d) En los casos en los cuales la Comisión Central de Doctorado no pudiera resolver con claridad sobre los antecedentes académicos requeridos para ser acreditado, ésta acude a asesorías externas de pares expertos en el tema.

e) Dada la diversidad de áreas disciplinarias y las distintas modalidades de expresión de productos académicos, la Comisión Central de Doctorado asume la responsabilidad de aplicar los criterios de acreditación con la debida ponderación, experiencia y conocimiento de las políticas y normativas institucionales y las señales de las instancias de acreditación, en particular las orientaciones de productividad de los Comités de Área de CNA-Chile.

Los criterios de acreditación estipulan que la Comisión debe emitir una resolución fundada; que las acreditaciones tengan una validez máxima de cinco años (en virtud del mérito de sus antecedentes); y una vez vencidas, se debe solicitar su renovación.

Tabla 1  
Doctorados UACH (diciembre, 2017)

| Año  | Programa                                      | Años de acreditación     |
|------|-----------------------------------------------|--------------------------|
| 1984 | Ciencias mención Biología Celular y Molecular | 6 años                   |
| 1997 | Ciencias Veterinarias                         | 7 años                   |
| 1997 | Ciencias Agrarias                             | 5 años                   |
| 1997 | Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura   | 3 años                   |
| 1998 | Ciencias mención Ecología y Evolución         | 6 años                   |
| 2010 | Ciencias de la Acuicultura                    | 3 años (espera dictamen) |
| 2011 | Ciencias Médicas                              | 3 años                   |
| 2011 | Biología Marina                               | 4 años                   |
| 2016 | Ecosistemas Forestales y Recursos Naturales   | 2 años                   |
| 2017 | Derecho mención Constitucionalismo y Derecho  | En autoevaluación        |

Fuente: Elaboración propia.





# El aseguramiento de la calidad en el desarrollo de los programas de doctorado de la Universidad Andrés Bello

**Ariel Orellana**

Vicerrector de Investigación y Doctorado,  
Universidad Andrés Bello

**+Resumen** | El grado académico de Doctor es el más alto que entrega una institución de educación superior. En él se conjugan dos ámbitos que son parte fundamental del quehacer de una universidad, la generación de nuevo conocimiento obtenido a partir de la investigación y la actividad educativa propia de la institución universitaria. La Universidad Andrés Bello (UNAB) ha tenido un importante desarrollo en ambos aspectos, lo que le ha permitido involucrarse activamente en la generación y desarrollo de programas de doctorado. Este proceso se desarrolla bajo un fuerte sustento institucional, ámbito en el cual se incorporan normas y reglamentos. Con el fin de dar respuesta de manera responsable al desafío de formar estudiantes de doctorado, la UNAB ha incorporado una serie de mecanismos de gestión que dan sustentabilidad a la operación de los programas de doctorado. Adicionalmente, el desarrollo de estos programas se realiza en un contexto de mejora continua, aspecto que se logra incorporándolos al Modelo de Aseguramiento de la Calidad que posee UNAB. Como consecuencia, se cuenta con programas de doctorado de prestigio que destacan a nivel nacional y que están generando impacto a nivel latinoamericano.

**Palabras clave** | Programas de doctorado, generación de nuevo conocimiento, aseguramiento de la calidad.

**Agradecimientos:** Carmen Gloria Jiménez, Vicerrectora de Aseguramiento de la Calidad, UNAB, por los comentarios recibidos durante la preparación de este trabajo y a Ana María Pavez, por el apoyo en la preparación de la presentación.





# 1. Antecedentes generales

La generación de nuevo conocimiento ha estado vinculado a la institución universitaria desde sus inicios. Si bien la universidad no tiene la hegemonía de esta actividad, resulta evidente que a través de la historia se ha transformado en una de las principales generadoras de nuevo conocimiento, siendo en la práctica el principal órgano de la sociedad que contribuye en este proceso. Las universidades son instituciones que educan a personas, lo que se conoce como la etapa terciaria de la formación o enseñanza superior. Este es un proceso que evoluciona continuamente, puesto que se experimentan cambios

Actualmente la formación de doctores no da solo cuenta de necesidades académicas sino también nutre a una serie de otros organismos públicos y privados

necesita una continua revisión de los contenidos que transmite a sus estudiantes. De esta forma, la generación de nuevo conocimiento y el proceso educativo son elementos que están estrechamente vinculados al quehacer de la institución universitaria. Con ello, la formación de los estudiantes se enriquece a través del desarrollo de la investigación, proceso que conduce a la generación de nuevo conocimiento.

Uno de los procesos más interesantes y complejos del quehacer universitario es la formación doctoral, pues en ella se combina el proceso educativo con la generación de nuevo conocimiento. Dicha formación consiste en entrenar a una persona en los fundamentos de la búsqueda sistemática de nuevo conocimiento. La universidad ha encontrado una forma de perpetuarse, por medio de la formación de doctores, los que pasan a constituir los nuevos cuadros académicos responsables de continuar con los procesos educativos y la generación de nuevo conocimiento. Si bien, en un comienzo la formación doctoral tenía como principal objetivo la formación de nuevos académicos, con el tiempo comenzó a ser evidente la importancia de contar con personas que han alcanzado este nivel de formación en otras instituciones de la sociedad. Por lo tanto, actualmente la formación de doctores no da solo cuenta de necesidades académicas sino también nutre a una serie de otros organismos públicos y privados<sup>11</sup>.

En Chile, el desarrollo de los programas de doctorado se remonta a mediados del siglo XX, en sintonía con los primeros esfuerzos sistemáticos por desarrollar la investigación en el país. Los primeros programas se crean en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile, las dos instituciones con mayor tradición en el país. Puesto que el objetivo de la formación doctoral es tener personas que contribuyan con la investigación a la generación de nuevo conocimiento, se comienza a observar un ciclo virtuoso

---

<sup>11</sup> Para más detalle sobre este punto se sugiere revisar Auriol, L. (2010), "Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns", *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2010/04, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh8phxvfv5-en>



entre el desarrollo de los programas de doctorado y el desarrollo de la investigación en aquellas instituciones que siguen este camino. Naturalmente, este fue un proceso al que pronto se sumaron otras universidades<sup>12</sup>. En este contexto, la Universidad Andrés Bello se sumó al desarrollo de programas de doctorado, avanzando al mismo tiempo en sus capacidades en investigación.

Con la implementación progresiva en el país de una cultura de aseguramiento de la calidad, los programas de doctora-

do han sido objeto de un análisis y evaluación continua, primero a través de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) y luego, a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). La Universidad Andrés Bello no ha estado exenta de estos procesos y ha sumado los programas de doctorado a su Modelo de Aseguramiento de la Calidad. A continuación, se relatan algunos de los aspectos que han sido importantes en este proceso.

## 2. Institucionalidad asociada al desarrollo de los programas de doctorado

La Universidad Andrés Bello es una institución con 29 años de historia y, desde sus comienzos, ha considerado la generación de nuevo conocimiento como parte fundamental de su proyecto académico. Esto ha sido explícitamente definido en sus preceptos y políticas. Es así como la Misión Institucional establece “ser una universidad que ofrece a quienes aspiran a progresar, una experiencia educacional integradora y de excelencia para un mundo globalizado, apoyado en el cultivo crítico del saber, y en la generación sistemática de nuevo conocimiento”. Adicionalmente, dos de los pilares del Plan Estratégico Institucional 2013-2017 –los que se mantienen en el plan aprobado para el período 2018-2022– son pertinentes a la formación doctoral: “proveer una educación pertinente, integradora, de excelencia y calidad” y “generación de nuevo conocimiento”. Otro elemento que favorece

el desarrollo institucional en el ámbito de la formación doctoral lo encontramos en la política de investigación<sup>13</sup>, la que establece en uno de sus acápites que “la Universidad Andrés Bello aspira a desarrollar en forma progresiva, investigación en las áreas en las cuales enseña”.

En UNAB, el buen desarrollo de los programas de doctorado se ha logrado mediante la implementación de mecanismos vinculados a la gestión académica, financiera y operacional<sup>14</sup>, tal como se detalla a continuación.

- *Gestión Académica:*

- Incorporación de académicos con grado de Doctor y activos en investigación. Esto es regulado a nivel central por el Comité de Selección Superior, instancia académica donde se decide la incorporación de nuevos académicos. En esta

---

<sup>12</sup> Para más detalle sobre este punto se sugiere revisar Espinoza, O., y González, L. Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.* [online]. 2009, vol.5, n.13

<sup>13</sup> <http://investigacion.unab.cl/politica-de-investigacion/>

<sup>14</sup> <https://investigacion.unab.cl>



instancia participan el Vicerrector Académico y el Vicerrector de Investigación y Doctorado.

- Identificación de académicos activos en investigación, en base a publicaciones indexadas y liderazgo en proyectos de investigación<sup>15</sup>.

- Compromisos establecidos por las facultades, por medio del quehacer de sus académicos y de los planes operativos, en donde se establecen compromisos de desempeño académico que incluyen la investigación y el desarrollo de programas de doctorado.

- *Gestión Financiera:*

- Inversión continua a través de los años, de un porcentaje del presupuesto institucional en temas operativos para el desarrollo de la investigación en la universidad. A esto se agregan otras inversiones que la universidad realiza en infraestructura y personas.

- Instrumentos de apoyo a la investigación para académicos y estudiantes de doctorado, tales como, proyectos internos de investigación, apoyo para la asistencia a eventos internacionales y pasantías en el extranjero.

