



CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS DE CHILE Y QUÉBEC, CANADÁ



CALIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
*EXPERIENCIAS
Y PERSPECTIVAS
DE CHILE Y QUÉBEC, CANADÁ*

CALIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
**EXPERIENCIAS
Y PERSPECTIVAS
DE CHILE Y QUÉBEC, CANADÁ**

Coordinadores

Jacqueline Rojas

Fernando Daniels

Primera edición, 2025

Rojas, Jacqueline y Daniels, Fernando.

Calidad en la educación superior: Experiencias y perspectivas de Chile y Quebec, Canadá / Chile, Ediciones IESED-Chile, 2025.

ISBN: 978-956-6383-07-9

237 p.; 24 X 17 cm (obra independiente)

1. Educación Superior 2. Visión actores institucionales 3. Chile 4. Canadá

Este libro contó con referato internacional

Editora en jefa

Andrea Minte Münzenmayer

Diseño e ilustración de portada

Natalia Valdés Lagos

Corrección de estilo y ortotipografía

Carolina Carillanca Carillanca

Comité editorial:

Freddy Marín, Universidad de la Costa, Colombia

Paulina Martínez, Universidad de Tarapacá, Chile

Sergio Galdames, Universidad de Santiago de Chile

Claudia Vargas, Universidad de Santiago de Chile

La publicación de la primera edición de este libro fue posible gracias al apoyo del Proyecto de Fortalecimiento de la Investigación y Formación Avanzada en Educación, en el Sistema de Universidad Estatales, RED 21995.

Acceso Abierto: La edición en formato de libro electrónico se puede consultar sin restricciones ni costo, desde cualquier lugar con acceso en línea. Se podrá hacer cualquier explotación de la obra con la única limitación de reconocer la autoría.

© 2025, Ediciones IESED - Chile

Avenida República N° 517 - Santiago, Chile

www.iesed.cl

13	AGRADECIMIENTOS
15	PRÓLOGO <i>Óscar Espinoza</i>
23	PRESENTACIÓN
27	PARTE I. CHILE
29	1. ANTECEDENTES SOBRE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS <i>Jacqueline Rojas y Daniel A. López</i>
37	2. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS. LA VISIÓN DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES <i>Jacqueline Rojas y Daniel A. López</i>
79	3. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS. LA VISIÓN DE LOS ACTORES EXTERNOS <i>Ruth Arévalo, Dieter Koch, Jacqueline Rojas y Fernando Lemarie</i>
99	4. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE UNIVERSIDADES CHILENAS.
99	4.1. Contexto y proyecciones de casos de buenas prácticas en universidades
101	4.2. Trazabilidad de los estándares de acreditación institucional establecidos para el sistema universitario para su gestión integral en el marco del proyecto universitario de la Universidad Finis Terrae <i>Mariana Vergara</i>
114	4.3. Desafíos y avances en el assessment del aprendizaje estudiantil: un camino hacia el aprendizaje continuo en la Universidad Andrés Bello <i>Carmen Gloria Jiménez, Francisco Aracena, Carla Claeys, María Francisca Díaz</i>
126	4.4. Procesos de autoevaluación en la Universidad de Chile <i>Pablo Duarte, Cristóbal Feller, Constanza Prado, Constanza Ramírez</i>
136	4.5. Programa de evidencias para la gestión de calidad en la Universidad Tecnológica Metropolitana <i>Sebastián Guinguis</i>

151	4.6. Marketing Intelligence para la toma de decisiones en la Universidad del Desarrollo <i>Paulina Cornejo</i>
158	4.7. Sistema de Gestión, promoción y aseguramiento de la calidad de la Universidad de Los Lagos. Comprometidos con la calidad y mejora continua de las unidades y programas académicos <i>Alexis Meza y Christian Gallardo</i>
167	CONCLUSIONES GENERALES
175	PARTE II. QUEBEC, CANADÁ
177	1. ANTECEDENTES SOBRE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Olivier Bégin-Caouette, Emile Salomon Zambo Assembe y Silvia Mirlene Nakgno Koga</i>
185	2. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES EN QUEBEC, CANADÁ. LA VISIÓN DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES <i>Emile Salomon Zambo Assembe, Olivier Bégin-Caouette y Silvia Mirlene Nakgno Koga</i>
199	3. BUENAS PRÁCTICAS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CASOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE QUEBEC, CANADÁ. <i>Emile Salomon Zambo Assembe</i>
199	3.1. Contextos y proyecciones de situaciones en el sistema
200	3.2. Recopilación y uso de datos
203	3.3. Procesos de evaluación de programas
207	3.4. Provisión de un recurso humano de tiempo completo
208	3.5. Evaluación conjunta de programas
209	3.6. Kaizen: un enfoque de garantía de calidad para la mejora continua de las universidades
210	3.7. Liderazgo colaborativo: un pilar para la evaluación de programas

221	4. DESAFÍOS DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD SEGÚN LOS ACTORES INTERNOS
229	COMENTARIOS FINALES
232	PERFILES DE AUTORAS Y AUTORES
236	EVALUACIÓN DEL ARTÍCULO

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las diversas instituciones que han participado y colaborado en las distintas fases de la edición de este libro. Parte de sus contenidos se generaron durante las investigaciones del proyecto: “Experiencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Quebec y Chile”, financiado por el Ministerio de Relaciones Internacionales y Francofonía de Québec (MRIF) y ejecutado por la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Instituto Interuniversitario de investigación en Educación (IESED-Chile) y el Laboratorio Interdisciplinario de Investigación en Educación Superior (LIRES) de la Universidad de Montreal, Canadá, con el patrocinio del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) y el Consejo Superior de Educación de Quebec (CSE). También se reconoce al apoyo brindado por el proyecto temático en Educación: “Fortalecimiento de la investigación y la formación avanzada en Educación en el sistema de universidades estatales” y su RED 21995, en el marco del Plan de Fortalecimiento de las Universidades Estatales chilenas, que financió su edición.

Se agradece, asimismo, la participación de los diversos representantes de las universidades de Chile y de la provincia de Quebec en Canadá, a las autoridades y representantes, integrantes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) en Chile y a pares evaluadores de procesos de acreditación institucional, los cuales generosamente aceptaron participar en las entrevistas y compartir sus experiencias sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior.

PRÓLOGO

En la actualidad los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior que se están implementando en distintas regiones del orbe combinan tanto los sistemas internos como los externos (Woodhouse, 1996). El aseguramiento interno de calidad, de carácter institucional, corresponde al conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización, con el fin de asegurar y mejorar la gestión interna y, en consecuencia, la calidad de sus servicios y productos. En otras palabras, el aseguramiento interno de la calidad comprende los sistemas que la propia institución crea y gestiona. A su vez, el aseguramiento externo de la calidad comprende aquellos sistemas operados por otras entidades, como gobiernos, agencias de evaluación o clientes, con el fin de garantizar ante terceros la calidad de una institución. Entre otras responsabilidades a los sistemas de evaluación externa les compete evaluar y en algunos casos certificar los sistemas de evaluación interna si así lo decide la organización o en caso de que constituya un requisito para operar en un determinado sector.

Más allá del aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y de los programas de pre y postgrado, cada vez se torna más indispensable asegurar que los egresados de la educación superior, profesionales o técnicos, dominen las competencias requeridas para su desempeño laboral. En esa perspectiva, se visualiza como indispensable incorporar, además de los estándares de calidad predefinidos por las instituciones y los programas, la evaluación de los perfiles de egreso de los futuros profesionales y técnicos, así como su desempeño en el sector productivo. De esa manera se podrá dimensionar con mayor precisión la pertinencia de la formación que se está entregando a los estudiantes y futuros profesionales. Ello implicaría incorporar o fortalecer en el proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior, la implementación de un conjunto de

acciones, incluyendo: i) un marco nacional de competencias; ii) test vinculantes previos al otorgamiento de títulos y test periódicos de vigencia en carreras de riesgo social; y, iii) el desarrollo de un observatorio de empleo que considere tanto el análisis de las tendencias ocupacionales (desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa) en diferentes áreas, como la aplicación de encuestas a empleadores y egresados sobre los aspectos más críticos del desempeño profesional y laboral. También sería relevante cambiar la cultura de competencia que generan entre otros los rankings y promover procesos más bien colaborativos, particularmente a nivel internacional, orientados a mejorar la calidad no solo de cada programa o institución, sino de los sistemas nacionales de educación superior (Astin, 1995; Sherr y Teeter, 1991).

La implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en distintos contextos y momentos ha generado una permanente tensión entre la autonomía y la autorregulación versus el control de “calidad” externo (Van Vught 1994). En el sistema anglosajón, por ejemplo, si bien las universidades han tenido históricamente bastante autonomía, la acreditación de la calidad es de larga data. En Estados Unidos, por ejemplo, el aseguramiento de la calidad se viene desarrollando desde finales del siglo XIX cuando se crea la *Middle States Association* (1887). En la actualidad, es el Gobierno federal por intermedio de la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación (EQAC) el que supervisa a las siete agencias acreditadoras existentes y “concede acreditaciones con el objetivo de asegurar que la enseñanza proporcionada por las instituciones de educación superior cumpla ciertos niveles de calidad académica” (Toukourmidis, 2017).

En Europa continental y en América Latina el control externo de la calidad ha estado presente en la educación superior desde el origen de las universidades. Inicialmente, fueron las autoridades religiosas, las cuales tuvieron la tuición doctrinaria sobre las universidades que se crearon en Europa al alero de la Iglesia y, posteriormente, fueron agentes de apoyo al colonialismo europeo. Luego surgieron las motivaciones comerciales interesadas en que las universidades formarían los cuadros necesarios para la producción. El desarrollo científico tecnológico y el surgimiento de la investigación dentro de las universidades hacia fines del siglo XIX ha contribuido también a generar

nuevos requerimientos para la academia que hoy se trasunta como criterios de calidad en los rankings internacionales. En tiempos más recientes, el incremento demográfico, el aumento gradual de los niveles de escolaridad de la población y la mayor valoración atribuida a la educación superior (por las tasas de retorno privado que esta genera), en el marco hegemónico de modelos de libre mercado, ha redundado en: una mayor presión a la demanda que ha detonado un aumento exacerbado de la oferta. Como consecuencia de lo anterior, los gobiernos se han visto obligados a generar sistemas de control y regulación que aseguren mínimamente la calidad de la oferta educativa. Eso explica que en distintas regiones y, particularmente en América Latina desde comienzos de los años '90, surgieron con fuerza las agencias de acreditación y los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Un aspecto interesante en los últimos años en relación con el aseguramiento de la calidad en la educación superior es el desarrollo de los procesos de acreditación internacional. La ventaja de esta modalidad para los países en desarrollo (especialmente aquellos situados en América Latina y África, por ejemplo) es que abre la posibilidad de utilizar patrones evaluativos más amplios y exigentes de manera de nivelar hacia arriba los estándares locales. No obstante, dada la heterogeneidad de las instituciones está el riesgo de generar agrupaciones o agencias menos idóneas que no operen con la debida seriedad en los procesos de acreditación de entidades menos rigurosas. De ahí la necesidad de contar, por una parte, con los controles locales que supervisen cuidadosamente los procesos de acreditación que desarrollan las agencias certificadoras y, por otra, con redes internacionales que respalden a las agencias que participen en estos procesos.

En ese contexto, el propósito del presente libro que se titula "Experiencias nacionales del Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior" es sintetizar los principales resultados derivados del proyecto: "Experiencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior en Quebec y Chile". En el texto se busca identificar, por una parte, experiencias exitosas y buenas prácticas en la implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad y, por otra, dar cuenta de los factores que incidieron en la implementación de estas experiencias. Se trata de una obra que nace gracias al

financiamiento dispensado por el Ministerio de Relaciones Internacionales y Francofonía (MRIF) de Quebec, Canadá, para estimular la cooperación bilateral Quebec-Chile. Representa el corolario de un proyecto de investigación asociativo que aglutinó a académicos e investigadores chilenos y quebequenses y que se desarrolló entre los años 2022 y 2023. La coordinación del libro estuvo a cargo de María Jacqueline Rojas y Fernando Daniels en un esfuerzo inconmensurable y digno de relevar.

El libro, único en su género, resulta de enorme valor dado que compara sistemas de dos regiones con características peculiares y distintivas. Los insumos y conclusiones derivadas de los casos analizados podrían contribuir al desarrollo de políticas institucionales y/o sectoriales en el ámbito del aseguramiento de la calidad y servir de referencia para distintos *stakeholders*, incluyendo: *policy makers*, directivos de ministerios de educación, entidades de educación superior y representantes de agencias acreditadoras, entre otros.

El libro se estructura en torno a dos apartados. En el primero, referido al caso de Chile, María Jacqueline Rojas y Daniel López abordan los antecedentes que permiten contextualizar los procesos y resultados asociados al aseguramiento de la calidad en universidades chilenas. Acto seguido se analiza la visión de distintos actores (internos) vinculados a la gestión del aseguramiento de la calidad y procesos de acreditación al interior de las universidades chilenas. A partir de esas percepciones, además, se busca visualizar, por una parte, algunos resultados e impactos derivados de los procesos de autoevaluación y acreditación institucional, y, por otra, identificar algunos desafíos institucionales y expectativas en el contexto del nuevo modelo evaluativo nacional. De manera, complementaria, Ruth Arévalo, Dieter Koch, María Jacqueline Rojas, y Fernando Lemarie indagan en torno a las percepciones y visiones de actores externos respecto al funcionamiento y resultados asociados al aseguramiento de la calidad (autoevaluación y evaluación externa) en las universidades en el contexto de las exigencias que establecen las normativas y procedimientos regulatorios.