- Apoyo en la búsqueda de fondos externos. Con el apoyo de la Dirección de Transferencia Tecnológica y la Dirección General de Investigación, los académi-

cos de UNAB pueden aumentar sus probabilidades de acceder a fondos externos para el desarrollo de proyectos de investigación.

- Desde que comenzaron los programas de doctorado, la universidad cuenta con un fondo de becas de mantención para estudiantes que cursan estos programas. Aquellos que no pueden acceder a las becas otorgadas por Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT), la universidad entrega apoyo económico, el que está condicionado al buen desarrollo académico que tengan los estudiantes.

- *Gestión Operacional:*

- Infraestructura y equipamiento para apoyar los programas de doctorado. Es fundamental, sobre todo en las áreas en donde la naturaleza de la disciplina requiere de equipamiento e infraestructura *ad hoc* para el desarrollo de la investigación, contar con los elementos necesarios para cumplir con los objetivos de los programas.

- Apoyo a la gestión de los programas de doctorado desde la Vicerrectoría de Investigación y Doctorado (VRID). Este apoyo es esencial para mantener los estándares de aseguramiento de la calidad que la institución se ha propuesto.

---

<sup>15</sup> <https://unab.pure.elsevier.com/es/>



### 3. Situación actual de los programas de doctorado en la Universidad Andrés Bello

Actualmente se cuenta con siete programas de doctorado. Cuatro de ellos están acreditados, dos no están acreditados y uno está en proceso de autoevaluación para presentarse a acreditación (Tabla 1). En el caso de los no acreditados, cabe señalar que la universidad ha intentado ser pionera en el desarrollo de programas de doctorado diferentes a los que se ofrecen

en el país. El estructurar programas que tienen características distintas a los que ya se imparten genera desafíos en los procesos de acreditación. En relación al programa en proceso de autoevaluación, se puede mencionar que surge del ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades y que será presentado a CNA-Chile a comienzos del 2018.

Tabla 1  
Doctorados UNAB (diciembre, 2017)

| Programa                         | Procesos de acreditación | Estado acreditación | Años acreditación <sup>16</sup> |
|----------------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------|
| Biociencias Moleculares          | 3 procesos               | Acreditado          | 6 años                          |
| Biotecnología                    | 3 procesos               | Acreditado          | 5 años                          |
| Físico-Química Molecular         | 3 procesos               | Acreditado          | 5 años                          |
| Astrofísica                      | 1 proceso                | Acreditado          | 3 años                          |
| Medicina de la Conservación*     | -                        | No acreditado       | -                               |
| Enfermería**                     | -                        | No acreditado       | -                               |
| Teoría Crítica y Sociedad Actual | -                        | Autoevaluación      | Autoevaluación                  |

Fuente: Elaboración propia.

\*Nota: se presentará a acreditación el año 2018

\*\*Nota: programa en proceso de reestructuración para aprovechar el potencial y a la vez dar respuesta a una demanda nacional y regional en la disciplina

<sup>16</sup> <https://www.cnachile.cl>



## 4. Modelo de Acreditación de Doctorado

La Universidad Andrés Bello posee un Modelo de Aseguramiento de la Calidad que incorpora diversos mecanismos:

- Autoevaluación: proceso que considera criterios de calidad, incluyendo aquellos establecidos por CNA-Chile para la acreditación de los programas de doctorado. Este es un proceso participativo, cuyos resultados permiten realizar ajustes e implementar procesos de mejora continua.
- Normativas y reglamentación: considera la creación y aplicación de un conjunto de normativas y reglamentos institucionales pertinentes al área de los programas de doctorado, como por ejemplo el Reglamento de Estudios de Magíster y Doctorado; decretos de cada programa de doctorado; política de investigación; reglamento de incorporación de académicos; entre otras.
- Evaluaciones externas de expertos: para asegurar la pertinencia de los programas, al momento de su creación se solicita la opinión de pares expertos en la disciplina. Las evaluaciones ayudan a fortalecer la formulación de nuestros programas de doctorado.
- Creación/cierre de programas: se han implementado mecanismos tales como procesos de evaluación, en donde priman los criterios académicos. Aspectos económicos y de infraestructura complementan los criterios académicos considerados para la apertura o cierre de programas.
- Seguimiento y asistencia académico y técnico: la Dirección Académica de Doctorado realiza un seguimiento y provee asistencia académica y técnica de carácter permanente a los programas con la finalidad de acompañarlos en su implementación y desarrollo.
- Certificaciones norma ISO9001/2015: nos interesa avanzar en la certificación de algunos procesos específicos del área, por ejemplo, la creación o cierre de programas. Basados en la experiencia institucional que se ha alcanzado, se observa que este tipo de certificaciones da transparencia y objetividad a las relaciones.

## 5. Desafíos

La Universidad Andrés Bello se ha planteado diversos desafíos en lo relativo a los programas de doctorado. Uno de ellos es generar una oferta diferenciadora, ámbito en el que se ha adquirido experiencia. Un ejemplo es la generación del primer programa de doctorado en Biotecnología. Por esa vía –en conjunto con la búsqueda de la excelencia académica y del aseguramiento de la calidad– se aspira a generar las condiciones que permitan que los programas de doctorado tengan reconocimiento nacional e internacional. Adicionalmente, la universidad está comprometida con la generación de capital humano avanzado que contribuye al desarrollo del país. En este ámbito, es de especial interés de la UNAB, contribuir en aquellas áreas en las cuales existe déficit.



## 6. Criterios de calidad en el contexto iberoamericano

Los programas de doctorado de la UNAB cuentan con estudiantes chilenos y latinoamericanos (Argentina, Colombia, Perú, Ecuador, entre otros). Es de interés de la universidad ser una opción de calidad para estudiantes de la región, lo que ha sido posible gracias al reconocimiento nacional e internacional con el que cuenta el cuerpo académico de la institución, el que también participa activamente en redes de colaboración internacional.

Adicionalmente, la experiencia internacional de los estudiantes de la UNAB que realizan pasantías en centros de investigación líderes en el mundo y el reconocimiento que ha generado a la calidad del trabajo que ellos realizan, es una evidencia de la calidad de la formación que reciben.

Finalmente, la generación de publicaciones conjuntas con miembros de la comunidad internacional en revistas de alto impacto constituye otro criterio de la calidad del trabajo de nuestros estudiantes de programas de doctorado y sus profesores. Todos estos elementos permiten plantear a la universidad como una alternativa de calidad en el contexto latinoamericano.

## 7. Conclusiones

Siendo fiel a su misión, la Universidad Andrés Bello ha logrado generar las condiciones académicas para formar personas que se entrenen en la formación sistemática de nuevo conocimiento. El sustento de este proceso formativo se basa en los mecanismos de gestión que posee la universidad, así como también en el desarrollo progresivo de una cultura de mejora continua, en donde los programas de doctorado son parte del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la UNAB. Como consecuencia, la UNAB cuenta con programas de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional.

## 8. Bibliografía

Auriol, L. (2010), "Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns", OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2010/04, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh8phxv-vf5-en>

Espinoza, O., y González, L. Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc. [online]. 2009, vol.5, n.13



# Doctorados conjuntos: experiencia exitosa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

**Joel Saavedra**

Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados,  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

**+Resumen** | La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso cuenta con experiencia acumulada a lo largo de 17 años sobre la realización y el funcionamiento de programas de doctorado impartidos de manera conjunta o asociada con otras instituciones de educación superior, en su mayoría ubicadas en la Región de Valparaíso. El vínculo de la universidad con las instituciones asociadas en los programas de doctorado se ha fortalecido, ha permitido establecer alianzas duraderas en el tiempo basadas en la confianza mutua y ha propiciado un crecimiento conjunto por parte de las instituciones participantes. En este aspecto, la asociatividad no ha consistido solo en la suma de las capacidades de las instituciones, sino que ha producido una sinergia de las cual todos se han beneficiado.

**Palabras clave** | Doctorados conjuntos, cooperación, aseguramiento de la calidad.



# 1. Antecedentes generales

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) se ubica en la Región de Valparaíso, reconocida como zona universitaria pues cuenta con 10 universidades (privadas y tradicionales). Esto, unido al polo productivo y a la atracción que genera la ciudad de Valparaíso, hacen que la región sea altamente valorada por los alumnos nacionales y extranjeros que estudian en ella.

La universidad posee una experiencia de más de 17 años en el desarrollo de programas conjuntos de doctorado y magíster. Cuenta con cuatro: dos se realizan con la Universidad Técnica Federico Santa María; uno con la Universidad Técnica Federico Santa María y la Universidad de Valparaíso; y otro con la Universidad de Chile y la Universidad Católica del Norte. A partir de ello, se cuenta con una buena experiencia de trabajo conjunto, logrado a través de los años, lo que reafirma la vocación académica y de cooperación mutua con otras instituciones de educación superior.

La relación con otras instituciones está basada en la cooperación y la confianza, y formalizada en acuerdos o convenios marco para la cooperación. En lo particular, para cada programa se establecen convenios específicos, destinados a amparar relaciones armoniosas entre las facultades o escuelas/institutos de las universidades participantes, dentro de los cuales se consideran la existencia de un Comité Direc-

tivo y cláusulas específicas que puedan ayudar a solucionar controversias que se generan por situaciones de fuerza mayor. También se considera el establecimiento de un reglamento académico y un plan de estudios conjunto al que aportan las instituciones socias, así como la aplicación de normas de aseguramiento de la calidad.

En efecto, se estima muy importante que los programas puedan contar con mecanismos de aseguramiento de la calidad, para lo cual las instituciones entregan sus mejores esfuerzos en pos de este logro, lo que se ve recompensado por los años de acreditación con los que cuentan. Algo similar ocurre con las certificaciones internacionales a las que son sometidos los programas. Con la experiencia y avance que van logrando los programas se considera la acreditación y la posible obtención de certificaciones de calidad a nivel internacional, elementos que dan prestigio y los diferencia de otros programas dictados.

Este artículo se basa en la experiencia de estos años y en la fructífera labor de cooperación interinstitucional alcanzada. Se entregan datos útiles para abordar el establecimiento de convenios entre las instituciones participantes. De igual forma, se entregan antecedentes que permitan culminar con el establecimiento de un reglamento común para cada programa. Finalmente, se detallan las conclusiones que derivan de este documento, cuyo propósito es aportar conocimiento para aquellas instituciones interesadas en desarrollar programas de doctorado conjunto.

La universidad posee una experiencia de más de 17 años en el desarrollo de programas conjuntos de doctorado y magíster





## 2. Doctorados conjuntos

La PUCV cuenta con los siguientes doctorados conjuntos:

- Doctorado en Ciencias Físicas

Se estableció la realización conjunta con la Universidad Técnica Federico Santa María por convenio firmado el 11 de enero de 2000. Se encuentra acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) por un período de 10 años, el que culmina con fecha 08 de julio de 2019. El objetivo del programa es la formación de graduados capaces de realizar investigación científica y original de nivel suficientemente alto para contribuir al desarrollo de la física a nivel internacional, y capaz de adaptarse a las exigencias del trabajo de investigación científico-tecnológica en una empresa tecnológica de alto nivel. El graduado estará, por lo tanto, capacitado para realizar investigación de manera individual y en colaboración, llegando a ser experto en temas de su interés y motivación. Podrá también guiar a estudiantes en sus propios temas de investigación. Las clases son presenciales en horarios diurnos y con dedicación exclusiva.

- Doctorado en Biotecnología

Se estableció la realización conjunta con la Universidad Técnica Federico Santa María por convenio firmado el 18 de octubre de 2001. Este programa está acreditado por 6 años por CNA-Chile (desde noviembre de 2017 a noviembre de 2023). Este programa tiene como objetivo la formación de graduados del más alto nivel académico, capaces de crear y transferir conocimientos en y desde el área de la biotecnología para el desarrollo de bienes y servicios en las áreas de salud humana y animal, bioprocesos y medioambiente.

Las clases son en horarios diurnos y con dedicación exclusiva.

- Doctorado en Acuicultura

Se estableció la realización conjunta con la Universidad de Chile y la Universidad Católica del Norte, por convenio firmado el 12 de noviembre de 2004. El programa está acreditado por 6 años por CNA-Chile desde noviembre de 2013 a noviembre de 2019. Su objetivo es formar doctores en acuicultura capacitados para desarrollar investigación en acuicultura y liderar procesos de innovación tecnológica desde la academia, la industria o el sector público, para el desarrollo sustentable y diversificación de la acuicultura, al servicio del hombre y su entorno. Las clases son en horarios diurnos y con dedicación exclusiva.

- Doctorado en Matemática

Se estableció la realización conjunta con la Universidad Técnica Federico Santa María por convenio firmado el 15 de enero de 2013 y a contar del 11 de octubre de ese año, se integró la Universidad de Valparaíso. Está acreditado por CNA-Chile por 4 años, desde el 16 de abril del 2017 al 16 abril del 2021. El objetivo general del programa es formar doctores en matemática, con una sólida especialización en alguna de las líneas de investigación que se desarrollan en las Universidades del Consorcio, habilitados para realizar investigación científica original. Las clases son en horarios diurnos y con dedicación exclusiva.



### 3. Sistema de aseguramiento de la calidad en los postgrados PUCV

La planificación estratégica, las políticas, mecanismos y recursos institucionales para la formación de programas de doctorados de la PUCV se basan en cuatro ejes (Figura 1). Con ellos, el sistema de aseguramiento de la calidad articula, en el marco de la identidad y los propósitos institucionales, objetivos, procesos, actores y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

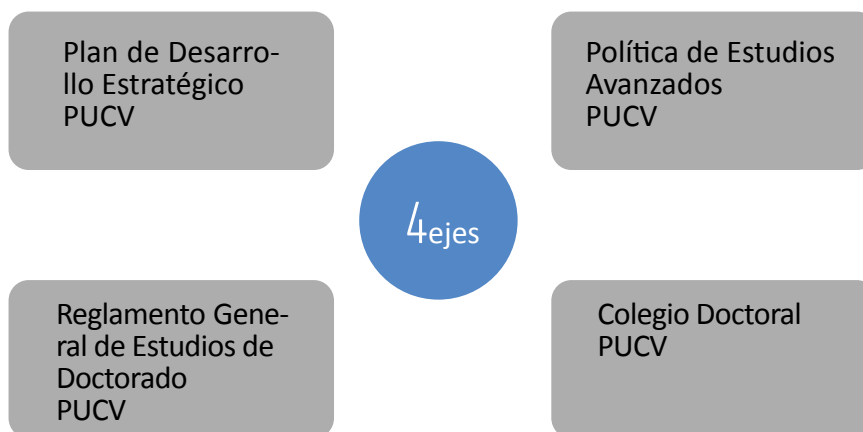
- **Objetivos:** directrices definidas en la planificación estratégica de la universidad que describen las metas a alcanzar en el mediano plazo.

- **Procesos:** conjunto de actividades organizadas e interfuncionales que permiten cumplir con los objetivos propuestos.

- **Actores:** responsables de la gestión, ejecución y control de los procesos.

- **Mecanismos de aseguramiento de la calidad:** normas, métodos y sistemas que permiten operar, controlar y ajustar los procesos para la mejora continua.

Figura 1  
Sistema de aseguramiento de la calidad en los postgrados de PUCV



Fuente: Elaboración propia.



## 4. Aspectos a considerar para el funcionamiento de programas conjuntos

A la hora de establecer el funcionamiento de programas conjuntos, se recomienda considerar:

- *Existencia de un convenio*
  - Vigencia.
  - Designación de coordinadores institucionales de cada una de las partes.
  - Responsabilidades financieras de las instituciones.
  - Relación de las instituciones con los estudiantes.
  - Resolución de conflictos.
  - Propiedad intelectual.
  - Definir manejo de situaciones de fuerza mayor.
  - Delimitar explícitamente la autonomía de las partes.
- *Creación de reglamento académico y plan de estudios común*
- *Existencia de un Consejo Directivo (representantes de cada universidad)*

- Establecer un Comité de Acreditación Conjunto, un cronograma de actividades y asignación de responsabilidades.
- Determinar un Comité Operativo que desarrollará la documentación respectiva.
- Efectuar reuniones periódicas del Comité de Acreditación Conjunto, para verificar el avance y tomar decisiones.
- La institución líder designada sube la documentación a la plataforma de CNA-Chile con carta del rector y asegura el cumplimiento a las fechas de pago acordadas.
- La institución líder mantiene la comunicación en forma permanente con CNA-Chile durante el proceso, informando a las otras instituciones de los requerimientos del organismo y del avance del proceso.
- El Comité de Acreditación Conjunto aprueba a los pares evaluadores, el programa de visita y elabora las observaciones al informe documental de los evaluadores.
- En caso de tener que presentar un recurso de reposición a CNA-Chile, éste sigue a cargo de la institución líder. Este recurso debe ser aprobado y firmado por todos los rectores, lo que hace que el tiempo disponible (5 días hábiles) sea reducido.
- En caso de presentar una apelación ante el Consejo Nacional de Educación (CNED), éste continúa a cargo de la institución líder.

## 5. Acreditaciones y certificaciones internacionales

### 5.1. Acreditaciones

Como resultado de la experiencia es conveniente tener las siguientes consideraciones a la hora de acreditar programas de doctorado conjunto:

### 5.2. Certificaciones internacionales

En la actualidad, el Doctorado en Biotecnología y el Doctorado en Física están siendo evaluados por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP, <http://www.auiip.org/es/>). Estos procesos están siendo liderados por la Universidad Técnica Federico Santa María y las fechas de visita de los pares evalua-



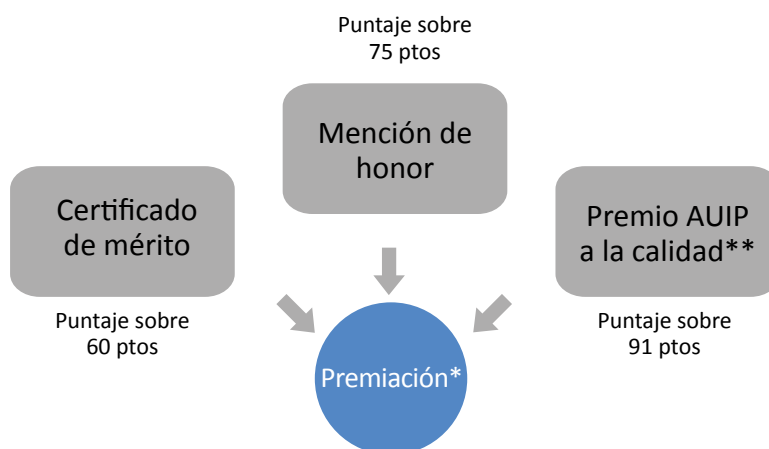
dores son del 16 al 18 de octubre y del 26 al 27 del mismo mes, respectivamente.