En la última sección del primer apartado, se ilustran seis estudios de casos de universidades chilenas que dan cuenta de experiencias y buenas

prácticas relativas al aseguramiento de la calidad tanto a nivel institucional como de iniciativas/programas más acotados. Mientras Mariana Vergara (Universidad Finis Terrae), Pablo Duarte, Cristóbal Feller, y Constanza Prado (Universidad de Chile) centran la atención en los procesos de autoevaluación institucional desarrollados desde una perspectiva más integral, Carmen Gloria Jiménez, Francisco Aracena, Carla Claeys, y María Francisca Díaz (Universidad Andrés Bello) lo hacen desde la perspectiva del *assessment* del aprendizaje estudiantil. A su vez, la mirada que aportan Paulina Cornejo (Universidad del Desarrollo), Sebastián Guinguis (Universidad Tecnológica Metropolitana), Alexis Meza y Christian Gallardo (Universidad de Los Lagos) respecto a experiencias y buenas prácticas ligadas a la gestión representa un aporte de enorme valor para comprender las complejidades y aristas que supone la instalación, funcionamiento y evaluación de un régimen de aseguramiento de la calidad.

El segundo apartado del libro consigna el caso de la provincia de Quebec en Canadá. Tal como ilustra el caso chileno, Olivier Bégin- Caouette, Emile Salomon Zambo Assembe y Silvia Mirlene Nakano Koga dan cuenta de los rasgos que caracterizan a los distintos sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Superior existentes en Canadá entendiendo que cada provincia tiene total autonomía sobre el tema. Junto con ello proveen interesantes ejemplos de cómo las universidades promueven mecanismos y protocolos para garantizar la calidad de los distintos procesos vinculados con su cotidiano quehacer.

Complementariamente, los autores analizan en detalle y de manera notable las políticas de aseguramiento y mecanismos que guían al sector universitario en universidades de Quebec a partir de la mirada que detentan los actores institucionales. No menos importante es el escrutinio que realiza Emile Salomon Zambo Assembe en torno a las buenas prácticas observables en distintos procesos evaluativos establecidos en universidades de Quebec y los retos que dichos procesos suponen. Por último, Philip J. Smith pasa revista a la Universidad McGill como un caso emblemático de la provincia que no puede ser ignorado por su evolución y desarrollo que ha permitido posicionar a la universidad en un alto nivel de excelencia.

Sabido es que los estudios comparados representan un alto grado de dificultad y complejidad. En tal sentido, el libro que coordinan Rojas y Daniels representa una contribución relevante y de mucho valor para los académicos e investigadores interesados en el análisis del aseguramiento de la calidad en el nivel terciario. La información y reflexiones que aporta el manuscrito representan una fuente que no puede ser ignorada, más todavía cuando este constituye uno de los primeros esfuerzos en la materia donde se contrastan los sistemas chileno y canadiense. Futuros estudios, a mi juicio, debieran considerar y profundizar al menos dos aristas: a) los efectos de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad en los procesos formativos de los estudiantes que están graduándose del sistema universitario; y b) la inserción de los jóvenes profesionales y técnicos en el mundo del trabajo, ajuste vertical versus ajuste horizontal.

Óscar Espinoza

Universidad de Tarapacá

Arica, noviembre de 2024

REFERENCIAS

- ASTIN, A. (1985). Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. San Francisco, Jossey Bass, 1985
- SHERR, L.Y TEETER, D. (1991). Total quality management in higher education. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- TOUKOUMIDIS, G. (2017). Como es la acreditación en Estados Unidos. En: <https://www.hotcourseslatinoamerica.com/study-in-usa/before-you-leave/como-es-la-acreditacion-en-estados-unidos/> Revisión 21 de enero del 2018
- VAN VUGHT, F. (1994). Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education' En Westerheijden, D., Brennan, J. & Maassen, P. (Eds.) Changing Contexts of Quality Assessment. Utrecht, Lemma.
- WOODHOUSE, D. (1996). Quality Assurance: international trends, preoccupations and features. Assessment & Evaluation in Higher Education, 21(4): 347-356

PRESENTACIÓN

Este libro recoge, parcialmente, los resultados del proyecto: “Experiencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior en Quebec y Chile”, realizado con el financiamiento del Ministerio de Relaciones Internacionales y Francofonía (MRIF) de Quebec, Canadá, para estimular la cooperación bilateral Quebec-Chile. El proyecto se centró en conocer el funcionamiento de los sistemas regulatorios de aseguramiento y mejoramiento de la calidad implementados en las instituciones de educación superior (IES) de la provincia de Quebec en Canadá y de Chile, identificar experiencias exitosas y buenas prácticas en la implementación de dichos sistemas y los factores de éxito de estas experiencias, que podrían servir de referencia para el desarrollo de políticas institucionales y/o sectoriales en este campo. Inicialmente sus resultados han sido presentados como un Informe Técnico, pero para una mejor difusión se ha optado editarlo como libro.

El proyecto fue ejecutado conjuntamente por la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile) y el Laboratorio Interdisciplinario de Investigación sobre la Educación Superior (LIREs) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal, con el patrocinio del Consejo Superior de la Educación (CSE) de Quebec y el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).

Tanto en Chile como en Quebec la información se obtuvo mediante la realización de entrevistas, las que abordaron dimensiones similares, aunque con los respectivos ajustes de acuerdo a cada realidad. En el caso de Chile participaron en el estudio representantes de 30 universidades públicas y privadas, del subsistema universitario. Además, se realizaron entrevistas a directivos de organismos rectores de los procesos de Aseguramiento de la

Calidad y a pares evaluadores. En el caso de Quebec se efectuaron entrevistas sólo a representantes de instituciones de educación superior. El libro se ha estructurado en dos partes. La primera, aborda la experiencia chilena y en la segunda parte la experiencia de Quebec. En cada una de ellas se incluye la descripción de casos exitosos relatados por los participantes. En Chile estos fueron descritos por los propios entrevistados. En Quebec las buenas prácticas identificadas corresponden a procedimientos o estrategias utilizadas en las universidades.

El propósito no fue realizar un estudio comparado de procesos y resultados del aseguramiento de la calidad, sino poner de relieve dos modelos diferentes en cuanto a sus fundamentos, su estructura y sus prácticas, con el fin de conocer en detalle, desde la opinión de sus principales actores, el funcionamiento, los logros y desafíos, los cuales pueden servir de referente para favorecer la mejora continua de la educación superior. Las conclusiones y las reflexiones finales destacan los aspectos más relevantes que fueron identificados en el análisis transversal de las entrevistas, las cuales permitieron levantar un conjunto de regularidades y especificidades para cada una de las dimensiones del estudio: existencia de políticas institucionales y mecanismo de aseguramiento de la calidad; implementación e impacto de los procesos de autoevaluación y acreditación; desafíos que enfrenta el sistema y buenas prácticas.

Octubre, 2024.

The background features a light teal color with three large, dark teal quarter-circle shapes positioned in the top-left, bottom-left, and bottom-right corners. A solid red rectangle is located in the center-right area, containing the text.

primera parte:
CHILE

I. ANTECEDENTES DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Jacqueline Rojas

Daniel A. López

En Chile existen 4 tipos de instituciones de educación superior: las Universidades, que ofrecen programas de pregrado y postgrado, aunque también pueden ofrecer formación de nivel técnico; los Institutos Profesionales que pueden impartir algunas carreras profesionales y técnicas de nivel superior, pero no pueden entregar grados académicos; los Centros de Formación Técnica que ofrecen solamente carreras de nivel técnico superior y las Escuelas de Formación de las Fuerzas Armadas. Según datos del Servicio de Información de Educación Superior de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, y considerando los tres primeros tipos de instituciones, las Universidades concentran el 58,5% de la matrícula total, los Institutos Profesionales (IP) el 31,3%, y los Centros de Formación Técnica (CFT) el 10,2%, (SIES, 2023).

La acreditación de instituciones y programas se encuentra en el centro del modelo chileno de Aseguramiento de la Calidad, entendida esta como el conjunto de procesos que garantizan el cumplimiento de ciertos criterios en términos del funcionamiento y desarrollo de las actividades académicas. La acreditación institucional como actividad regulatoria ha sido una de las acciones más relevantes en términos de política pública de la educación superior en Chile en los últimos 25 años (López, et al., 2022). Emergió en respuesta a la necesidad de lograr la fe pública respecto de la oferta formativa de programas de pregrado y postgrado la cual se incrementó exponencialmente en paralelo a la creación de nuevas instituciones de educación superior a partir de la reforma de 1981 del gobierno militar (Espinoza et al., 2019). La acreditación opera con un sistema mixto de autoevaluación y evaluación

externa regida por leyes y dirigida por una agencia nacional estatal autónoma. Actualmente, el 94% de la matrícula de educación superior se encuentra en instituciones acreditadas y el 84% de las universidades están acreditadas (CNA, 2023). La acreditación institucional de universidades consideró históricamente como obligatorias las áreas de gestión y de docencia de pregrado y como electivas, las de postgrado, investigación y vinculación con el medio. El tiempo de acreditación institucional se explica principalmente por la acreditación de las áreas de postgrado e investigación (López, et al., 2015).

Actualmente las áreas o dimensiones para la acreditación institucional son las siguientes: docencia y resultados de procesos formativos; Gestión estratégica y recursos institucionales; Aseguramiento interno de la calidad; Vinculación con el Medio; Investigación, Creación y/o Innovación.

Los procesos de acreditación de instituciones, de programas y carreras han operado por separado. Hasta el año 2018, las carreras de acreditación voluntaria fueron evaluadas por agencias privadas. El año 2018 la ley N° 21.091, excluyó a las agencias privadas de realizar procesos de acreditación. No obstante, a nivel de carreras, es exigible solo para los programas de pedagogía, medicina y odontología, y ha estado a cargo de la agencia nacional de acreditación, al igual que los programas doctorales (Espinoza y González, 2016; Espinoza, et al., 2019).

El caso chileno de la regulación de la educación superior es particularmente ilustrativo, por cuanto los procesos de acreditación de instituciones se iniciaron en forma previa a su formalización mediante una ley, de manera voluntaria y con un carácter experimental (CNAP, 2007). Tempranamente un importante número de instituciones se sometió a estos procesos; sin embargo, la existencia de incentivos como el acceso a ciertos fondos públicos solo para instituciones o programas acreditados, cuestiona de alguna manera la real voluntariedad de esta participación. No obstante, a lo largo de estos años igualmente han existido instituciones fuera del sistema.

El concepto de calidad que se ha utilizado desde el origen de los procesos de acreditación es el de doble consistencia interna y externa, es decir que

las instituciones y programas deben evidenciar que se hace lo que se dice y que deben mostrar también pertinencia social en su quehacer (López et al., 2022). La ley N° 21.091 aprobada el año 2018, pero que entró en estado de régimen en el año 2023, consideró la orientación a la excelencia e introdujo también otros cambios importantes como la obligatoriedad de la acreditación de las universidades, la introducción de estándares para los procesos evolutivos, cambios en los criterios uniendo la formación de pregrado y postgrado y principalmente la consideración del aseguramiento de la calidad como una dimensión también obligatoria junto a las áreas académicas y de gestión. Solo la dimensión de investigación, creación e innovación es voluntaria. Si bien el marco regulatorio ha estado orientado al aseguramiento de la calidad, también incluye en la práctica al mejoramiento de la calidad, de lo cual sólo existe evidencia parcial, considerando que esta relación no siempre es positiva (Williams, 2016).

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), vigente en la actualidad, fue creado el año 2006 (Ley N° 20.129) y está integrado desde el año 2018 por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Le corresponde el desarrollo y aplicación de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad de las funciones de las instituciones de educación superior, en el marco de las funciones que le son propias a cada institución. La CNA es un organismo autónomo, cuya función es evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos y de las carreras y programas que ellos ofrecen.

Si bien el sistema universitario chileno, se caracteriza por la heterogeneidad de sus instituciones en características como origen, trayectoria, tamaño, carácter jurídico, mecanismos de control y financiamiento, gobernanza y misiones diversas (docentes, de investigación, pregrado y/o postgrado) entre otras, los procedimientos para evaluar la calidad son únicos y comunes, lo que podría eventualmente generar restricciones para el cumplimiento de propósitos y misiones distintas (López, et al., 2018).

La trayectoria del sistema universitario chileno ha estado marcada por diversos hitos. Hasta el año 1981 existían sólo 8 universidades, con una matrícula de 118.978 estudiantes (Bernasconi y Rojas, 2004) que se agrupaban en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) creado por la Ley N° 11.575 del año 1954. La Constitución del año 1980 permitió la creación de universidades privadas, lo que generó un crecimiento exponencial en el número de instituciones de educación superior, llegando a más de 60 universidades en la década de los '90. También contribuyó a la expansión del número de universidades la autonomía de buena parte de las sedes de las llamadas universidades tradicionales que se transformaron en universidades derivadas. Actualmente el sistema universitario chileno lo componen 55 universidades con 725.201 estudiantes (CNED, 2021). Ello elevó exponencialmente la oferta de programas formativos a lo largo de todo el país. Producto de procesos de acreditación y de quiebras o de procesos dolosos, se han cerrado varias universidades.

Tradicionalmente, las universidades chilenas han sido categorizadas en tres grupos: universidades estatales, universidades privadas tradicionales y derivadas de éstas y privadas nuevas. Al año 2020, el 43,9% de estudiantes se encontraba matriculado en las universidades privadas. Un 96,8% se encontraba matriculado en universidades acreditadas (CNED, 2021). Las universidades sin acreditación son todas instituciones privadas creadas después de la reforma de la educación superior de 1981 (Tabla 1).