El proceso corresponde a una evaluación integral. Es decir, es un proceso de autoevaluación, contraste, comprobación de información sobre un programa y asesoría para el mejoramiento cualitativo a través de observadores y facilitadores externos. La evaluación integral presupone que los resultados pueden ser fácil y rápidamente comprobados, mediante visita directa, por evaluadores externos. El proceso es

integral en la medida que se aborda el objeto de evaluación en relación con su contexto y con su ámbito de influencias.

Existe un proceso de premiación donde los programas que demuestren excelencia académica alcanzando un puntaje superior a 60 (en una escala de 0 a 100 puntos) recibirán un Certificado de Mérito. Los que alcancen un puntaje superior a 75 recibirán una Mención de Honor. Los que superen los 91 puntos recibirán el Premio AUIP a la Calidad.

Figura 2  
Proceso de evaluación internacional en programas conjuntos



Fuente: Elaboración propia.

\*Premios se entregarán en la Asamblea general anual de la AUIP, durante el primer trimestre de 2018.

\*\*Según financiamiento AUIP asumirá costos de asistencia a ceremonia.

## 6. Conclusiones

- Importante etapa de aprendizaje.
- La asociatividad no consiste solo en la suma de capacidades.
- La interdisciplina necesita de la asociatividad.
- Administrativamente las instituciones mejoran los procedimientos.
- Forma exitosa de realizar programas de doctorado en regiones.
- Conexión y búsqueda de alianzas internacionales.



# La internacionalización del postgrado y la investigación en la Universidad de Chile.

## Algunas reflexiones a partir del desarrollo del Proyecto Mecesus UCH1566

**Alicia Salomone**

Directora de Postgrado y Postítulo, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile

**+Resumen** | El objetivo de este artículo es hacer una reflexión sobre los procesos de internacionalización llevados adelante en los últimos años por la Universidad de Chile, los que fueron impulsados de manera decisiva por la obtención del Proyecto Mecesus UCH1566 otorgado por el Ministerio de Educación en 2015. Partiendo por una introducción panorámica acerca de la formación de postgrado en la Universidad de Chile, este trabajo se centra en una caracterización de los objetivos y perspectivas de dicho proyecto, que tiene por fin lograr en el mediano plazo la consolidación de la internacionalización de la investigación y el postgrado, particularmente del doctorado, en la Universidad de Chile.

**Palabras clave** | Internacionalización, postgrado, doctorado, investigación, Universidad de Chile.



# 1. La Universidad de Chile: una mirada panorámica a la formación de postgrado

La Universidad de Chile es la institución de educación superior más antigua del país y “asume con vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación”<sup>17</sup>. La calidad de la formación que ofrece en sus distintos niveles formativos queda ratificada por la obtención, en 2011, de una acreditación institucional por siete años en todas las áreas, que es la calificación más alta que otorga la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

En cuanto al desarrollo del postgrado, la Universidad de Chile constituye el sistema más sólido a nivel nacional, con programas de amplia diversidad disciplinaria y solidez investigativa. La institución cuenta actualmente con 9.000 estudiantes, que se distribuyen en sus 38 programas de doctorado, 116 programas de magíster y 80 especialidades profesionales. En términos del impacto nacional, los doctorados de la Universidad de Chile representan el 17% de la oferta total de las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)<sup>18</sup> y los programas de magíster, cubren el 14 % de dicha oferta.

Respecto del estado de acreditación de los programas, los doctorados de la institución se encuentran acreditados en un 90% y los de magíster en un 57%, superando ampliamente los porcentajes alcanzados por los programas del resto de las universidades estatales y privadas, donde dichos promedios llegan al 62% en el caso de los doctorados y a 22% en los de magíster<sup>19</sup>.

Por otra parte, la Universidad de Chile se ha constituido en los últimos años en un polo de atracción para estudiantes internacionales, particularmente de América Latina, que aspiran a desarrollar su formación de postgrado en el país. Así, entre 2011 y 2016, la matrícula de estudiantes internacionales en la Universidad ha oscilado entre el 11 y el 12%, de los cuales casi el 90% tiene origen latinoamericano y provienen, sobre todo, de países como Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela y Panamá.

---

<sup>17</sup> Estatuto de la Universidad de Chile, art.2. Cfr.: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/58046/estatuto-de-la-universidad-de-chile>

<sup>18</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas está integrado por los rectores de veintisiete universidades, entre las que se cuentan universidades estatales y no estatales con vocación pública.

<sup>19</sup> Los datos institucionales corresponden a diciembre de 2016. Los datos sobre otras instituciones fueron obtenidos del Barómetro del Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CNA-Chile, 2017).



## 2. La internacionalización de postgrado en la Universidad de Chile: lineamientos estratégicos y antecedentes relevantes

La Universidad de Chile viene experimentando una creciente internacionalización de sus programas de postgrado y de la investigación asociada a ellos. Entre otras variables, fue decisiva la obtención en 2015 del Proyecto Mecsup UCH1566: “Consolidación de la internacionalización de la investigación y el postgrado de la Universidad de Chile”, otorgado por el Ministerio de Educación a las dos universidades que contaban con la máxima acreditación institucional (Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile)<sup>20</sup>.

Este desarrollo, sin embargo, se asienta en un conjunto de antecedentes que es preciso relevar. Por un lado, están las orientaciones que ofrece el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) del año 2006, donde se explicita que la labor creadora, formadora y de vinculación con el medio que realiza la universidad debe tener consistencia con parámetros internacionales de excelencia. A su vez, ésta debe responder creativa y eficazmente a las condiciones planteadas por la actual globalización, cautelando la coherencia con los criterios de calidad, pertinencia y equidad<sup>21</sup>.

Otro antecedente de peso son las iniciativas de internacionalización implementadas por los propios programas, varias de las cuales fueron apoyadas por financia-

mientos entregados por Mecsup. Entre 2007 y 2011, nueve programas de doctorado obtuvieron este tipo de proyectos que, en algunos casos, se centraron exclusivamente en la promoción de la internacionalización y, en otros, incorporaron esta dimensión dentro de un programa de mejoramiento más amplio. Al respecto, pueden citarse los siguientes ejemplos:

- UCH0714. Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas: referente nacional y regional para la formación de recursos humanos de excelencia para investigación y desarrollo.
- UCH1107. Fortalecimiento internacional del programa de Doctorado en Microbiología: incremento del capital humano avanzado y de su rango a postgrado de clase mundial.
- UCH0710. Fortalecimiento y proyección nacional, regional y global del Programa de Doctorado en Estudios Latinoamericanos.
- UCH1108. Incremento del impacto nacional e internacional del Doctorado en Ciencias Sociales mediante el fortalecimiento de la interdisciplinariedad e internacionalización.

---

<sup>20</sup> Proyecto Mecsup UCH1566 puede ser revisado en el siguiente link: <http://www.mecsup.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/otros-instrumentos/internacionalizacion/UCH1566.pdf>

<sup>21</sup> Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile puede ser revisado en el siguiente link: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/documentos/30784/proyecto-de-desarrollo-institucional>



La internacionalización de los programas de postgrado es considerada hoy como un componente esencial de su calidad, especialmente en los doctorados. Como afirma Hudzik (2011: 1), a nivel global se percibe que “la internacionalización es un imperativo institucional en la educación superior y no solo una posibilidad deseable”. De esta forma, desde la perspectiva de una internacionalización integral, sostiene que las instituciones deben asumir compromisos y acciones tendientes a incorporar perspectivas internacionales a la docencia, la investigación y la gestión. Ello supone un cambio sustantivo y, por ello, la internacionalización debe sustentarse en un claro liderazgo institucional, en estructuras de gobernanza adecuadas y en el apoyo de los agentes involucrados. Finalmente, y siguiendo al autor, para que el

proceso tenga éxito, es preciso dar forma a un *ethos* institucional que articule las dimensiones locales, regionales y globales de la misión universitaria con lineamientos estratégicos orientados al logro de objetivos y al seguimiento de resultados.

En este nuevo contexto global, caracterizado por la creciente movilidad estudiantil y académica internacional, la interrelación global de los grupos de investigación y la importancia de los *rankings* internacionales para el posicionamiento de las instituciones de educación superior, la Universidad de Chile impulsó de forma proactiva y efectiva su internacionalización y lo hizo desde una visión comprehensiva capaz de abarcar la complejidad que estos procesos conllevan.

### 3. Proyectos para la consolidación de la internacionalización de la investigación y en postgrado en la Universidad de Chile con énfasis en la cooperación Sur-Sur: 2016-2018

Las perspectivas comentadas antes hallaron anclaje en la Universidad de Chile a través del Proyecto Mecsup UCH1566 (2016-2018), que está siendo implementado como un plan institucional liderado por un Comité Directivo designado por el Consejo Universitario. En términos de la gestión, el proyecto es conducido por un Comité Ejecutivo en el que participan la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo y la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, con la colaboración de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones y la

Dirección de Relaciones Internacionales.

Este proyecto define su foco en la consolidación de la Universidad de Chile como un referente de excelencia y pertinencia en América Latina en los ámbitos de investigación y formación de postgrado, en particular de doctorado, apuntando a lograr un mejor posicionamiento global y una mayor integración regional. Este proyecto prioriza el fortalecimiento de los vínculos con universidades de América Latina, desde un énfasis en la cooperación





Sur-Sur, pero sin descuidar las relaciones que se han venido estableciendo a lo largo del tiempo con instituciones de otras regiones del mundo<sup>22</sup>.

A partir del enfoque comprehensivo de una internacionalización integral, por una parte, este proyecto persigue la elaboración de estrategias de internacionalización sustentables en el tiempo por parte de los equipos de investigación y de los programas doctorales vinculados a ellos. Por otra, busca mejorar la gestión de la internacionalización universitaria, apuntando al logro de resultados en el corto y mediano plazo que puedan ser medibles a través de una serie de indicadores claves tales como:

- El incremento de la movilidad estudiantil y académica (de entrada y salida).
- El incremento en la realización de cotutelas de tesis doctoral con instituciones internacionales de prestigio.
- El aumento en el número de programas de doble graduación (*double degrees*) y de grados conjuntos (*joint degrees*) con socios estratégicos.
- La atracción de estudiantes internacionales a los programas de postgrado, particularmente de doctorado.
- El aumento del número de publicaciones conjuntas de profesores y estudiantes doctorales con contrapartes internacionales.

- La concreción de acuerdos de cooperación estratégicos, incluyendo la cooperación Sur-Sur mediante convenios bilaterales y/o multilaterales.

- El fortalecimiento de los mecanismos y procesos de gestión de la internacionalización, y la conformación de equipos profesionales con especialización en estas áreas.

- La articulación entre las iniciativas impulsadas desde los programas y Escuelas de Postgrado de las distintas unidades académicas, y los equipos del nivel central.

Para el logro de estos fines, la Universidad de Chile llevó adelante un concurso interno en 2016, convocando a doctorados y equipos investigativos a presentar proyectos de internacionalización de carácter interdisciplinario y cooperativo, cuya sustentabilidad debía quedar garantizada más allá de su conclusión. Este concurso derivó en la adjudicación de ocho proyectos en los que participan 19 de sus 38 programas. Entre los indicadores a cumplir se encuentran la definición de una estrategia de internacionalización validada, la mejora de la gestión de procesos, el incremento de la movilidad estudiantil y académica de entrada y salida, el aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros, y el incremento del número de publicaciones conjuntas con contrapartes internacionales. Los proyectos financiados se presentan en la Tabla 1.

---

<sup>22</sup> Para un desarrollo más amplio de estas ideas, ver Castillo, P., Henríquez, A., Lobos, P., Salomone, A., Tessada, V. y Vilches, L. (2016). Internacionalización en contexto: la internacionalización de la investigación y el postgrado de la Universidad de Chile desde la perspectiva de la cooperación Sur-Sur.

Descargable en <http://www.uchile.cl/portal/proyecto-de-internacionalizacion/documentos-tecnicos/134120/acerca-de-la-internacionalizacion>



Tabla 1  
Proyectos y unidades responsables

| Nombre del proyecto                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Unidades                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Modelo de integración de la investigación y el postgrado en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas para fortalecer el binomio interdisciplinariedad-internacionalización de los programas de doctorado.                                                                                           | Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas: Dirección de Postgrado, Dirección de Investigación, Doctorado en Ciencias Farmacéuticas, Doctorado en Farmacología, Doctorado en Nutrición y Alimentos, Doctorado en Química. |
| Implementación de programas de doctorado conjunto ( <i>joint degree-double degree</i> ) entre programas de doctorado de la Facultad de Medicina y universidades internacionales del alto prestigio: la Universidad de Chile como nodo de obtención de doctorados conjuntos de estudiantes latinoamericanos. | Facultad de Medicina: Escuela de Postgrado, Instituto de Salud Pública y Hospital Clínico.                                                                                                                                   |
| Fortalecimiento de la internacionalización para la integración, consolidación y desarrollo de las ciencias silvoagropecuarias, veterinarias, acuicultura, nutrición y de los alimentos: pilares de los tres programas de Campus Sur.                                                                        | Facultad de Ciencias Agronómicas.<br>Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias. Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza.<br>Instituto y Tecnología de los Alimentos.                       |
| Desafíos globales para la democracia: estrategia para el fortalecimiento de la internacionalización del programa de doctorado en derecho.                                                                                                                                                                   | Facultad de Derecho: Programa de Doctorado en Derecho.<br>Facultad de Ciencias Sociales: Departamento de Psicología.                                                                                                         |
| Fortalecimiento y consolidación internacional de la investigación y los Programas de Doctorado en Ciencias mención Microbiología y Doctorado en Biotecnología Molecular de la Universidad de Chile.                                                                                                         | Facultad de Ciencias: Escuela de Postgrado; Programa de Doctorado en Ciencias Mención Microbiología; Doctorado en Biotecnología Molecular, Departamento de Biología; Departamento de Ciencias Ecológicas.                    |
| Buenas prácticas en cooperación Sur-Sur: Estrategias de consolidación de la internacionalización en tres doctorados interdisciplinarios de la Universidad de Chile.                                                                                                                                         | Facultad de Ciencias Sociales: Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Medicina: Doctorado en Salud Pública y Escuela de Salud Pública.<br>Facultad de Filosofía y Humanidades: Doctorado en Estudios Latinoamericanos.  |
| Consolidación de la Internacionalización e Investigación Interdisciplinaria en el Doctorado en Ciencias de la Ingeniería Mención Modelación Matemática y el Doctorado en Sistemas de Ingeniería.                                                                                                            | Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas: Departamento de Ingeniería Matemática, Departamento de Ingeniería Matemática. Departamento de Ingeniería Industrial y Centro de Modelamiento Matemático.                         |
| Internacionalización: Una estrategia para el fortalecimiento del Programa de Doctorado en Nutrición y Alimentos.                                                                                                                                                                                            | Facultad de Ciencias Agronómicas, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas, Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, Facultad de Medicina, Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos.                  |

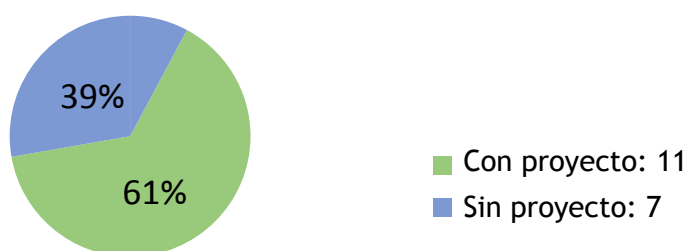
Fuente: Elaboración propia.



En el Gráfico 1 se observa que el 61% de sus facultades o institutos participan de los proyectos adjudicados (es decir, 11 de 18 unidades académicas de la Universidad), a lo que se agrega la participación de otras dos unidades institucionales (Instituto de Salud Pública y el Hospital Clínico). Hay que destacar, por otra parte, que varias unidades que no adjudicaron

proyectos no tenían a diciembre de 2016 sus propios programas de doctorado (4 de 7). Se puede concluir que, dado que los proyectos abarcan la mayor parte de la institución, generarán sinergias que, en el mediano plazo, tendrán impacto positivo sobre la internacionalización de la universidad en su conjunto.

**Gráfico1**  
Facultades/Institutos de la Universidad de Chile con proyectos financiados



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al carácter cooperativo e interdisciplinario, es un rasgo común a los proyectos. Ello se manifiesta, en algunos casos, en la integración de programas doctorales ofrecidos por distintos departamentos de una misma unidad académica, como ocurre con los Doctorados en Ciencias de la Ingeniería mención Modelamiento Matemático y en Sistemas Complejos de Ingeniería, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas; los Doctorados en Ciencias Médicas y en Salud Pública, de la Facultad de Medicina; o los programas doctorales

de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas. En otros casos, en cambio, dicha integración se produce mediante el cruce transversal entre distintas áreas o campos disciplinarios. Es lo que sucede, por ejemplo, con el proyecto que vincula a tres doctorados interdisciplinarios en las áreas humanístico-social y de salud pública; o el que vincula a tres programas doctorales en el área silvoagropecuaria, acuícola y de la nutrición y los alimentos; entre varios otros.



## 4. Conclusiones

Se han expuesto aquí algunas reflexiones acerca del proceso de internacionalización de la investigación y los doctorados que actualmente está llevando a cabo la Universidad de Chile. Como puede desprenderse, es un programa complejo que demanda alto compromiso institucional y, también, de todos los agentes involucrados, pero cuyo desenvolvimiento se estima indispensable para posicionar a la universidad como un referente regional en formación de postgrado e investigación.

Como se explicó, este proceso tuvo un impulso decisivo a partir del otorgamiento del Proyecto Mecsup UCH1566 en 2015, si bien se reconocen una serie de antecedentes que hicieron que dicho proyecto tuviera una base sobre la cual asentarse. El

desafío institucional, entonces, será cumplir con los compromisos asumidos con el Ministerio de Educación respecto de ciertos indicadores clave (por ejemplo, el incremento de la movilidad estudiantil y del reclutamiento estudiantil internacional; la concreción de acuerdos de cooperación estratégica; el desarrollo de proyectos de investigación y publicación conjuntos con contrapartes internacionales, entre varios otros). Sin embargo, el mayor reto que se avizora es el de otorgar sustentabilidad a las iniciativas de internacionalización una vez que el proyecto concluya en diciembre de 2018. Es hacia ese horizonte hacia donde deben dirigirse las energías institucionales en los meses por venir.