Tabla 1. Estado de la acreditación de universidades, 2023

Universidades	N°	Acreditadas	No acreditadas	Fuera del sistema
Estatales	18	18	0	0
Privadas tradicionales	9	9	0	0
Privadas nuevas	28	23	5	0
Total	55	50	5	0

Fuente: CNA. Septiembre, 2023

En cuanto a los efectos de los procesos de acreditación institucional, existe evidencia que estos han impactado positivamente en las estructuras, la cultura organizacional y en las prácticas y modelos de gestión implementadas por las universidades (Brunner, 2004; Lemaitre, 2005, 2015, Atria, 2005, 2006; Rodríguez et al., 2010, López et al., 2015). También se han identificado cambios efectivos y mejoramientos relacionados con la capacidad de diagnóstico interno y externo, fortalecimiento de la gestión de la información, socialización de la misión y profesionalización de la gestión, mediante la operación de unidades de análisis instituciones y unidades concentradas en los procesos de acreditación (CNA, 2010). En cuanto a los efectos negativos en las instituciones estos se han relacionado principalmente con la burocratización del proceso (López, et al., 2022), transformando la acreditación en un fin más que un mecanismo para el aseguramiento de la calidad de las instituciones. En términos de la operación del sistema durante estos años han surgido aspectos controversiales, como algunos hechos de corrupción que han puesto en jaque al sistema generando una percepción de inconsistencia entre algunos dictámenes y los niveles de desarrollo institucional de algunas universidades, (Espinoza y González 2012, 2013; Salazar y Leihy, 2014, Barroileth, 2021).

REFERENCIAS

- ATRIA, R. (2005). Modelos de gestión en la educación superior en Chile. El caso de las universidades del Consejo de Rectores, en: Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones (pp. 77-94). Santiago: Consejo Nacional de Educación.
- ATRIA, R. (2006). La gestión de las universidades del Consejo de Rectores. Calidad en la Educación, (24):67-116.
- BARROILHET, A., ORTIZ, R., QUIROGA, B., SILVA, M. (2021).
- Exploring Conflict of Interest in University Accreditation in Chile, en: Higher Education Policy, Doi.org/10.1057/s41307-020-00217-7
- BERNASCONI, A. Y ROJAS, F. (2004). Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003, Editorial Universitaria, Santiago.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2018) Ley 21.091 sobre Educación Superior. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/>
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2006). Ley 20.129 que establece un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/>
- BRUNNER, J.J. (2004): Políticas y mercados de educación: necesidades de información, Brunner J. and Meller P. (Comps.), Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile, RIL Editores, Santiago de Chile, pp.19-86.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA), (2010). Resultados de acreditación. Recuperado de <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditación>
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA-CHILE), (2023): Criterios y Estándares de Calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario. Available online: https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx (accesado el 29 November 2023).
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO (CNAP) (2007). El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior (1997-2007). Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 120 pp.

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNED) (2021). Ficha institucional individual 2007-2020, disponible en <https://cned.cl/indices/indices-indicadores-por-institucion/>
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNED) (2023). INDICES Educación Superior Pregrado Institucional. https://www.cned.cl/indices_New_~/bbdd/01-Informe_Pregrado.pdf accesado el 3 de mayo 2024).
- ESPINOZA, O. Y GONZÁLEZ, L.E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y del régimen de acreditación en la educación superior en Chile: balance y perspectivas. Revista de la Educación Superior (ANUIES), 41(2,162), 87-109. Recuperado de <http://publicaciones.anuis.mx/revista/162/2/3/es/estado-actual-del-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-y-el-regimen>
- ESPINOZA, O. Y GONZÁLEZ, L.E. (2013). Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences. Quality Assurance in Education, 21(1), 20-38.
- ESPINOZA, O. Y GONZÁLEZ, L.E. (2016). El Proyecto de Ley que reforma el Sistema de Educación Superior en Chile: tensiones, escenarios y desafíos. En Barómetro de Política y Equidad. Un futuro imperfecto. Temas pendientes de una política sin programa (Volumen 12, Capítulo 5, diciembre)(pp.99-120). Santiago, Fundación Equitas-Ediciones Sur y Fundación Friedrich Ebert.
- ESPINOZA, O. Y GONZÁLEZ, L.E. (2019a). Evolución del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior chilena, en: Espinoza, Óscar, López, Daniel, González, L. E., Pulido, Sergio (eds). Calidad en la Universidad. IESED-Chile/ LOM. pp.91-127
- LEMAITRE, M. (2005). Aseguramiento de la Calidad en Chile: impacto y proyecciones, Serie de Seminarios Internacionales, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile, pp. 55-69.
- LEMAITRE, M. (2015). Aseguramiento de la Calidad: Una política y sus circunstancias. Ediciones UC, Santiago de Chile.
- LÓPEZ, D.A., ESPINOZA, Ó., ROJAS, M.J., CROVETTO, M., (2022). External evaluation of university quality in Chile: an overview, en: Quality Assurance in Education, 30 (3) pp. 272-288. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0141>.
- LÓPEZ, D.A., ROJAS, M.J., LÓPEZ, B. Y LÓPEZ, D.C. (2015). Chilean universities and institutional quality assurance processes, en: Quality Assurance in Education, 23 (2), pp.166-183.

LÓPEZ, D.A., ROJAS, M.J., RIVAS, M., (2018). Existe aprendizaje institucional en la acreditación de universidades chilenas?, *Avaliação*, 23 (2) pp.391-404.

RODRÍGUEZ-PONCE E., FLEET, N., Y DELGADO, M., (2010). Capacidad predictiva de la evaluación de los pares y focos del modelo de acreditación institucional en Chile. *Aval. Educ. Sup.* (15), 121- 141.

ROJAS, M.J. Y DANIELS, F., (2023). (Coords). Experiencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Quebec y Chile. Informe Técnico, en prensa.

SALAZAR, J. M. Y LEIHY, P. (2014). La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior?, *Revista Estudios Sociales*, 122, pp.125.

SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES), (2023). Informe 2023. Matrícula en Educación Superior. <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-en-Educacion-Superior-2023-SIES.pdf>

WILLIAMS, J. (2016). Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship?, en: *Quality in Higher Education*, 22 (2) pp. 97-102.

II. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS. LA VISIÓN DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

Jacqueline Rojas

Daniel A. López

En las universidades chilenas, prácticamente, desde el inicio de los procesos de acreditación, surgieron unidades técnicas encargadas de coordinar principalmente los procesos autoevaluativos y los diferentes procedimientos asociados a la acreditación institucional, de programas de postgrado y carreras de pregrado. Con el transcurso de los años estas unidades se han profesionalizado y tomado cada vez más un rol sustantivo en las instituciones. Si bien, ellas tienen distintas estructuras organizativas, tamaños, se ubican en distintos niveles organizacionales que van desde unidades hasta vicerrectorías, todas deben velar por la calidad de los procesos institucionales. Hay, por lo tanto, una importante experiencia acumulada que, en este capítulo, se expresa en visiones genéricas del sistema, pero desde una perspectiva institucional.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas, dirigida a actores claves en el aseguramiento de la calidad de las universidades. Se invitó a los encargados de las unidades especializadas en calidad de todas las universidades que habían pasado por procesos de acreditación institucional (n=50). Se consideró una muestra de directivos universitarios (n=30), correspondiente al mismo número de universidades, quienes aceptaron participar. La mayoría de ellos (n=21) ocupaba el cargo de Director General de Aseguramiento de la Calidad y un 50% de ellos (n=15) declaró tener más de diez años de experiencia en diferentes cargos o funciones relacionadas con aseguramiento de la calidad. En cuanto a la formación profesional existió un predominio de profesionales del área de la ingeniería, entre quienes ejercían el cargo (n=10).

Tabla 2. Instituciones participantes, 2023

Universidades	N°	% ¹
Estatales	13	72
Privadas tradicionales	4	33
Privadas nuevas	13	65
Total	30	

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se realizaron en modalidad virtual, vía zoom, grabadas y transcritas. Se realizó un análisis cualitativo, mediante el uso del software *AtlasTi*. El análisis de la información obtenida a través de las entrevistas ha permitido obtener la visión y experiencia de los principales actores vinculados a la gestión del aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas. El análisis se ha estructurado en 4 temas principales, cada uno de los cuales agrupó diversos códigos derivados de las entrevistas:

- 1) Políticas institucionales de calidad y mecanismos de aseguramiento de la calidad.
- 2) La implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad.
- 3) Resultados e impactos de los procesos de autoevaluación y acreditación.
- 4) Los desafíos institucionales y expectativas en el contexto del nuevo modelo evaluativo nacional.

1) POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE CALIDAD Y MECANISMO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

En este ámbito, de acuerdo a las respuestas de los entrevistados, se levantaron los siguientes códigos: Existencia de políticas de calidad; Componentes de las políticas institucionales de aseguramiento de la calidad; Con-

1 El porcentaje se calculó en relación al total de universidades vigentes en cada grupo que han participado en procesos de acreditación.

cepto de calidad; Concepto de aseguramiento de la calidad; Modificaciones y ajustes de las políticas institucionales en el tiempo; Mecanismos de evaluación y ajustes de las políticas.

Existencia de políticas institucionales de calidad

La mayoría de las universidades, cuentan con políticas institucionales sobre calidad, es decir con directrices, compromisos y un conjunto de mecanismos cuyo propósito es evaluar, promover y garantizar la instalación de procesos y procedimientos de aseguramiento de la calidad en la institución. Las políticas institucionales en general se encuentran establecidas formalmente, algunas desde hace varios años, se evalúan y han tenido modificaciones y ajustes en el transcurso del tiempo. En algunas instituciones son recientes o no se encuentran escritas ni formalizadas, lo que no significa que no existan directrices que se aplican para asegurar la calidad de las tareas académicas. Por lo tanto, la formalización de las políticas de calidad tiene efectos muy distintos en la acreditación institucional dependiendo del nivel de desarrollo de la universidad.

Hoy en día no hay un documento que se llame política de calidad de la Universidad que esté aprobada, debería estar aprobado por el senado universitario y eso todavía no ha sucedido. Lo que no quiere decir que no haya una política de calidad y que no haya un sistema de calidad (E7).

Existe una fragmentación de las políticas y esta orientación a usar mecanismos de diagnóstico y evaluación para responder a entidades externas de acreditación o certificación. Ese es el énfasis de la política actual (E29).

Componentes de las políticas institucionales de calidad

Los componentes de las políticas institucionales de calidad corresponden a los aspectos claves que conforman el marco general para asegurar la calidad en una institución. En este sentido, los entrevistados reconocen

una diversidad de aspectos. Para algunos, dice relación con los niveles educativos que atienden (pregrado o postgrado), en otros casos, hacen referencia a los conceptos que incluyen, a sus políticas, objetivos y metas o bien lo asocian con la planificación institucional, la incorporación de procesos académicos y administrativos y la transversalidad en las distintas áreas. En algunos casos asimilan políticas institucionales con el modelo interno de aseguramiento de la calidad. En otras instituciones, las políticas forman parte del modelo de calidad. En general los componentes que parecen comunes en las distintas instituciones son: declaración de compromiso con la calidad, alineamiento de los objetivos de calidad con la planificación institucional, fomento de una cultura de calidad, instalación y uso de indicadores y el cumplimiento de las regulaciones nacionales.

Los elementos centrales de política, reforzar la lógica de la mejora continua, o sea, los procesos de aseguramiento de la calidad, muy ligado a nuestro caso, un seguimiento a los planes de mejoramiento, una estructura en cascada que va desde el plan de mejora institucional, pasando por las carreras y los departamentos. Segundo elemento central de la política es que nuestros mecanismos de aseguramiento de la calidad deben cubrir todos los niveles formativos, tercer elemento distintivo también de la política, es que nuestra concepción de calidad está orientada a provocar transformaciones institucionales (E11).

Cumplir la promesa de valor hacia los estudiantes y la sociedad. Busca que el compromiso que se hace hacia los estudiantes sea real. La promesa de valor tiene como componente la excelencia, los procesos académicos, el desarrollo del país y la vinculación con el medio y se abre en pregrado, posgrado, educación continua, investigación, vinculación con el medio etcétera (E23).

Concepto de calidad

La consideración de los conceptos de calidad y aseguramiento de la calidad son claves para la definición y aplicación de las políticas institucionales y

para su consistencia con los procesos nacionales de regulación. La literatura especializada señala el carácter polisémico y multifacético del concepto de calidad, que alude a características tales como: excepción cuando hay exclusividad de ciertos atributos o se alcanzan niveles de excelencia; como consistencia cuando se constata la inexistencia de defectos; como valor agregado en la *accountability*; como transformación si hay cambios cualitativos o como aptitud para lograr propósitos determinados mediante la autorregulación y otros conceptos relacionados como aseguramiento de la calidad, mejoramiento de la calidad, cultura de calidad, gestión de la calidad. Los actores internos relevan el concepto de calidad de doble consistencia, tanto interna (realizar lo ofrecido de acuerdo a la misión institucional, al proyecto institucional) como externa (pertinencia con los requerimientos sociales y capacidad de responder a los estándares fijados por los propios pares de la comunidad académica y la normativa existente).

Ello está asociado al concepto histórico de calidad que se aplicó en los primeros procesos piloto y voluntarios de acreditación desarrollados por la ex Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y que luego se ha seguido aplicando en los procesos de acreditación por la CNA. Algunos entrevistados, también aluden al concepto de calidad como excelencia académica, la pertinencia de la oferta educativa, el impacto en la sociedad, lo cual está en la dirección de las recientes reformas realizadas sobre el aseguramiento de la calidad en Chile, que establecen orientación a la excelencia de las prácticas formativas.

En general, se observa un uso amplio del concepto, el que en ocasiones es usado como sinónimo de aseguramiento de la calidad, mejoramiento de la calidad, gestión de la calidad y cultura de la calidad. Más allá de ello, existe consenso entre los entrevistados que es necesario el aseguramiento de la calidad de los servicios universitarios, como garantía para la fe pública y como indicador del compromiso institucional, lo cual también está asociado a los procesos regulatorios a nivel nacional. Algunos entrevistados señalan también que en sus instituciones se han desarrollado definiciones internas que buscan plasmar su sello institucional.

cumplir y trabajar con calidad significa estar alineados a lo que nos dice el mínimo de la normativa nacional, pero siempre arraigado y apegado a nuestros propósitos y a nuestro sello institucional, son nuestras metas (E16).