## 5. Bibliografía

Castillo, P., Henríquez, A., Lobos, P., Salomone, A., Tessada, V. y Vilches, L. (2016). Internacionalización en contexto: la internacionalización de la investigación y el postgrado de la Universidad de Chile desde la perspectiva de la cooperación sur-sur. Ponencia presentada en la 8ª Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la internacionalización de la Educación Superior (LACHEC). Hacia una política de integración de internacionalización de la educación superior de impacto: 'glocal', calidad, pertinencia y competitividad. Bogotá, 23-26 de noviembre de 2016, pp. 1-10. Descargable en <http://www.uchile.cl/portal/proyecto-de-internacionalizacion/documentos-tecnicos/134120/acerca-de-la-internacionalizacion>

Comisión Nacional de Acreditación (2017). *Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Disponible en: [https://cnachile-my.sharepoint.com/personal/lmarino\\_cna-chile\\_cl/Documents/Datos%20adjuntos/Bar%C3%B3metro%20CNA-1.pdf?slrid=1235519e-c000-4000-e013-ab2e5a-1cb3e2](https://cnachile-my.sharepoint.com/personal/lmarino_cna-chile_cl/Documents/Datos%20adjuntos/Bar%C3%B3metro%20CNA-1.pdf?slrid=1235519e-c000-4000-e013-ab2e5a-1cb3e2)

Hudzik, J. (2011). Resumen ejecutivo. Internacionalización integral. Del concepto a la acción. NAFSA. Association of International Educators. Descargable en [https://www.nafsa.org/\\_/File/\\_/comprehensive\\_izn\\_spanish.pdf](https://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf)

# Lineamientos y criterios generales de calidad: convergencias y desafíos

+ METODOLOGÍA + CRITERIOS COMUNES + CONCLUSIONES





## IV.1 METODOLOGÍA

Uno de los principales objetivos del Seminario Internacional fue propiciar la articulación y colaboración entre agencias de calidad. En este marco, se realizaron mesas de trabajo para discutir y analizar temáticas comunes a los sistemas de aseguramiento de la calidad.

La discusión giró en torno a tres ejes:

- + Criterios comunes para el aseguramiento de la calidad de los programas de doctorado.
- + Evaluación centrada en indicadores cuantitativos y evaluación centrada en criterios cualitativos.
- + Mecanismos diseñados e implementados al interior de las instituciones de educación superior para promover el aseguramiento de la calidad en sus programas.

El trabajo se organizó en dos etapas: una enfocada en el desarrollo individual de los tópicos propuestos y una siguiente etapa, centrada en la discusión colectiva a partir de lo realizado individualmente para arribar a una síntesis general sobre lo debatido.

La distribución de las mesas de trabajo buscó resguardar la diversidad institucional y disciplinar y contó con la participación de al menos un invitado internacional en cada una de ellas. Se conformaron grupos de entre 8 y 10 participantes dentro de los que se encontraba un coordinador de la Secretaría Ejecutiva de CNA-Chile. Cada coordinador dirigió la discusión en base a una pauta elaborada para tales efectos y además sistematizó y elaboró las conclusiones que se presentan a continuación.



## IV.2 DESAFÍOS Y CONVERGENCIAS

Como expresa el presente documento, Iberoamérica presenta niveles variados de consolidación tanto en sus sistemas de aseguramiento de la calidad, como en los diferentes ámbitos en los que éstos se insertan. Es así como existen modelos de aseguramiento de la calidad que ponen el foco en la calidad de los programas, mientras que otros lo hacen en las instituciones. Otros sistemas por su parte, cuentan con mecanismos pertinentes a cada uno de ellos, abordando con similar importancia ambos. Es posible observar, además, sistemas con una fuerte tradición en la formación doctoral, los que a su vez cuentan con mecanismos de acreditación; y otros países en los que el desarrollo de este nivel es incipiente.

A pesar de esta diversidad, los tópicos propuestos para la discusión permiten observar algunas convergencias que no distinguen necesariamente el nivel de consolidación alcanzado y otros ámbitos en los que esta distinción resulta necesaria, pero no puede ser entendida linealmente. No es posible, por tanto, analizar las trayectorias de los modelos desde una perspectiva en la que las rutas seguidas sean necesariamente las mismas o similares, pues los contextos cambian y los momentos en los que los sistemas se diseñaron o implementaron, también fueron distintos.

En el primer apartado referido a los criterios comunes para el aseguramiento de la calidad, el énfasis entregado al cuerpo académico es coincidente, así como la relevancia de los procesos de internacionalización. Dentro de las principales convergencias, se destaca el rol de la pertinencia en el análisis a partir de los diferentes elementos considerados, ya sea el contexto en el que los objetivos y resultados se enmarcan, como su impacto asociado. Cabe destacar también, la relevancia que los actores del sistema le otorgan a otras prácticas y mecanismos que no deberían quedar subsumidos a los grandes ejes de la evaluación.



En relación a la eventual tensión existente entre una evaluación centrada en indicadores cuantitativos y una evaluación centrada en criterios, hay un consenso generalizado en relación al carácter mixto que debe presentar el proceso evaluativo en este nivel de formación.

Finalmente, de la discusión relativa a los mecanismos de promoción, se desprende la necesidad de instalar mecanismos no solo al interior de los programas, sino también al interior de las instituciones de educación superior.

## IV.2.1. Criterios comunes. Elementos centrales para el aseguramiento de la calidad de programas de doctorado

Dentro del análisis de los criterios para el aseguramiento de la calidad en la formación doctoral, el trabajo realizado presentó como ejes fundamentales la valoración del cuerpo académico, los procesos de internacionalización, la vinculación con el medio y la pertinencia de la evaluación en el marco de los objetivos y perfil de graduación esperado. Cabe destacar que, si bien los aspectos fueron abordados desde distintos ángulos, en todos los casos, estas temáticas presentaron especial relevancia, ya sea por los desafíos que presentan en la materia o lo gravitante para el análisis de la calidad de los programas.

Otro de los elementos fundamentales de la discusión, radicó en el rol que se atribuye a los **procesos de mejora continua**, es decir, en la búsqueda permanente por elevar el nivel de los diferentes programas en base a sus propios propósitos y a los desafíos que emergen de los procesos de acreditación previos.

### + ACADÉMICOS

En el marco de la evaluación del cuerpo académico, los **indicadores cuantitativos son decisivos**. Aunque las mediciones se centran en la productividad y la dedicación de los académicos a la institución, otros ámbitos de importancia no deben ser postergados. Tanto agencias como instituciones, deben construir y trabajar con indicadores diferenciados por área del conocimiento o disciplina en aquello que resulte pertinente.

Dentro de los aspectos menos abordados en este ámbito se encuentra la **orientación hacia los estudiantes**, cuestión relevante en el apoyo para el desarrollo de los procesos de investigación y futuras carreras académicas. Un adecuado análisis del **cuerpo académico**, debe considerar también las habilidades docentes, la capacidad de innovación y la gestión académica de los profesores, así como su reconocimiento en los procesos de calificación y distribución de carga.





Como desafío se encuentra la incorporación de las demandas para promover el **desarrollo interdisciplinario**. La construcción de indicadores y mediciones estandarizadas parecen insuficientes y, además, se debe considerar lo complejo que resulta la adscripción de académicos a líneas de investigación. Una vinculación de este tipo, con el objetivo de entregar sustentabilidad a cada línea podría ser un tema cuestionable cuando lo que se pretende es fomentar el desarrollo interdisciplinario. Las agencias de calidad deben plantearse la búsqueda de estrategias para responder a estas iniciativas.

Como se planteó, la adscripción a líneas de investigación presenta elementos que problematizan su consideración en el marco de una evaluación para asegurar la calidad de los programas. Sin embargo, su consolidación y productividad le entregan identidad a los programas, lo que podría derivar en mayores niveles de diferenciación y empleabilidad. Se debe considerar, además, la eventual definición de líneas a potenciar tomando en cuenta el disímil desarrollo en la formación de postgrado.

## **+ COLABORACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN**

Los programas de doctorado deben ser **abordados colaborativamente** a partir de convenios formalizados y deben contar con unidades de apoyo a nivel institucional para fomentar esta función. Dicha colaboración puede expresarse tanto al interior de las universidades como entre las instituciones. El desarrollo de procesos de internacionalización parece una consecuencia lógica en el marco de un contexto globalizado. Es esperable, por tanto, el establecimiento de **redes de colaboración**, así como una mirada permanente a la experiencia internacional

con el objetivo de resolver cuestiones ya abordadas en otras realidades. La observación hacia el medio internacional debiese comprender un análisis de los estándares de otros países o regiones.

Dentro de los diferentes mecanismos existentes, se encuentran las **pasantías y estancias de estudiantes, así como la colaboración entre académicos**. Deben ser considerados, además, indicadores que den cuenta de la participación de estudiantes extranjeros en los programas que la universidad imparte y de su impacto en el contexto en el que se insertan. En este sentido, la evaluación de los procesos de internacionalización, más que centrarse en datos descriptivos, debe permitir y enriquecer un análisis a partir de sus resultados o el impacto que efectivamente genera en el programa y en la institución.

## **+ NIVELES DE IMPLEMENTACIÓN Y DISCIPLINAS**

A nivel de la formación doctoral, parece relevante distinguir entre los distintos niveles de desarrollo alcanzado por los programas. Resulta necesario contar con indicadores que distingan los **niveles de implementación o estadios de desarrollo** en los que éstos se encuentran, así como sus respectivos contextos. En el marco de los procesos de internacionalización, cobra sentido realizar un análisis diferenciado. Al respecto, niveles de desarrollo más incipientes no deberían ser castigados con una acreditación menor, pero sí niveles avanzados deberían ser favorecidos.

Sobre los distintos niveles de desarrollo, parece necesario que el Estado proyecte cuál será su rol en el apoyo a la formación doctoral dentro de los países de la región.

Resulta importante que tanto criterios como estándares respondan a las diversas realidades disciplinares y sus distin-



tos niveles de consolidación, y que distingan la diversidad en el carácter de los programas, reconociendo aquellos que presentan una orientación académica de aquellos que presentan una orientación profesional.

### + ESTUDIANTES Y EMPLEABILIDAD

Dentro de los aspectos a considerar en la evaluación se encuentran el perfil de ingreso, los sistemas de selección claros y transparentes, el número de estudiantes del programa y el tiempo que se demoran en obtener el grado académico. Asimismo, resulta importante el análisis del sistema de **seguimiento de estudiantes y graduados**. Los programas de doctorado deberían conocer en qué se desempeñan los graduados y realizar el análisis de su impacto y pertinencia.

Es necesario que las agencias cuenten con criterios para la evaluación de doctorados profesionales y doctorados vinculados con la industria. Existen consensos respecto a la necesidad de impulsar la **vinculación con el sector productivo**.

En cuanto a las políticas de inserción laboral y académica, los actores intervinientes debiesen ser las instituciones de educación superior y el Estado, pero no queda claro cuál es la frontera de sus responsabilidades.

### + PERFIL DE GRADUACIÓN

La calidad de los programas de doctorado debe radicar en los niveles de **consistencia interna** que presentan respecto a la definición de su perfil de graduación y en los mecanismos para su resguardo. Si bien deben existir ciertos consensos básicos previos, el programa debe cumplir adecuadamente sus objetivos y propósitos. El perfil debe ser pertinente al contexto en el que se sitúa, debe estar definido y actualizado, y presentar niveles

de concreción que superen la abstracción genérica observada en muchas ocasiones. Sus propósitos deben ser consistentes y deben estar claramente definidos. Éste debe considerar tanto elementos que lo vinculan con la academia, como aquellos casos que se vinculan al mundo del trabajo. Hoy día parece insuficiente una definición que abarque una dimensión exclusivamente académica.

### + VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Los programas de doctorado deben propiciar la **investigación aplicada**, cuestión que es crítica principalmente en algunas áreas del conocimiento. Se debe considerar adicionalmente que existe un escaso vínculo con el sector productivo en el sistema en general. La **vinculación entre la industria y la universidad** debe ser sistemática y significativa, ya que la industria debe recurrir a la investigación desarrollada al interior de las instituciones para buscar soluciones a los problemas que enfrentan. Algunos de estos aspectos podrían estar relacionados con la fuerte dependencia al financiamiento externo que presenta la investigación al interior de los claustros. El desarrollo de estos elementos plantea **nuevos desafíos en las mediciones y evaluaciones** para las agencias de calidad, lo que debería impactar en las nuevas orientaciones que asuman los programas y repercutir en el diseño institucional de asignación de fondos.



## IV.2.2. Foco de la evaluación. Evaluación centrada en indicadores cuantitativos y evaluación centrada en criterios cualitativos

La tensión entre una mirada centrada en indicadores cuantitativos y una centrada en criterios es una **falsa dicotomía**, ya que son elementos que pueden complementarse. Los modelos de aseguramiento de la calidad consolidados debiesen presentar un **enfoque mixto**. La generación de indicadores y el análisis en base a estándares puede disminuir el sesgo que presenta cualquier evaluación mediante pares. Asimismo, permite evaluar resultados de los programas y entregar un marco de referencia mínimo para el análisis de sus particularidades.

No obstante, todo indicador requiere ser **situado en un contexto** para su real análisis e interpretación, así como para una evaluación global en función de la complejidad del programa. Es así como la valoración del análisis cualitativo cobra especial relevancia en el proceso autoevaluativo. La evaluación a partir de criterios permite considerar aspectos que no pueden ser medidos a través de indicadores. En general, el foco en la cuantificación puede asociarse a un estadio de desarrollo más incipiente y en algunos países de la región, este foco cobró fuerza durante los procesos de instalación de los modelos. Una mayor consolidación del modelo debería derivar en un control más sólido sobre la subjetividad y la capacidad interpretativa necesaria para el buen desarrollo de la evaluación. Aunque dichos elementos pueden ser considerados positivos, la evaluación en base a criterios presenta dificultades, ya que existe un cuestionamiento a la preponderancia de la subjetividad y a la relativización de los resultados. La

síntesis para resolver esta tensión podría radicar en la construcción de **consensos respecto a los criterios y parámetros en la evaluación**. En este sentido, las agencias deberían propiciar una mayor **participación de la comunidad académica** y de actores relevantes en la elaboración de criterios y estándares para el nivel de calidad doctoral.

Uno de los desafíos pendientes se encuentra en fortalecer la mirada sobre los **procesos**, ya que son los que sustentan finalmente los resultados de los programas. Se debe entregar también, un mayor reconocimiento a los avances respecto de los procesos previos de **acreditación**. La evaluación sobre criterios flexibles permitirá aportar a una mirada centrada en la mejora continua y en la capacidad de autorregulación de las instituciones y programas.



## IV.2.3. Promoción de la calidad. Mecanismos institucionales para el fomento y el aseguramiento de la calidad en programas de doctorado

Dentro de los mecanismos para el fomento y aseguramiento de la calidad al nivel doctoral destaca la necesidad de generar **equivalencias y convergencias** al interior de las universidades. Como principio básico se debe comprender que el aseguramiento de la calidad es responsabilidad de las instituciones de educación superior. Los programas deben tener modelos de evaluación que trasciendan los procesos conducidos por las agencias, validados y sustentados por las propias instituciones de educación superior. El apoyo puede hacerse efectivo mediante **unidades de aseguramiento de la calidad** para realizar un seguimiento a los indicadores, mejorar sus resultados, modificar criterios y realizar acompañamiento, modernizando la gestión institucional en estas materias. El modelo debiese presentar un **carácter participativo** y contar con evaluaciones en las que confluyan tanto actores internos como observadores externos.

En cuanto a los mecanismos más directos, dada la disparidad en las carreras académicas de los docentes, parece pertinente la instalación de un **sistema de acreditación interno para profesores**. Se debe generar o fortalecer un sistema de créditos transferibles u homologaciones de esta índole para entregarle un carácter más articulado al sistema. Ambos aspectos deben estar sustentados en estructuras orgánicas tanto al nivel central como de unidades intermedias, así como en políticas, normas y procesos que aseguren la calidad al interior de la institución.

Resulta relevante destacar experiencias de **apoyo de programas más consolidados a**

**aquellos que presentan un nivel de desarrollo más incipiente**. Los mecanismos de apoyo permiten comprender que los problemas de calidad de los programas presentan un carácter sistémico. Asimismo, al interior de las propias instituciones, resulta importante contar con unidades que apoyen el diseño e implementación de los programas.

Con todo, las agencias deben fortalecer los **mecanismos de apoyo y seguimiento a los programas de doctorado** mejorando los instrumentos para tales efectos. Los sistemas de aseguramiento de la calidad por su parte, deben además contar con información que alimenten los procesos y que simplifiquen la gestión al interior de las instituciones y programas.



## IV. 3. A modo de conclusión

El aseguramiento de la calidad en la formación doctoral cobra especial relevancia, principalmente cuando se plantea desde una mirada que trasciende las fronteras y cuando se analiza el mejoramiento continuo a partir de su naturaleza colaborativa. El fortalecimiento de la educación superior en la región –con sistemas aún jóvenes si se les compara a nivel global– solo podrá alcanzarse estableciendo como foco prioritario la **colaboración entre instituciones en Iberoamérica**, observando lo que ocurre en las diversas realidades y compartiendo buenas prácticas. Parece prioritario entonces, **aunar criterios de calidad** para fortalecer el desarrollo de los programas al interior de las instituciones de educación superior y favorecer de este modo, los procesos de movilidad estudiantil y académica.

Los diferentes elementos expuestos permitirán generar un debate en torno a su aplicación en las realidades concretas de cada país, definiendo los niveles de pertinencia de cada punto y los alcances significativos que pueda tener su inserción en cada modelo. Asimismo, la síntesis elaborada deberá ser analizada a partir del real aporte que pueda traer consigo para mejorar la calidad de los programas y del sistema en general. Sin duda, las distintas temáticas abordadas en el *Seminario Internacional para el Aseguramiento de la Calidad de programas de doctorado* son el inicio de una serie de debates sobre la materia que abren las puertas para la colaboración entre agencias e instituciones de educación superior.