En la medida que nosotros logremos cumplir con esa consistencia interna y externa en su máximo nivel decimos, bueno no solo las cosas las estamos haciendo con calidad, sino que también con excelencia que es un desafío que es complejo definir (E1).

Por un lado lo entendemos como valor, en el sentido de que se espera que haya un compromiso con la excelencia, de todo el quehacer institucional, y acá hablamos a nivel transversal, de todas las áreas (E13).

Concepto de aseguramiento de la calidad

De manera similar a las definiciones propuestas sobre el concepto de calidad, los actores internos identifican la existencia en sus instituciones de diversas aproximaciones para el concepto de aseguramiento de calidad. Algunos entrevistados se orientan en la perspectiva del control externo, es decir, asociar aseguramiento de la calidad a acreditación y a aspectos prácticos como el uso de herramientas, mecanismos y plataformas que les permiten garantizar sus actividades, otros lo asocian fundamentalmente a aspectos relacionados con la mejora continua y reconocen que este debe ser un tema transversal en la institución. No es clara la relación entre aseguramiento de la calidad y mejoramiento de la calidad.

Hay dos espíritus dentro de la universidad. Por un lado, están aquellos que consideran que el aseguramiento de la calidad es la acreditación, una visión muy muy utilitaria. Y hay otro espíritu, que como te decía está más en el ámbito académico, y de los profesionales que trabajamos en la universidad vemos el aseguramiento de la calidad como aquella instalación de mecanismos y procedimientos que permiten la mejora continua de nuestro propio quehacer (E6).

Hoy día el aseguramiento de la calidad es transversal o sea por eso que estamos instalando y evaluando distintos mecanismos para que eso realmente permee la cultura institucional y no sean actividades que se están haciendo para un fin específico que es la acreditación (E22).

El concepto es el que usa la CNA y que es el conjunto de mecanismos que existen en la organización para poder resguardar los servicios y dar garantía de que existen mecanismos que aseguren la calidad del servicio (E14).

Evaluación o ajustes realizados a las políticas de calidad en el tiempo

La experiencia de los entrevistados es heterogénea. En varios casos las políticas institucionales no establecen mecanismos ni plazos explícitos de evaluación y ajustes. Se destaca, en varias instituciones que la evolución o las modificaciones que se han ido realizando se han asociado a cumplir con las normativas nacionales y particularmente en los aspectos asociados a las exigencias de acreditación.

Ha habido una evolución estos últimos 13 años aproximadamente que pasamos, desde lo utilitario de responder solamente a la ley y a la obligación que teníamos, un poco como los últimos 3 años a incorporarlo como un elemento central de la planificación y de la ejecución del trabajo de la universidad (E6).

En un principio muy focalizado en lo que eran los procesos de acreditación, pues esta fue una de las primeras universidades que se unió al sistema de acreditación a nivel nacional en ese tiempo voluntario e incorporó de inmediato las áreas de vinculación con el medio e investigación a los procesos de acreditación y fue una de las primeras que ingresó con el área de investigación a los procesos de acreditación nacional y luego gira hacia la acreditación internacional y ahí se acogieron a los estándares y a los criterios de una agencia norteamericana que es *Middle State* (E22).

Hay algunas instituciones que han implementado otros modelos como el EFQM (*European Foundation for Quality Management*) o las normas ISO, los cuales, sin embargo, han ido abandonando con el tiempo y actualmente todas las instituciones se encuentran internalizando los elementos de la nueva ley. En este contexto, se evidencian ajustes en las políticas internas en función de un foco en la gestión de la calidad.

Nosotros pasamos de tener una política de aseguramiento a la calidad a una política de gestión de la calidad y mejoramiento continuo, es decir, la representación en esta orientación de los grandes lineamientos (E1).

En cuanto a las estrategias para la evaluación y monitoreo de sus políticas institucionales de calidad, se observan diferentes modos en que las instituciones se han organizado para realizar la evaluación y ajuste de éstas, las que dan cuenta también de la diversidad institucional del sistema universitario chileno. Algunas instituciones, han formalizado instancias específicas que se responsabilizan de esta labor, a menudo son instancias centrales, formada por las autoridades superiores. Estos se han denominado de diversas maneras: Comité de evaluación, Consejos de evaluación de la calidad, Consejo de aseguramiento de la calidad, Comité de calidad, entre otros. En ocasiones esta función, es realizada directamente por las unidades de calidad o de análisis institucional. Dada la conformación de estas instancias, se visualiza que la calidad y el aseguramiento de la calidad tiene una importancia política y estratégica en las instituciones.

...y para nosotros el comité de evaluación a nivel institucional es la instancia central en la que establece nuestra política, nuestro propósito de los objetivos estratégicos, que nos dice estamos cumpliendo... Aparece en el organigrama de la universidad presidido por el rector con la prorectoría, vicerrectorías, unidad de calidad, la unidad de vinculación con el medio y la secretaría general (E1).

Consejo de evaluación de la calidad, de hecho, es un órgano colegiado que está en nuestros estatutos, y lo conforman los académicos de más alta jerarquía de nuestra institución (E13).

Está definido en los estatutos, o sea en el fondo los estatutos definen quién y cómo hace la actualización de las políticas, en el fondo es a propuesta del rector con el visto bueno del consejo académico y autorizado por el directorio, es digamos existe el mecanismo para actualizar esta política y cualquier otra (E27).

Debe considerarse el creciente efecto de la acreditación en la imagen y el financiamiento de las universidades chilenas. Igualmente, en los discursos de los entrevistados está fuertemente presente la idea de la autorregulación. Este concepto es exigible en los sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

Lo que haremos es pasar en materia de aseguramiento de la calidad a tres niveles con una estructura estratégica, otra de dirección ejecutiva y otra de coordinación. Una especie de consejo asesor de esta estructura estratégica que conjuntamente con el comité de rectoría que será el nivel estratégico será la encargada de monitorear la política de aseguramiento de la calidad en distintos ciclos en períodos de 6 años (E29).

Mecanismos de aseguramiento de la calidad

Se efectúan consideraciones de procedimientos diversos para evidenciar que el aseguramiento de la calidad es una preocupación interna que va más allá de las exigencias de la acreditación. Se observa una cierta evolución en los mecanismos de aseguramiento de la calidad pasando de simples controles a sistemas más integrados. Entre los principales mecanismos mencionados se encuentran el diseño y uso de mapas de macroprocesos y procesos, gestores documentales del sistema de gestión interna de calidad, y otros más generales como auditorías académicas y el seguimiento de los planes institucionales. En general se observa que los mecanismos de aseguramiento de la calidad se asocian a herramientas de planificación y gestión. Dadas las exigencias que impone la nueva normativa de educación superior, todas las instituciones se encuentran actualmente avanzando hacia el diseño e implementación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC).

Un mecanismo de aseguramiento de la calidad, que es el comité de coordinadores de aseguramiento de la calidad. Con ese comité nos reunimos una vez al año para conversar de cómo van todos los procesos, qué se puede mejorar, etc., como para recoger la opinión del trabajo que se ha ido dando, que además ha ido generando una instancia de reflexión de buenas prácticas (E6).

Nosotros tenemos una plataforma que armamos en *Microsoft Sharepoint*, donde hacemos seguimiento a todos los hallazgos y las medidas de mejora y después cada cierto tiempo vamos revisando hasta que se dé por cerrado el hallazgo (E26).

La incorporación de sistemas de información en todos los ámbitos del quehacer, ha sido una herramienta también que nos ha permitido mejorar la aplicación del tema de calidad de la universidad (E10).

2) LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La implementación de procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades chilenas ha sido una instancia de aprendizaje y adaptación continua, que busca ser parte de la gestión diaria de la institución y no solo un ejercicio para los procesos de acreditación. La adopción de éstos ha requerido diversos cambios significativos en las instituciones, desde la estructura de la organización hasta cambios culturales. A continuación, se describen los aspectos claves identificados por los entrevistados:

Organización interna para el Aseguramiento de la Calidad: Unidades organizacionales y funciones

El acento está en lo organizacional dada la necesidad de adaptación a cambios externos e internos como se ha evidenciado antes. Existe evidencia que, uno de los efectos de la implementación del aseguramiento de la

calidad, a través de procesos de acreditación que más tempranamente se visualizó en el ámbito de la gestión institucional, fue la creación de unidades profesionales tanto de aseguramiento de la calidad como de planificación y análisis institucional. En este sentido, existen actualmente en las instituciones diversas unidades formales dedicadas a la gestión de la calidad o aseguramiento de la calidad, que corresponden a los nombres que mayoritariamente tienen estas unidades, varían en el número de profesionales que las componen, en algunos casos los entrevistados mencionan entre tres y treinta profesionales; lo mismo respecto al nivel de profesionalización de estas unidades.

Hoy, la mayoría se encuentra ubicada a un nivel estratégico-táctico, muchas de ellas dependientes directamente de la rectoría, prorectoría o una vicerrectoría, y son las encargadas de velar por el cumplimiento de las normativas vigentes dentro de la institución; en algunos casos, de los procesos de acreditación y el seguimiento de planes de mejora, sin embargo, no tienen un rol vinculante respecto de otras unidades. Destaca también la distinción, en algunas instituciones, de unidades de calidad para la docencia de pregrado y de postgrado. Lo descrito da cuenta del carácter político y estratégico de este tema en las instituciones.

A mí me ayuda mucho la ubicación donde está inserta la Dirección de Aseguramiento de la Calidad que depende de rectoría, yo me siento con todo el apoyo del rector y obviamente participa todo el comité de rectoría y participo yo en ese comité y eso me permite de alguna manera plantear estos temas, estos nudos críticos, temas sensibles (E20).

De las entrevistas se destacan algunas situaciones particulares. Por ejemplo, la existencia de nuevas unidades como la gerencia de riesgos en una de las instituciones o la inexistencia de una unidad encargada del tema de calidad, en otro caso. Ello es explicado por la institución en el sentido que se asume como una función que han incorporado a la institucionalidad existente, por lo cual debe estar presente en toda ella.

La universidad no tiene una dirección de calidad y estamos evaluando si tenerla o no por cuanto la tendencia es que está dirección de calidad monitorea algunos indicadores en las universidades. Nosotros tenemos la calidad distribuida en distintos estamentos que forman parte del ecosistema de calidad en carrera, en gestión en posgrado, en la dirección de docencia (E15).

Junto a las unidades centrales, los entrevistados describieron diversas instancias institucionales vinculadas al tema con las cuales deben coordinarse, algunas de nivel superior y otras al mismo nivel. Entre los primeros están los comités estratégicos, comités de calidad, consejo asesor de calidad. Ello da cuenta del sentido transversal de la calidad.

Hay un comité estratégico que está por sobre la prorectoría

porque depende del rector con la mirada estratégica de calidad institucional. Luego está la Dirección de Calidad que operacionaliza en todos los niveles con una mirada transversal y luego tenemos un aterrizaje en las unidades académicas, en las facultades tenemos un director de calidad dentro del equipo de gestión y eso nos permite operacionalizar. Dentro de la Dirección de Calidad tenemos además un comité interno de aseguramiento a la calidad y ahí están los directores de la calidad de la facultad y también los directores de calidad de nuestra sede en Victoria y de nuestro centro docente de vinculación que tenemos en Santiago, Antofagasta y Arica (E1).

La alta dirección en este caso, la conforma el equipo directivo, que dentro de nuestra universidad es quien tiene el rol de liderazgo estratégico, para tomar las decisiones de alto nivel de lo que es el sistema de gestión integral de la calidad, como por ejemplo la creación de nuevos procesos, actualización de criterios y estándares que tenemos, que sean obviamente naturaleza estratégica. De ahí tenemos roles técnicos, que son las unidades técnicas como las llamamos, que básicamente son quienes evalúan sus propios mecanismos a través de la propuesta de criterios y estándares que desde el sistema se le envían (E13).

A su vez, en términos de las unidades administrativas encargadas del aseguramiento de la calidad y la manera que permea al resto de la institución, se identifica la implementación de diversas estrategias. Entre estas se replica en las instituciones el ubicar profesionales en las facultades o departamentos académicos que cumplan el rol de coordinadores (as) o gestores de calidad. Hay, una cierta coincidencia en el discurso de los entrevistados en cuanto a que sean estas las que centralicen o generen información, pero que sean las propias unidades, especialmente, las académicas quienes la interpreten y la usen. De este modo, se liberan las unidades académicas de las tareas operativas, que suelen ser percibidas como una carga burocrática adicional.

Hemos instalado en los propios departamentos, los coordinadores de aseguramiento de la calidad, que son nuestro nexo directo para todos estos temas. Ellos se encargan del seguimiento de los planes de mejora, también se encargan junto a nosotros de la preparación de los procesos de autoevaluación, junto con el equipo directivo del departamento (E6).

Todas las facultades tienen un gestor de calidad que está encargado de asegurar todos los lineamientos que vienen desde el nivel institucional y que bajan a la Facultad. La mayoría son ingenieros y dependen de los decanos (E14).

La especialización descansa siempre en estos equipos profesionales dejando a los académicos el uso de la información para la toma de decisiones curriculares, etcétera. Ese ha sido como un gran cambio que tiene que ver más con una orientación interna (E24).

Hacemos que en la carrera o el programa descansen básicamente el análisis y no se desgasten en lo que es la recopilación de antecedentes, de la organización del proceso. Todo nosotros lo tenemos super protocolizado (E28).

Las reformas recientes apuntan a que las instituciones demuestren que el aseguramiento de la calidad es transversal a toda la institución, ello implica,

que el rol de estas unidades también se modifique. En este sentido los entrevistados señalan cambios en el alcance de sus funciones y responsabilidades.

El responsable de la calidad era el departamento de calidad, pero nosotros queremos que ocurra la autorregulación donde el responsable de la calidad seamos todos (E2).

Un aspecto fundamental es el rol que jugamos nosotros en el apoyo en el proceso de autoevaluación, en lo que se refiere a la provisión de información, a la organización del proceso, el método, todo el trabajo y la orientación técnica para, por ejemplo, el diseño de la jornada de autoevaluación para la aplicación de los estudios de opinión (E28).

La instalación de la dirección de aseguramiento de la calidad, ha sido un catalizador, la generación de confianza entre esta unidad y los departamentos académicos, que también ha sido muy importante, porque no es tan solo que nosotros sepamos hacer la pega, sino que ellos también tengan la voluntad de trabajar con nosotros, lo que también ha sido facilitador para el proceso (E6).

Liderazgo e involucramiento de las autoridades superiores

El liderazgo e involucramiento de las autoridades es un aspecto reconocido y valorado por los entrevistados como un factor crítico para el éxito y la mejora continua de las universidades. En general todos señalan un grado de involucramiento de las autoridades principales, rectores, vicerrectores y decanos que se visibiliza en una participación activa en diferentes instancias de toma de decisiones.

Siempre ha habido un compromiso de las autoridades, antes, aunque los procesos eran voluntarios de acreditación, había una instancia de valoración de los planes de mejora, de negociación con las autoridades, las autoridades conocen las fortalezas y debilidades, participan de los procesos de visita (E16).

La visión estratégica de las autoridades superiores, pues a veces ello no es tan obvio. Un cambio importante es en 2018 la nueva ley de educación superior y acá se cambia inmediatamente la jerarquía de los temas de calidad. Antes esta era una unidad de calidad que estaba dentro de la dirección de planificación y análisis institucional y en ese minuto el rector junto con los vicerrectores y el consejo de calidad toman la decisión de sacar esa unidad y darle el estatus de Dirección General de aseguramiento en la calidad institucional (E14).

Compromiso y participación de la comunidad universitaria con el aseguramiento de la calidad

Se reconoce un rol relevante a la participación y al compromiso de la comunidad universitaria: estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos para el logro del aseguramiento de la calidad en las instituciones. Los niveles de participación varían según la institución y su contexto. Sin embargo, se observan diversos mecanismos y estrategias que suelen ser comunes entre las instituciones para impulsar el compromiso y participación de los integrantes de la comunidad universitaria, tales como el involucrar, fomentar la participación, compartir, bajar, difundir y discutir entre los diferentes niveles y unidades la información y resultado de los procesos.

Cuando la comunidad se involucra, no solo se genera identidad, sino también un compromiso hacia la misión de la universidad, lo que impulsa la calidad educativa y el prestigio de la institución.

Yo diría que es el convencimiento institucional luego de construir una política educativa, una política de aseguramiento de la calidad, nosotros fuimos a las unidades y le preguntamos lo académicos díganos qué es aseguramiento la calidad y llegamos a un consenso y ahí logramos de que la comunidad se apropiara de esa política y que entendiera que hay un sistema de aseguramiento de la calidad y que cada uno es parte de ese proceso. Entonces el instalar esto ha sido una de las cosas más complejas y que se ha ido logrando; no está logrado absolutamente (E1).

Hay un tema fundamental en esta universidad y es un espíritu crítico fuertísimo, hay una voluntad de encontrar cómo seguir mejorando, superándonos, avanzando, en muchísimas personas en todos lados, pero sobre todo personas con altos índices de responsabilidad. Los estudiantes, brutal, a veces se pasan un poco, pero uno puede decir que tienen una capacidad de autoevaluación o de autorreflexión fundamental y eso ha hecho que avancemos mucho, además hay mucha sensibilidad social (E7).

Se distingue también en los planteamientos de los directivos el objetivo de instalar la idea que el aseguramiento de la calidad es responsabilidad de todos. Ello implica que cada integrante, desde su rol, cumpla con estándares de alto nivel, superando el temor de que hacer las cosas con calidad significa más trabajo.

Facilitar en ese sentido la comprensión de los conceptos, dando ejemplos, bajando el nivel técnico a las cosas, ha sido un facilitador en ese sentido y que sea participativo, es lo principal diría yo, es la única manera, que la comunidad universitaria se sienta identificada con la gestión de la calidad (E12).

Esto lo entiende desde el maestro que pinta la sala hasta el rector y los vicerrectores que el aseguramiento de la calidad es una pieza importante del engranaje institucional, eso es lo positivo (E11).

Se constatan también situaciones negativas respecto a los niveles de participación y en los efectos que ha tenido para las instituciones cuando no han logrado la acreditación institucional,

Una de las debilidades que se podría decir respecto de nuestro sistema es que se realizó como a puertas cerradas y por lo mismo no fue tan participativo como debiese ser y por lo mismo hay mucha gente que no se siente identificada con el sistema (E12).

Un obstaculizador es la sobrecarga de los académicos que no les permite reflexionar dedicarse a tareas de gestión, están muy, metidos en el quehacer diario y eso no nos permite lograr los objetivos que nosotros queremos (E3).

Las dificultades yo creo que tienen que ver con lo mismo, cuando una universidad está muy golpeada hay mucho temor y poca credibilidad en que las cosas van a funcionar (E20).

Capacidades del Recurso Humano

El recurso humano es fundamental en la implementación del aseguramiento de la calidad porque requiere conocimientos, habilidades, compromiso, motivación y diversas capacidades, por ello, las universidades han hecho un esfuerzo por capacitar a sus integrantes y alinear un discurso entre las distintas unidades. Los actores entrevistados reconocen avances en este aspecto, principalmente en el alineamiento de un discurso institucional.

Las capacitaciones, yo creo que eso sin duda ha ayudado mucho, pero también hay algo que tiene que ver con un alineamiento (que nosotros llamamos núcleo de líderes), pero que es como un equipo directivo ampliado (E13).

Factor positivo y facilitador, es el hecho de que se ha ido sintonizando un discurso con las unidades de la vicerrectoría académica y con las decanaturas (E25).

Gestión de la información para el aseguramiento de la calidad

El tema de la gestión de la información y el manejo de datos es recurrente entre los entrevistados. Hay una preocupación por la recopilación, análisis, interpretación y presentación de los datos, si bien, el uso de datos e indicadores se ha vuelto más común en la gestión universitaria. Este ha sido un tema que las resoluciones de acreditación habitualmente han consignado como deficitarios en las instituciones, ya sea por la falta de información, la falta de fuentes institucionales formales, la dispersión de ella en la misma institución, entre otras causas. Entre los entrevistados, hubo un cierto nivel de concordancia en identificarlo como un aspecto en desarrollo y que tiene gran importancia para los procesos de toma de decisiones. Actualmente la mayoría, -sino todas las instituciones- aluden a la existencia de sistemas integrados de información,

por cierto, con distintos niveles de desarrollo, la definición y uso de indicadores y la incorporación de mecanismos de reportería como *power BI*, entre los más utilizados, así como la disponibilidad y automatización de la información.

La falta de información fue algo complejo, era una institución que no tenía registro de nada (E20).

Lo que se ha hecho es acercar los datos a la gente y para eso usamos una plataforma de reportería que antes era *tableau* y ahora es *power bi* y esa plataforma indica el glosario metodológico señala qué es cada uno de los indicadores y se les explica a las personas cómo funciona el indicador y la plataforma de reportería. Lo que tratamos de hacer es que las unidades académicas tengan cierta autonomía, pero no en todos los casos lo logramos (E23).

la planificación en sí, el aseguramiento de la calidad, y cualquier otra cosa que se haga en la universidad, no se puede hacer sin que exista la información que se genera a partir de los datos, por tanto, el respaldo, almacenamiento, la visualización de los datos, es un tema fundamental que se plasmó en la política de gobernanza de datos, que nos permite garantizar la información que se necesita, para tomar decisiones de cambio, de mejora, etc. (E10).

Pese a los avances realizados, de acuerdo a la experiencia de los entrevistados, aún persisten ciertos nudos críticos referidos a: la capacidad de los involucrados para manejar e interpretar, adecuadamente, la información disponible, particularmente por temas de manejo de tecnología; capacidades disímiles entre las distintas unidades institucionales, lo cual puede incidir en que la toma de decisiones se fundamente en evidencia o intuición; persistencia, de la práctica de algunas unidades centrales, de pedir mucha información a las unidades académicas, además en algunas instituciones se mantienen problemas relacionados con la confiabilidad de los datos.

Siempre topábamos en gente que no sabe ni siquiera cómo usar el BI, nos topamos con barreras tecnológicas, nos topamos con ba-

rreras de estadística, nos topamos con barreras de comprensión del mundo de la gestión (E21).

Las capacidades internas son muy disímiles entre distintas áreas de la Universidad donde no existen todas las capacidades para interpretar los datos, interpretar gráficos o usar información de planillas Excel. En la cultura institucional ya está instalado hablar de indicadores de calidad o de los resultados de las encuestas. Y eso forma parte de la información que es usada por las unidades académicas, Aunque las mismas unidades usan de manera diferenciada la información y algunas usan la evidencia para tomar decisiones y otras que no disponen de las capacidades se apoyan más bien en la intuición (E29).

La gestión de información es nuestra pega, nosotros sabemos lo que es importante y lo que es secundario, porque a veces veíamos que andaban buscando información que no era necesaria, y perdían un montón de tiempo en cosas que no son relevantes, asique eso ha sido súper clave como aprendizaje, porque descomprime los ambientes (E11).

Toma de decisiones

La toma de decisiones en las universidades es un proceso complejo debido a la variedad de intereses y necesidades involucradas. Considera factores tanto académicos como administrativos. Los entrevistados señalan un avance hacia procesos de decisiones basadas en datos obtenidos mediante sistemas de gestión de calidad y análisis de resultados académicos, sin embargo, se señalan dificultades relacionadas con los procesos informales de toma de decisiones, que denominan “decisiones de pasillo” o decisiones “*off the record*”, además también de limitaciones presupuestarias a las que se enfrentan las instituciones.

Hay instituciones en que la estructura formal no es la estructura real a través de la cual se toman las decisiones y entonces hay una dificultad para comprender cómo efectivamente se toman las decisiones. Esto significa un obstáculo para lograr las mejoras porque

dificulta la comprensión de cómo se asignan los recursos por ejemplo y no siempre se basan en evidencia (E29).

A mí me costó instalar este comité de calidad, que de todas formas había buena disposición de los vicerrectores, pero “el pasillo” también es un espacio en el cual se toman decisiones, me tocó insistir, no por resistencia ni por mala voluntad, sino porque era una práctica asentada, evitar tomar decisiones o dar orientaciones en el *off the record* (E11).

La falta de recursos, el financiamiento acotado también influye en la implementación de algunos elementos; la horizontalidad en la toma de decisiones también ha sido un obstáculo que hemos tenido que saber manejar... acá la toma de decisiones está muy des-concentrada (E6).

Comunicación interna

La comunicación interna es reconocida como un aspecto central del aseguramiento de la calidad, se asocia a la toma de decisiones y ayuda en el alineamiento de sus miembros. Los entrevistados señalan algunas dificultades relacionadas con la complejidad organizacional. Las universidades suelen tener estructuras complejas con múltiples departamentos y facultades, lo que en algunos casos dificulta una comunicación uniforme. Además, deben adaptarse a diferentes audiencias internas (profesores, personal administrativo, estudiantes) con distintas necesidades y expectativas.

En la institución no se han potenciado todos los procesos que tienen que ver con la comunicación interna, o la comunicación estratégica en este caso, entonces nunca se trabajó, o nunca se fortalecieron las capacidades, o la cultura de calidad, asociado a todo lo que eran los mecanismos como decíamos recién, o definiciones clave, o la misma política por ejemplo de calidad (E13).

Virtualidad y trabajo remoto

La virtualidad y el trabajo remoto fueron dos aspectos que tensionaron el trabajo habitual de las universidades. Si bien, algunas evidencian experiencia en la realización de actividades docentes de manera *online*, los acontecimientos sociales y sanitarios ocurridos en 2020 instalaron la virtualidad como la única forma de desarrollar todas las actividades de la universidad durante dos años aproximadamente. Una vez superada esta crisis, las decisiones de cómo seguir han variado entre las universidades; si bien todas retomaron la presencialidad, algunas optaron por continuar y fortalecer el desarrollo de esta modalidad en ciertas áreas de su quehacer, tanto a nivel académico como de gestión. En este sentido, particularmente el área de postgrado ha continuado en varias de las universidades utilizando este sistema. Desde la perspectiva de las unidades de aseguramiento de la calidad, la experiencia fue diversa, cumpliendo distintos roles. En algunos casos, se vincularon de manera sólo indirecta, ya que estas actividades fueron asumidas por las unidades especializadas en tecnologías y educación en línea mientras que en otros casos participaron activamente, tanto en la generación de protocolos como en el proceso formativo y la evaluación de los servicios.

No hemos tenido un rol directamente porque hay una unidad que se llama de Educación en línea y en el marco del estallido Social el rector les encargó el desarrollo de módulos o aulas virtuales para el desarrollo de cursos de formación general... Por nuestra parte nos encargamos más bien de hacer estudios de satisfacción de los usuarios en relación a estos servicios y lo que tenemos es que hay una muy buena evaluación de todos estos servicios y creo que la universidad debería extender esta formación a otros ámbitos también (E29).

Las decisiones que se tomaron de la virtualización en la pandemia fue muy rápida porque es algo que ya se venía implementando. La reacción y respuesta fue muy rápida y ajena al proceso de autoevaluación y aseguramiento de la calidad formalizados, pero en el proceso de autoevaluación se ha recogido lo sucedido y hay un debate

respecto si todas estas mejoras llegaron para quedarse o si algunas habría que retrotraerlas (E7).