## Listado de Participantes

| Nombre                            | Institución  | País       |
|-----------------------------------|--------------|------------|
| Gerardo Gómez Morales             | ANEAES       | Paraguay   |
| Manuel Krauskopf                  | S/I          | Chile      |
| Rita De Cassia Barradas Barata    | CAPES        | Brasil     |
| Holger Capa Santos                | CEAACES      | Ecuador    |
| Ángel Naranjo                     | CEAACES      | Ecuador    |
| Ernesto Ramírez Cornejo           | CIEES        | Mexico     |
| María José Lemaitre               | CINDA        | Chile      |
| Fernando Cantor                   | CNA COLOMBIA | Colombia   |
| Paula Barros                      | CNED         | Chile      |
| Luis Ponce Ramírez                | CONACYT      | Mexico     |
| Arturo Gutiérrez Islas            | CONACYT      | Mexico     |
| Mariano Calbi                     | CONEAU       | Argentina  |
| Sebastián Arechaga                | CONICYT      | Chile      |
| Anely Ramírez                     | CNED         | Chile      |
| Regina Silva                      | CNED         | Chile      |
| Daniela Meneses                   | CNED         | Chile      |
| Christian Blanco                  | CRUCH        | Chile      |
| Sandra Cuello                     | JAN          | Cuba       |
| Jani Brouwer                      | PUC          | Chile      |
| Aldo Cipriano                     | PUC          | Chile      |
| Milagros Delgado Almonte          | PUC          | Chile      |
| Jorge Dagnino                     | PUC          | Chile      |
| José Tomás Alvarado               | PUC          | Chile      |
| Carmen Domínguez                  | PUC          | Chile      |
| Deodato Radic                     | PUC          | Chile      |
| Cristian Vial                     | PUC          | Chile      |
| Silvia Castillo                   | PUC          | Chile      |
| Joel Saavedra Alvear              | PUCV         | Chile      |
| Juan Carlos Campbell E            | PUCV         | Chile      |
| Iván Vergara                      | PUCV         | Chile      |
| Cecilia Manzur                    | PUCV         | Chile      |
| Atilio Bustos                     | SCIMAGO      | Chile      |
| Félix De Moya Anegón              | SCIMAGO      | España     |
| Rodrigo Rolando                   | SIES         | Chile      |
| Josefa Guzmán León                | SINAEs       | Costa rica |
| Omar Ruz                          | UAHC         | Chile      |
| Juan Carlos Parra Aravena         | UAI          | Chile      |
| Pamela Marabolí                   | UAI          | Chile      |
| Marcela Jarpa Parra               | UNACH        | Chile      |
| Juan Francisco Poblete Echeverría | UNACH        | Chile      |
| José Manuel Farías                | UAH          | Chile      |
| Patricia Contreras                | UAH          | Chile      |
| Ariel Orellana                    | UNAB         | Chile      |
| Eduardo Chamorro                  | UNAB         | Chile      |
| Carolina Gatica                   | UNAB         | Chile      |
| Luis Aguilar                      | UNAB         | Chile      |
| Margarita Briceño Toledo          | UNAP         | Chile      |
| Michel Valdés Montecinos          | UNAP         | Chile      |



| Nombre                     | Institución  | País  |
|----------------------------|--------------|-------|
| Daniel Calderini           | UACH         | Chile |
| Rodrigo Browne Sartori     | UACH         | Chile |
| Pedro Galindo              | UACH         | Chile |
| Nancy Ampuero              | UACH         | Chile |
| Luis Loncomilla            | UACH         | Chile |
| Mabel Muñoz                | UAUTÓNOMA    | Chile |
| Jorge Van De Wyngard       | UBO          | Chile |
| Humberto León Flores       | UBO          | Chile |
| Luigi Cuellar Fernández    | UCSC         | Chile |
| Daniel Quilaqueo Rapimán   | UCT          | Chile |
| Enrique Riquelme           | UCT          | Chile |
| Camila Alarcón             | UCT          | Chile |
| Rosa Zapata                | UCT          | Chile |
| Patricio Dantagnan         | UCT          | Chile |
| Andrew Philominraj         | UCM          | Chile |
| Karina Sanhueza            | UCM          | Chile |
| Federico Winkler M.        | UCN          | Chile |
| Patricio Salas Pulgar      | UCSH         | Chile |
| Ricardo Guiñez             | UANTOFAGASTA | Chile |
| Alicia Salomone            | UCH          | Chile |
| Soledad Santana            | UCH          | Chile |
| Bernardo Amigo             | UCH          | Chile |
| Daniel Wolff               | UCH          | Chile |
| Ximena García C.           | UDEC         | Chile |
| Omar Barriga               | UDEC         | Chile |
| Beatriz Figueroa Sandoval  | UDEC         | Chile |
| Jasna Stiepovic            | UDEC         | Chile |
| Erick Zagal                | UDEC         | Chile |
| Luis Salazar               | UFRO         | Chile |
| Carlos Manterola Delgado   | UFRO         | Chile |
| Eduardo Notte Cuello       | ULS          | Chile |
| Alejandro Cruzat           | ULS          | Chile |
| Rosario Cruzat             | UANDES       | Chile |
| Fernanda Valdés            | UANDES       | Chile |
| Ricardo Fernández          | ULAGOS       | Chile |
| Elia Mella                 | UMAG         | Chile |
| Daniel López Stefoni       | UPLA         | Chile |
| Jose Palacios              | UPLA         | Chile |
| Juan Sepulveda Salas       | USACH        | Chile |
| Naín Nómez                 | USACH        | Chile |
| Carlos Medrano             | USACH        | Chile |
| Lorena Lopez               | USACH        | Chile |
| Javier Muñoz               | UTALCA       | Chile |
| Gonzalo Ubal Rivas         | UTALCA       | Chile |
| Rodrigo Moore Carrasco     | UTALCA       | Chile |
| Sergio González            | UTA          | Chile |
| Manuel Roncagliolo Pastene | UV           | Chile |
| Jenniffer Medina           | UV           | Chile |
| Nadia Segovia              | UV           | Chile |
| Wilfredo González          | UV           | Chile |



| NOMBRE                         | INSTITUCIÓN               | PAÍS      |
|--------------------------------|---------------------------|-----------|
| Sergio Vargas Tejeda           | UBB                       | Chile     |
| Claudia Del Campo Fuentes      | UDD                       | Chile     |
| Angélica Rojas                 | UDD                       | Chile     |
| Clara Vittini                  | UDD                       | Chile     |
| Denise Saint-Jean Matzen       | UDD                       | Chile     |
| María José Hallows             | UPACÍFICO                 | Chile     |
| Mario Riquelme Pardo           | UPACÍFICO                 | Chile     |
| Aurora Díaz                    | UFT                       | Chile     |
| Mariela Matamoros              | UFT                       | Chile     |
| Rafael Olguin                  | UFT                       | Chile     |
| Jimena Mella                   | UMCE                      | Chile     |
| Víctor Hugo San Martín Ramírez | UMCE                      | Chile     |
| Ximena Vildósola               | UMCE                      | Chile     |
| Johanna Vargas                 | UNACIONAL TRES DE FEBRERO | Argentina |
| Massiel Guerra                 | USS                       | Chile     |
| Fabio Abel Labra Rodriguez     | UST                       | Chile     |
| Gabriela Hernández Pascual     | UST                       | Chile     |
| Verónica García                | UTFSM                     | Chile     |
| Pamela Martínez Andunce        | UTFSM                     | Chile     |
| Fernando Pinto                 | CNA CHILE                 | Chile     |
| Claudia Mardones               | CNA CHILE                 | Chile     |
| María José Quiroz              | CNA CHILE                 | Chile     |
| Daniela Poblete                | CNA CHILE                 | Chile     |
| María José Palacios            | CNA CHILE                 | Chile     |
| Sebastián Valenzuela           | CNA CHILE                 | Chile     |
| Joaquín Bermudes               | CNA CHILE                 | Chile     |
| Javier Palacios                | CNA CHILE                 | Chile     |
| José González                  | CNA CHILE                 | Chile     |
| Felipe Álamos                  | CNA CHILE                 | Chile     |
| Paula Collao                   | CNA CHILE                 | Chile     |
| Débora Jana                    | CNA CHILE                 | Chile     |
| Paula Beale                    | CNA CHILE                 | Chile     |
| Patricia Robles                | CNA CHILE                 | Chile     |
| Pablo Baeza                    | CNA CHILE                 | Chile     |
| Luciano Mariño                 | CNA CHILE                 | Chile     |
| Gonzalo Serrano                | CNA CHILE                 | Chile     |
| Nicole Droguett                | CNA CHILE                 | Chile     |
| Amelia Miranda                 | CNA CHILE                 | Chile     |
| Claudia Tapia                  | CNA CHILE                 | Chile     |
| Haydee Arellano                | CNA CHILE                 | Chile     |
| Alfonso Muga                   | CNA CHILE                 | Chile     |
| María Fernanda Vera            | CNA CHILE                 | Chile     |
| María José Vergara             | CNA CHILE                 | Chile     |
| Paulina Tapia                  | CNA CHILE                 | Chile     |
| Miryam Gutiérrez               | CNA CHILE                 | Chile     |
| Consuelo Ferrada               | CNA CHILE                 | Chile     |





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



## Cuaderno N°1 (2016)

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

[+Descargar](#)



## Cuaderno N°2 (2016)

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

[+Descargar](#)



## Cuaderno N°3 (2016)

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

[+Descargar](#)



## 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

[+Descargar](#)



## Cuaderno N°5 (2017)

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

[+Descargar](#)



## 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

[+Descargar](#)



## Cuaderno N°7 (2017)

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

[+Descargar](#)



## Cuaderno N°8 (2017)

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

[+Descargar](#)



## Cuaderno N°9 (2018)

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

+Número próximo a ser publicado



## Cuaderno N°10 (2018)

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

+Número próximo a ser publicado



## 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

+Número próximo a ser publicado



## 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

+Número próximo a ser publicado



## Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017

[+Descargar](#)

---

## Serie Estudios sobre Acreditación