La unidad de calidad, fue la que hizo los procesos de control, todos los procesos de control, de la continuidad de la operación, la fue monitoreando la unidad de calidad. Y, a través de los procesos de control y de evaluación, que nosotros fuimos desplegando, la vicerrectoría académica, fue adoptando ciertas medidas a través del comité COVID que se armó (E21).

Aseguramos claramente la calidad del proceso formativo, inmediatamente sacamos un protocolo de docencia virtual... Se juntaron los distintos actores claves vicerrectorías etcétera y dijimos cómo nos ponemos de acuerdo para poder continuar con nuestra docencia dentro de un marco de calidad en un contexto desconocido y ahí definimos ciertos principios (E1).

Se reconoce que una transición a la educación a virtual enfrentaría a las unidades de aseguramiento de la calidad a nuevos desafíos y oportunidades respecto del rol que les corresponde cumplir. Algunos entrevistados señalan, que son temas que se están abordando en sus instituciones y que probablemente en el futuro podrían conducir a las universidades a implementar modelos híbridos y más flexibles de enseñanza y aprendizaje.

Fue una situación compleja porque en general tuvimos que ir detrás de lo que pasaba institucionalmente porque era contingencia a raíz de la pandemia. Era lógico que así pasara entonces tuvimos que pensar que íbamos a tener que virtualizar una serie de cuestiones, no sé, pensamos entonces que teníamos que capacitar a los profesores, pero ya habían pasado tres meses etcétera. De alguna manera nos permitió mejorar ciertos procesos y considerar una preocupación genuina por la calidad en estos espacios de virtualización (E24).

Desde el sistema de aseguramiento de la calidad hoy lo que se está haciendo es identificar brechas de aprendizaje y deserción para

que la Universidad pueda recomponer o enfrentar esta problemática pos pandemia desde el aseguramiento de la calidad. Se está ayudando a diagnosticar y a generar acciones de reparación (E8).

Vinculación entre acreditación y financiamiento

La vinculación entre los resultados de la acreditación y el financiamiento de las instituciones ha sido uno de los temas de discusión y de controversia entre los expertos en estas materias. La acreditación como requisito para optar a fondos públicos ha sido, para algunos, un incentivo para que las universidades se sometan a estos procesos, que fueron voluntarios hasta el 2018, pero también ha sido criticada por generar una presión excesiva a las instituciones y eventualmente distorsionar las prioridades. Sin embargo, en las entrevistas no hubo menciones relevantes al respecto, excepto que las universidades asignan recursos para los procesos de acreditación o los planes de mejora.

Vinculación entre aseguramiento de la calidad y planificación

En las entrevistas se reconocen dos visiones. Por una parte, están las instituciones en que se establece una vinculación -más o menos lograda- entre la planificación estratégica propia de la gestión institucional y la planificación de los recursos y mecanismos de aseguramiento de la calidad y la acreditación y el vínculo entre ellas. En este sentido, algunas instituciones definen el aseguramiento de la calidad como un eje o ámbito en sus documentos institucionales y por otra parte, están aquellas instituciones que han definido el aseguramiento de la calidad como algo transversal en la institución y no como un eje dentro de la planificaciones, más bien al revés, la planificación forma parte del ciclo de calidad, siguiendo el modelo de Deming, el cual ha sido adoptado por una importante cantidad de instituciones.

En el nuevo plan de desarrollo estratégico que se aprobó, que fue lanzado a comienzos de agosto, el aseguramiento de la calidad es un eje, un objetivo estratégico del desarrollo institucional hacia el 2030, por lo tanto, los esfuerzos institucionales están enfocados

en la implementación y consolidación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad (E6).

Yo creo que ha impuesto una disciplina organizacional, no solo en mi organización en todas las organizaciones, ha puesto una disciplina organizacional sobre determinados procesos y te ha obligado a tener determinados procesos más o menos ordenados estandarizados y eso ha sido positivo, no cabe ninguna duda, más allá de las consecuencias administrativas secundarias que esto ha tenido que no son despreciables en términos de volumen de operación de costo etcétera y burocratización del trabajo académico (E25).

Reforzó el sentido de pertenencia hacia el plan estratégico y hacia el modelo educativo, que son instrumentos que hoy día todo el mundo cita como referencia (E11).

Evidencias de Aseguramiento de la calidad y Cultura de Calidad

Se les solicitó a los entrevistados señalar evidencias que, a su juicio, dieran cuenta del aseguramiento de la calidad y de la existencia de una cultura de calidad en su institución. Respecto a lo primero, las respuestas se orientaron a señalar mecanismos creados o instalados, que les han permitido mejorar la planificación y especialmente la evaluación de sus actividades.

Una clasificación general del tipo de evidencias señaladas, se propone a continuación:

Evidencias documentales

Dicen relación con la existencia de planes estratégicos u operativos, que son señalados por los entrevistados para dar cuenta de la existencia de planificación, de objetivos y metas institucionales; Políticas institucionales sobre variados temas; registros, informes y resultados de encuestas aplicadas a grupos de interés.

La instalación de estos mecanismos de evaluación. Esto parte desde el plan de desarrollo tiene sistema de evaluación propio (E24).

Elementos que son distintivos: hoy día, todas las direcciones que forman parte de la universidad, y las carreras y los departamentos, asocian su quehacer a algún plan de trabajo, no hay ninguna unidad que esté sin una hoja de ruta (E11).

La incorporación de procesos continuos de autoevaluación y sus resultados a nivel de planificación central y de las facultades, acompañado de instrumentos de monitoreo de estos. Posibilitando la toma de decisiones en base a evidencia (E19).

Diría que prácticamente todas las unidades tienen esa idea de “preguntemos por la satisfacción de los usuarios, hagamos una encuesta al final de algo, recopilemos los datos y veamos cuántas cosas hicimos, etc. Esos son como ejemplos de cuestiones que denotan esta idea de estar preocupados de la calidad (E9).

Evidencias de Gestión

Estas dan cuenta del desempeño de la institución, hacen referencia a ciertos procesos e indicadores.

Nosotros tenemos una serie de indicadores que son los indicadores de calidad clásico y decimos que a medida que vamos mejorando eso se va expresando el mejoramiento continuo. Nos vamos dando cuenta de que sí hay una práctica permanente y por tanto vamos instalando esta cultura de la calidad (E1).

Nosotros no solo nos sometemos a los procesos de acreditación, sino que también tenemos varios de nuestros procesos certificados en normas ISO, en la norma chilena en el caso de nuestro rol como organismo técnico de capacitación y también realizamos varias evaluaciones por expertos en distintos temas (E26).

Tenemos un proceso de acreditación obligatorio para todas las carreras... Trabajamos con una plataforma en donde las carreras elaboran su uniforme, hacen diagnósticos, diseñan sus planes de mejoramiento (E19).

Actualmente, todas las unidades de la universidad están levantando sus procesos, definiendo los flujos de trabajo, auditando el trabajo que desarrollan y eso era algo inconcebible hace cinco años en la universidad (E30).

Luego dijimos bueno esto hay que evaluarlo y creamos una plataforma de gestión de la calidad que está en línea y que nos permite retroalimentar cada uno de los mecanismos y por tanto hacer una evaluación de la gestión que está teniendo cada unidad, cada área responsable del mecanismo y cómo eso tiene incidencia en el quehacer institucional (E1).

Por otra parte, la idea de avanzar hacia una cultura de calidad se reitera frecuentemente en el discurso de los entrevistados. Se entiende que una cultura institucional que valore la excelencia fomentará de manera natural prácticas de calidad, a su vez que prácticas de calidad bien implementadas reforzarán una cultura de mejoramiento continuo. Este aspecto es considerado complejo por los directivos de las unidades de calidad. En la mayoría de ellas es señalado como un desafío o como un tema en desarrollo; reconocen además que hoy está incluida en los estándares de acreditación. Se desprende de los discursos de los entrevistados que la construcción de la cultura de calidad trasciende a prácticas formales, sino que tiene que ver con una práctica cotidiana, y arraigada en el seno de la institución.

Aquí hay una cultura de calidad que uno puede verificar en los resultados, pues esta universidad se gestiona y opera con un cierto nivel de excelencia o estándar exigible que a veces puede ser implícito. Temas de gestión, de administración, de infraestructura, de la conformación de cuerpos académicos (E29).

Creo que la cultura de la calidad, entendida como se entiende en el sistema chileno, existe. ¿En qué sentido? existe en el sentido de que todos hacen procesos, haces autoevaluaciones, elaboras informes, evalúas indicadores, contratas pares, haces una evaluación, va la CNA, haces un plan de mejora, le haces seguimiento al plan de mejora, lo integras en el plan de desarrollo de las facultades, etc. Desde esa perspectiva, más bien procedimental (E25).

Hay una cultura de calidad que es propositiva y proactiva desde lo que es esta lógica de estar año tras año asegurando calidad, independiente de si tengo que cumplir o no con una exigencia externa y hacerlo siempre considerando que es lo que me propuse hacer en el plan de desarrollo. Entonces esa cultura de la calidad te diría que es la cultura institucional y que intentamos que sea la que comparta toda la comunidad (E7).

Existe una cultura hoy en día basada en la evidencia, si no está la evidencia no existe y también que se ha incorporado el aseguramiento de la calidad como una herramienta de gestión, para la planificación y el desarrollo institucional (E6).

Respecto a la cultura de calidad, siento que es aún un concepto un poco líquido, ósea es como la cultura organizacional que costó tanto tiempo instalar en todas partes (E12).

Hemos pasado de un modelo de calidad a nivel institucional centrado en la acreditación a un modelo centrado en la autorregulación y la mejora continua. Esa es la gran diferencia (E22).

Primera evidencia de que la cultura se va instalando, es que la universidad tiene un horizonte de desarrollo declarado, donde establece ámbitos de desarrollo para la institución, entiéndase esto como una macrovisión, ya no como una la clásica visión declarada en un párrafo grandilocuente (E21).

En este contexto, se señalan también algunas dificultades u obstáculos, entre estas: ciertas resistencias de algunos miembros de la comunidad, particularmente algunos académicos, quienes perciben a estos procesos como lejanos o que implican tareas que no les corresponden.

El celo académico. El mundo académico no es simple, es complejo, siempre está esta lucha entre la autonomía y el control o entre la regulación y la afectación de la autonomía y es, esa frontera, yo diría, que es una frontera difícil de trabajar, muchas veces los sistemas de aseguramiento de la calidad, de las políticas de aseguramiento de la calidad y ni hablar cuando éstas, además, están influidas o impactadas por leyes, se meten en la autonomía (E21).

Tiene que ver con una parte importante de la comunidad totalmente ajena a lo que es una cultura de calidad es gente que tiene muchos años en su trayectoria profesional y en quienes es difícil hacer un cambio, la gente que lleva más tiempo en la universidad no quiere cambiar su manera de hacer las cosas (E8).

Fue difícil, porque muchos lugares al inicio, algunos funcionarios no nos creían, nos decían “yo llevo 40, 30 años acá y las cosas nunca han cambiado”. Esa percepción que estaba muy alojada en algunos funcionarios de más conocimientos fue compleja, no digo que hoy están plenamente convencidos, pero se ha movido la aguja en lo colectivo, pero eso nos demandó mucho tiempo (E11).

Se presentan también contradicciones entre los procesos regulatorios con la autonomía universitaria y efectos de estos procesos que se enfrentan con las prácticas tradicionales, que son observadas por los entrevistados como parte de los resultados de la acreditación de instituciones.

Hay muchos espacios de la cultura institucional que trabajan en virtud de la acreditación... Hay momentos en que nos perjudica porque esto deviene en aspectos más performativos que en cultura de calidad, ya hagamos esto porque viene la acreditación (E24).

Siempre puede haber como una franja de personas o autoridades que se contentan fácilmente con los primeros resultados, están muy disponibles a ver sólo lo positivo, y les cuesta un poco hacer la autocrítica (E9).

3) RESULTADOS E IMPACTOS DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Impactos de la acreditación institucional

Los impactos mencionados por los entrevistados abordan diferentes componentes de la vida institucional, que se evidencia tanto hacia el interior de las organizaciones como externamente. Como lo indican los entrevistados la acreditación movilizó a las instituciones hacia ciertos cambios o al menos los apuró. Entre los efectos internos, se reconocen aspectos relacionados con la gestión institucional y académica: Entre los primeros, aspectos como la instalación de ciertos mecanismos para ordenar, sistematizar, autorregular y fortalecer la autoevaluación como una herramienta para la mejora. Entre los segundos mejoras en la gestión académica y los procesos formativos.

El sistema de acreditación dio un paso importante en la definición de los indicadores con todas las críticas que pueda tener (E29).

La reflexión que hacemos nosotros es que gracias a la acreditación nos hemos autorregulado si no hubiese sido por eso hubiésemos seguido arrendando un colegio en X, formando profesores *express*, lo que es horrible (E1).

Logramos mover un poco la aguja en términos institucionales y eso es gracias a que este miedo por la acreditación nos permite siempre movilizar ciertas cosas (E24).

Hoy día, una década después, es otra institución, mucho más sólida en términos institucionales, con una gobernanza, cuerpos

colegiados que funcionan, que deliberan, que acompañan la gestión del ejecutivo de buena forma, estado financiero sólido, muy bien evaluado también por la clasificadora en la última acreditación, con proyectos de inversión (los más importantes en toda la historia de la universidad), entonces es otra institución, y en eso todos coinciden, no lo digo yo, el aseguramiento de la calidad hoy día está en el ADN, yo no tengo que andar forzando acciones, sino que más bien, es algo que se ha ido incorporando en las funciones institucionales con muy buena recepción, y con mucha apropiación también (E11).

Se identifican también efectos en el clima laboral, en la autoestima de las organizaciones, en el reconocimiento y reputación de la institución. En casos más extremos ha llevado incluso a instituciones a solicitar el cierre voluntario. Situación que ha ocurrido también con otras instituciones.

El efecto es brutal en la gente, no en los estudiantes, es más reputacional y la reputación en Chile tiene como un efecto en la autoestima de las personas (E27).

Se habla del prestigio institucional y tiene que ver con como entras en los espacios académicos, hasta hace un tiempo atrás decían... bueno es que venimos de la Universidad X y no nos consideraban, creemos que ahora ese chip ha cambiado al menos desde el punto de vista de nuestros académicos. (E24).

También se reconocen impactos a nivel académico, en la oferta de las universidades a nivel de los programas de postgrado y carreras y en la estructura de la organización. Al inicio fue con las unidades de calidad, planificación y análisis institucional, pero hoy el foco está en cómo las unidades académicas se involucran y en ellos las universidades han implementado distintas estrategias, tales como incentivos a nivel de las facultades para mejorar y los convenios de desempeño. *Se logró entender que las cosas que se hacen hay que mostrarlas bien, hay que evaluarlas bien* (E10).

Logros y aprendizajes institucionales

Han pasado aproximadamente 2 décadas desde que las universidades chilenas comenzaron a participar en procesos de acreditación con fines de aseguramiento de la calidad. Muchas de las instituciones a la que pertenecen los entrevistados participan desde la etapa piloto y por lo tanto han experimentado varios procesos con distintos resultados. Los aprendizajes que identifican hacen referencia a la comprensión progresiva que se ha ido dando en las instituciones, en cuanto a aspectos conceptuales, procedimentales y normativos referidos a la calidad, al aseguramiento de la calidad y la acreditación.

En cuanto a los logros, estos se reflejan en el aumento de los años obtenidos en procesos sucesivos y en el número y tipo de áreas acreditadas. En particular, la acreditación del área de investigación es altamente valorada por los entrevistados, al ser percibida como un indicador clave del desarrollo académico y científico de la institución. Asimismo, destacan aspectos relacionados con el desarrollo institucional, la implementación de la autoevaluación como un proceso sistemático, y la incorporación de herramientas orientadas a incrementar la eficiencia y eficacia organizacional.

No obstante, del análisis de los discursos emerge también un cambio en los énfasis: se reconoce que la acreditación no constituye un fin en sí mismo, sino que debe entenderse como parte de una cultura de mejoramiento continuo. En esta perspectiva, la calidad deja de ser una responsabilidad restringida a determinados actores o momentos del proceso, para convertirse en un compromiso transversal que involucra a toda la comunidad institucional.

El proceso de acreditación institucional ha ayudado mucho a mantener ciertos estándares y ha seguido siendo un estímulo para la mejora, pero no para la instalación de esta cultura, yo creo que para la instalación de esta cultura ha ayudado la instalación del proceso de autoevaluación, definitivamente (E7).

En lo institucional también, el acreditar investigación, algo fundamental, que fue una apuesta (E11).

El principal logro es que se entendió que la calidad no es un concepto que escribo, sino que lo vivo. Antes se veía la acreditación como responsabilidad de la autoridad superior cuando pasamos a tres se ofuscaron, pero cuando pasamos a 4 años se dieron cuenta que la calidad es transversal entonces por eso yo creo que se han abierto las puertas y las carreras están ávidas para que les hagamos auditorías porque sirvió para darse cuenta que la responsabilidad es de todos (E3).

Ha instalado una disciplina organizacional que en un sistema altamente desregulado y privatizado como el chileno tiene un valor esencial (E25).

Entre los aprendizajes institucionales más significativos identificados por los entrevistados está la internalización del concepto de calidad como un proceso continuo y transversal, orientado al desarrollo integral de las universidades. Este entendimiento implicó superar la visión instrumental de la acreditación como un fin en sí mismo, para concebirla, en cambio, como un mecanismo de evaluación que debe estar al servicio del mejoramiento institucional. En este sentido, la autoevaluación adquirió un rol protagónico al instalarse como una práctica sistemática y formativa.

Es algo que nos costó, las universidades complejas lo tienen internalizado hace mucho rato. Entonces bueno el convencerlos de que hay una ley, que hay un sistema, que hay criterio, estándares que tenemos que cumplir y no nos queda otra, nos llevó muchísimo a esto que la acreditación es obligatoria que podía cerrar (E1).

La noción de lo que es la calidad, eso nos ayudó bastante a considerar que la acreditación no era un fin último, yo creo que se logró entender que la acreditación solamente sacaba la foto de cómo estaba la universidad, y por lo tanto no era ni un medio ni un fin, era el reflejo del estado de salud de la universidad. Por lo tanto, lo que la universidad tenía que hacer era preocuparse de mantenerse sana, saludable y estable, para que cuando vinieran a tomarnos la foto hacer los exámenes de sangre, arrojáramos un buen resultado. Eso logró entenderse (E10).

Entender que la calidad favorece el crecimiento de la universidad, que la calidad implica evaluación, incluso del quehacer individual y eso es un tema que tienen que entender, y que han entendido, no sólo los académicos sino también los funcionarios administrativos, que nos ha llevado a generar procesos de evaluación de desempeño de manera más objetiva, y menos amarrados a la estructura política (E10).

Cuando llegaba el informe para nuestra revisión lo teníamos casi que rearmar y esa modificación que hicimos hace un par de años ha sido muy bien recibida y todo ese acompañamiento técnico muy agradecido por las unidades, por lo tanto, ha significado sacarse el estigma. Que de hecho es parte de lo que resonaba incluso en los niveles superiores también que estos procesos eran excesivamente burocráticos (E28).

Juicios sobre los procesos evaluativos

Durante las entrevistas se emitieron diversas opiniones y juicios de los entrevistados respecto a los procesos de evaluación externa realizados por la agencia nacional de acreditación y que reflejan, de cierto modo, como visualizan el funcionamiento de la agencia pública y los nuevos cambios que ha comenzado a aplicar recientemente, pero también respecto a los procesos internos. En el primer ámbito, se relevan situaciones controvertibles y que la Comisión Nacional de Acreditación está abordando. Además, se observa coincidencia en juicios críticos sobre aspectos tales como: las resoluciones que emite esta instancia y el rol y actuación de los pares evaluadores, la lentitud de los procesos, los grados de transparencia y subjetividad, la estandarización de las evaluaciones y la poca sintonía entre lo informado por los pares y las resoluciones de acreditación, las que eventualmente pueden ser consideradas como áreas de mejora en el proceso de evaluación y acreditación.

Resoluciones de la agencia

A menudo, se cuestiona los contenidos y claridad de las resoluciones emitidas por la agencia de acreditación, lo cual ha generado una percepción

de arbitrariedad, afectando la confianza en el proceso y la legitimidad del proceso.

La CNA tiene un volumen de demanda de desarrollar procesos, entonces eso también hace que desde que uno entrega un informe hasta que vienen los pares pasan como 7 u 8 meses y hay que volver a actualizar la información y uno se da cuenta después que los evaluadores o la propia CNA no procesó la información entre la inicial y la posterior, entonces es difícil poder resolver de fondo un tema que es estructural (E28).

Las resoluciones de acreditación no orientan con claridad para el mejoramiento del aseguramiento de la calidad, pues los años de acreditación no tienen nada que ver con lo que está escrito en las resoluciones. La CNA ha sido muy errática, inconsistente y ambigua para tomar decisiones y entonces la acreditación institucional en términos de mejoramiento no ha servido mucho; aunque sí sirve el ejercicio autoevaluativo (E29).

Por otra parte, hay problemas de transparencia en la CNA, por ejemplo, los comités de área son un espacio gris o una caja negra y los informes de los pares dicen una cosa y las resoluciones dicen otra diferente. Lo mismo sucede en posgrado y también en la acreditación institucional (E14).

Rol de los pares evaluadores

El rol de los pares evaluadores es un aspecto esencial en los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad. Sin embargo, este rol y el desempeño de los pares presenta aspectos críticos, referidos a su preparación y experiencia, la imparcialidad y/o subjetividad de sus juicios, su capacidad de adaptación a diferentes contextos institucionales, entre otros aspectos identificados por los entrevistados.

En este proceso de transición en el que los pares son pares y no son evaluadores está haciendo una enorme diferencia y la CNA está ha-

ciendo un enorme esfuerzo en esto. Antes los pares venían a buscar una yaya y las preguntas las hacían en función de eso. Hoy es otra actitud más de comprensión y entendimiento (E18).

El procedimiento es muy distinto. Porque primero parte de la base de la confianza, acá en Chile la CNA actúa como un ente fiscalizador. En Europa es un *partner* digamos que de alguna manera lo que busca es bueno si tú vienes a mí es porque te quiero ayudar a mejorar y, por lo tanto, son procesos mucho más abiertos, que son donde la evaluación externa, la visita propiamente tal, la visita de los pares tiene mucho peso y básicamente lo que los pares concluyen es el acuerdo. Acá no es que sea muy distinto como ocurre en Chile que a veces uno lee el informe de los pares y la CNA dice otra cosa (E28).

Un proceso tiene mucha subjetividad, pues los pares son pares con sus proyectos institucionales de origen en sus cabezas (E22).

Estandarización versus especificidad institucional

Los procesos de acreditación se basan en criterios y estándares generales, lo que es percibido por algunos entrevistados como una limitación a la consideración de la singularidad y particularidad de cada institución.

Lo que sí, yo hago un cuestionamiento respecto de la estandarización, yo creo que el gran problema que ha tenido el sistema es que establece un criterio de estandarización, hay un solo parámetro para un sistema que es diverso (E1).

Primero porque somos desconocidos y tenemos un modelo educativo completamente distinto a otras universidades, incluso de tipo confesionales del país; por lo tanto, cuesta quitar un poco el sesgo que tienen algunos evaluadores que son nacionales cuando vienen a conocer la universidad (E19).

Percepciones sobre el proceso de autoevaluación

En cuanto a los juicios sobre los procesos evaluativos internos, los entrevistados reconocieron una mayor complejidad en las reformas recientes y resaltaron el valor de la autoevaluación institucional como herramienta que les ha permitido reconocer sus debilidades y mejorar, pero también identifican debilidades en los procesos.

La mayor complejidad que tiene esto creo yo, es que ha habido, en la mayoría de las organizaciones que conozco, una sobrevaloración de lo administrativo- procedimental, y una generación de un hábito, de cómo tiene que ser aseguramiento de la calidad, que es la réplica del modelo de la CNA (E25).

Yo creo que la autoevaluación es una de las herramientas principales para construir la definición de mejoramiento, la mejora continua parte por una revisión introspectiva que te genera un proceso de autoevaluación, así que, principalmente dentro del mundo académico, es una de las mejores herramientas para llevar a cabo la mejora continua en los procesos (E10).

El elemento diferenciador, que realmente ha sentado las bases de una nueva cultura de la calidad en la universidad es la instalación del proceso de autoevaluación institucional. Porque pasamos, y en eso estamos, en esa transición diría yo, de una institución que responde a exigencias de calidad externas a través de la acreditación básicamente, a una institución que permanentemente va a estar observándose y autoevaluándose de manera que cuando llegue la acreditación nos va a parecer el 2025, un ejercicio demasiado sencillo (E7).

Esta experiencia de autoevaluación ha generado mejoras en el tiempo respecto de cómo se funcionaba antes; entonces, que vengan los pares, con todo lo bueno y malo que tiene, si aportan en su experiencia y da una mirada distinta a lo que uno comúnmente observa; sumando y restando es mucho más lo que se aporta por parte de los pares que lo que no aporta porque siempre es buena la mirada externa (E15).

4) LOS DESAFÍOS INSTITUCIONALES Y EXPECTATIVAS EN EL CONTEXTO DEL NUEVO MODELO EVALUATIVO NACIONAL

El marco regulatorio vigente, según los entrevistados, genera una serie de desafíos, tanto en el ámbito de la gestión como en los aspectos académicos. La instalación de un sistema de gestión de la calidad, a propósito de los cambios normativos recientes, se posiciona hoy como el principal desafío para las instituciones. Entre otros aspectos, la nueva ley promulgada el año 2018, pero que entró en estado de régimen a fines del 2023, establece la obligatoriedad de la acreditación de las universidades, la definición de un sistema interno de aseguramiento de la calidad, la adopción de estándares, la consideración del aseguramiento de la calidad como una nueva dimensión, cambios en los criterios tradicionales, una dimensión que incluye los procesos formativos de pregrado y postgrado, la determinación de la equivalencia de los programas formativos a través del análisis de una muestra intencional de ellos, la orientación a la excelencia, la obligatoriedad de acreditación de la dimensión de vinculación con el medio, dejando a la investigación, creación e innovación como única dimensión electiva.

Ello significa, adoptar una lógica distinta a la que se venía desarrollando, particularmente en la falta de articulación de la acreditación institucional y de programas, así como también superar la acreditación como fin en sí mismo. Los principales desafíos, que señalan los entrevistados corresponden a acciones de apoyo para instalar el sistema interno de aseguramiento de la calidad (SIAC), estrategias comunicacionales para apoyar esta instalación, entendiendo que la calidad y los mecanismos de aseguramiento de la calidad deben expresarse en forma transversal en la institución, lo cual requiere una apropiación por parte de la comunidad universitaria. Ello en consonancia con lo que establece la ley vigente y los procedimientos de la CNA.

Formalizar en una política Sistema integral de gestión de aseguramiento de la calidad que cubre a todos los aspectos institucionales y que permita articular mecanismos que hoy están desarticulados (E29).

Tenemos el sistema, pero lo que nos está faltando es apropiarse de él si bien se sabe que detrás de estos procesos están ellos, la gente tiene que sentir que los procesos de mejoramiento también dependen de ellos y que al igual que la acreditación el evaluar el sistema no es una cuestión de una vez el año, sino que debe ser de manera permanente (E1).

Hoy en día nosotros estamos en un proceso, terminando de diseñar el sistema de gestión interna de la calidad, que ha estado más bien en gestión de procesos, en donde la idea es poder documentar todos los procesos o procedimientos de la institución (no queremos documentar el 100% sino más bien aquellos estratégicos y aquellos que agregan valor), y a través de eso establecer algunos indicadores que podamos medir, para ver el comportamiento institucional con respecto a esos indicadores (E6).

En eso estamos, en esa transición diría yo, de una institución que responde a exigencias de calidad externas a través de la acreditación básicamente, a una institución que permanentemente va a estar observándose y autoevaluándose (E7).

Entonces crear la estructura, instalar en la comunidad académica de que esto es importante y entregar las competencias, formar en términos de lo que es calidad y autoevaluación, yo creo que ha sido lo más complejo y aún nos cuesta yo creo que nos va a llevar un tiempo más en lograr instalarlo completamente (E1).

Lo principal es construir conceptos comunes respecto de cómo esto tiene que ser, esos conceptos comunes son muy complejos, porque más allá de definir cómo van a ser las operaciones de Aseguramiento de la Calidad, es construir conceptos comunes porque te estás enfrentando frente a una nueva ley que define nuevos criterios, nuevos estándares (E25).

Hay que realmente instalar este sistema de gestión integral de la calidad con un gobierno de datos y un sistema de datos lo más integrado posible es una cuestión que hay que cumplir es una prioridad (E9).

La desburocratización de los procesos de aseguramiento de la calidad, que tiene que ver en una línea, con la acreditación de esos procesos tremendamente burocráticos, lentos, pesados. Pero también tiene que ver con la gestión al interior de la universidad (E24).

El sistema interno de calidad no sólo para nuestra universidad es relevante sino para todas, pues hay una expectativa de mucho mayor complejidad en términos de que tenga este carácter integral que aborde todas las áreas (E30).

A nivel académico, un desafío, que se reitera en las instituciones, refiere al desarrollo de la investigación, tema especialmente complejo para las universidades más pequeñas, la cualificación de sus académicos y su productividad científica. Reconocen la dificultad en materia de financiamiento que implica asumir este desafío. También las contradicciones con los procedimientos administrativos internos. Los desafíos para cumplir la investigación y la vinculación con el medio son grandes para una institución de 3 o 4 años. Sí, eso yo diría que en nuestro caso es un desafío de Universidad compleja (E27).

Un número menor de entrevistados, mencionó la incorporación a sus actividades habituales de la formación en entornos virtuales y el trabajo remoto, pero de una manera planificada y formalizada, así como algunos temas como la equidad de género, que también es un criterio para la acreditación institucional. Respecto de esto último, varios entrevistados señalaron la creación de oficinas o unidades encargadas de temas de género en sus instituciones.

Sugerencias y reflexiones de los entrevistados

Algunas cuestiones generales planteadas por los actores internos, son la falta de conocimiento de las experiencias y aprendizajes alcanzados por otras universidades, lo que revela bajos niveles de colaboración interinstitucional, así como una comprensión más profunda del sentido del aseguramiento de la calidad y de la necesidad de formación de los pares evaluadores. Respecto

a las nuevas exigencias de los procesos de acreditación persisten algunas dudas respecto a cómo evidenciar aspectos como una cultura de calidad, por ejemplo.

En beneficio de los aprendizajes de todos, falta compartir más en el ámbito que nosotros nos desarrollamos como universidad estatal, porque así le podemos ahorrar muchos pasos y tiempo a otras universidades, con los errores que hemos cometido y con los aciertos (E2).

Las instituciones, creo, que tienen que generar una práctica también de red para poder colaborar en temas que probablemente solos es más lento y se hace más difícil. De hecho, armar doctorado y generar claustros académicos para los magísteres, hay más posibilidades de avanzar fuertemente en colaboración que aisladamente, pero siempre está presente esta desconfianza, todavía yo creo que en el sistema prima un poco esta división entre las privadas, las públicas, las tradicionales, etcétera y eso de alguna manera nos generamos barrera al respecto (E28).

Creo que lo más importante es que el sistema logre entender que el aseguramiento de la calidad es una herramienta, un instrumento, un mecanismo, o una práctica finalmente, que va más allá de la acreditación, y que permite realizar nuestro quehacer y mejorar (con esto de la mejora continua), pero no hay que pensar tan solo en la acreditación (E6).

La regulación es más exigente y el foco es establecer un sistema de aseguramiento de la calidad interno, es decir, ya no trabajamos únicamente para responderle a la CNA sino estamos desarrollando un sistema propio que tiene como finalidad instalar una cultura de mejora continua (E8).

Cómo las instituciones vamos a evidenciar una cultura de calidad. Yo todavía no lo tengo claro. No sé si basta con decir que uno hace

talleres anuales de directivos, talleres de inducción a la gente nueva que entró a la universidad, que existe una plataforma donde puedes encontrar todas las políticas, los reglamentos, o sea, ¿cómo evidencias tú una cultura de calidad? Eso es algo de los criterios que a mí no me queda claro y puede que la CNA salga con algo súper específico, no lo sé (E12).

En este marco será muy importante la formación de los pares evaluadores, pues hay una gran labor que hacer. Por eso nosotros formamos a nuestros pares, a nuestros estudiantes y a nuestros profesores no solo para evidenciar la calidad, sino que también promoverla. Yo creo que ahí también hay un rol súper importante que debe cumplir la CNA en relación a la formación de los pares evaluadores, pues en la medida en que tengamos gente con más amplitud de criterio cumpliendo este rol mayor va a ser la contribución que el ente regulador va a hacer a las universidades y a la educación superior del país (E22).

III. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS. LA VISIÓN DE LOS ACTORES EXTERNOS

Ruth Arévalo

Dieter Koch

Jacqueline Rojas

Fernando Lemarie

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile (SINACES) es relativamente reciente. Fue establecido en el año 2006 a través de la Ley N° 20.129 y posteriormente, en el año 2018, fue modificado parcialmente por la Ley N° 21.091. Constituye el componente regulatorio externo a las instituciones. Considera un comité de coordinación, el cual está integrado por: el Subsecretario de Educación Superior quien lo preside; el Presidente de la Comisión de Acreditación; el Superintendente de Educación Superior; y el Presidente del Consejo Nacional de Educación. Este comité, entre otras funciones, coordina a los organismos que lo integran; interactúa con la CNA en materias propias de sus funciones, incluida la elaboración de criterios y estándares de calidad para los procesos de acreditación; promoviendo la coherencia entre estos, con la normativa que rige a la Educación Superior.

Para obtener una visión global de las experiencias de aseguramiento de la calidad en las universidades, a partir de este estudio, se consideró necesario, incluir la opinión de actores del nivel central (actores externos). De este modo, se invitó a participar a los integrantes del SINACES o sus representantes. También se incluyó entre los actores externos a pares evaluadores, que han tenido un rol relevante en los procesos de acreditación institucional desde que comenzaron a desarrollarse en el país.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas, realizadas en modalidad virtual y transcritas posteriormente. Participaron el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación, la

Secretaría Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación, el Jefe de Unidad Gestión de Información y Buenas Prácticas de la Superintendencia de Educación Superior y el Jefe de División de Educación Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior. Además de dos pares evaluadores de vasta experiencia. Para el análisis, las entrevistas fueron anonimizadas mediante una sigla. Las entrevistas se realizaron entre los meses de octubre de 2022 y enero de 2023.

Los resultados se organizaron en los siguientes temas:

- 1) Políticas nacionales de aseguramiento de la calidad.
- 2) Resultados e impactos del aseguramiento de calidad en el sistema universitario.
- 3) Desafíos y expectativas en el contexto del nuevo modelo evaluativo nacional.
- 4) Buenas prácticas implementadas en el sistema universitario.

1) POLÍTICAS NACIONALES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Un primer aspecto que se relevó fue el reconocimiento de la acreditación como el principal mecanismo que ha impulsado el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior del país. Para los entrevistados este es un mecanismo validado y consolidado en la educación superior, destacando la incorporación en la normativa actual de criterios y estándares que permitirán orientar los procesos de mejora continua en las organizaciones.

En nuestro país la calidad se ha tratado de instalar y reforzar por medio de los procesos de acreditación que han terminado actuando como un mecanismo que ha impulsado el desarrollo y consolidación del aseguramiento de calidad en las instituciones; entonces, lejos, el principal mecanismo con el cual se ha abordado la calidad en el sistema universitario y de la educación superior en general es el de las políticas de acreditación, es decir, la instalación de siste-

mas de acreditación que han impulsado el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad (AE5).

Es un sistema bastante legitimado y consolidado en la educación superior, o sea más allá de lo que uno escucha sobre sugerencias de mejora o cuestionamientos u observaciones al sistema, en general es un sistema más bien legitimado (AE5).

Ahora tenemos criterio y estándar y eso es lo que yo decía antes esta noción compartida de la calidad y entonces ahora hay ciertos criterios o estándares que señalar. A esto nos referimos cuando hablamos de calidad. También contar con ese set que, bueno, define calidad, es otro de los valores (AE6).

No obstante, concuerdan en que se debe avanzar en el desarrollo de procedimientos más eficientes y en la consolidación de mecanismos internos para instalar una cultura de aseguramiento de la calidad, que permitan relevar las características propias de cada institución, teniendo en cuenta la diversidad del sistema de educación superior en Chile.

Yo creo que es importante que los procesos de acreditación sean diseñados y ejecutados teniendo presente las necesidades de las instituciones en términos de sus propios mecanismos de aseguramiento interno de la calidad, porque al final lo que uno aspira es que las instituciones no estén preocupadas de la calidad porque está la CNA vigilándolas, sino porque sea una cuestión endógena (AE2).

Un segundo aspecto dice relación con el concepto de calidad. Los entrevistados coinciden en señalar que no ha existido una definición única, aun cuando se reconoce que existe una noción de calidad de las instituciones de educación superior como “ajuste a los propósitos”, ello ha permitido incorporar la diversidad de instituciones y sus distintos niveles de desarrollo institucional. No obstante, esto cambió con la nueva normativa del año 2018 donde calidad se asocia a excelencia y a la complejidad de las instituciones,

entendiendo por esto el desarrollo de las funciones de docencia en sus distintos niveles, investigación, gestión y vinculación con el medio.

Otra cosa importante es lo que hemos avanzado en los últimos 20 años. Bueno cuál es la noción compartida de calidad porque hablamos de calidad y aseguramiento de la calidad, pero muchas veces queda indefinida, pero ya sabemos que la calidad está relacionada con la experiencia y documentación y que finalmente es un consenso, una construcción (AE6).

Entonces a lo mejor le puedo pedir complejidad, pero en la medida de su posibilidad, entonces ahí yo creo que, en ciertos criterios, que son los de acreditación de excelencia, hay un punto o hay universidades que pueden ser muy buenas en lo docente, o sea en la formación de los profesionales y tener muy focalizada su investigación, universidades de nicho (AE1).

La educación tiene distintos actores por lo tanto la definición de calidad siempre va a ser diversa tanto desde estudiantes, tipo de instituciones, tipos de título, tipos de contextos regionales. Entonces tenemos que ser capaces de reconocer 'calidades' en plural. Aseguramiento de las calidades, eso yo creo que nos falta un poco (AE6),

Una de las cosas es que siempre hemos pensado nosotros, en nuestra promoción de la calidad, es no dictar cátedra sobre la calidad porque la fortaleza está en la institución no está en la CNA y nunca la CNA va a saber más que las instituciones, pues ellas están todo el día en esto (AE2).

Es un requerimiento de las instituciones que dicen 'bueno, ¿qué es finalmente un sistema interno de aseguramiento de la calidad?', esa es la pregunta interesante que está hoy en día, porque cuando llega el momento de acreditar, los pares que vayan van a tener que tener muy claro qué es tener un sistema interno de aseguramiento de la calidad, y yo pienso que ahí la CNA tiene un trabajo que hacer (AE4).

Un tercer aspecto referido por los entrevistados es el reconocimiento al rol del Estado. En este sentido comparten la opinión que ha sido el Estado el impulsor de la calidad en el sistema de educación superior y no las propias instituciones. El Estado ha establecido normativas que han definido criterios mínimos de calidad que las universidades, tanto públicas como privadas, deben cumplir. Ha creado un organismo autónomo de acreditación, entre otras acciones. Esta constatación cuestiona la capacidad de autorregulación de las instituciones y evidencia la influencia de la Comisión Nacional de Acreditación y sus procedimientos, especialmente, con la nueva normativa que establece la obligatoriedad de la acreditación institucional.

Yo creo que, a diferencia de lo que ocurre en otros países donde son las propias instituciones de educación superior o universidades las que desempeñan un rol más relevante y han tomado la iniciativa en aseguramiento de calidad, en Chile ha sido más bien el estado el que ha impulsado este tema (AE5).

Una primera constatación es que el empuje que ha habido hacia la calidad de los sistemas es un empuje que viene del Estado, esto no surgió de la autorregulación de parte de las instituciones, quizá en la primera etapa, en la etapa de la CONAP y CNAP uno puede decir era voluntario, las instituciones que quisieron participar entraron a este proceso, ahí era un poquito más de autorregulación si tú quieres, pero desde 2006 en adelante, diría yo que el actor principal, la agencia en el proceso, la puso el Estado (AE2).

Yo creo que el Estado dio origen a través de estas leyes a la creación de un ente autónomo que es la CNA, que les dijo 'bueno ustedes tienen que promover el aseguramiento de calidad, y además tienen que hacer el rol de entrar a lo que se llama las acreditaciones', de tal manera que ahí hay una decisión importante (AE4).

Asimismo, los entrevistados coinciden en identificar como los principales hitos que han marcado la evolución de las políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior a la reforma de 1981 que introdujo prácticas

mercantiles y amplió sustantivamente la cantidad de instituciones de educación superior, el Crédito con Aval del Estado (CAE) creado en el 2005 con la banca privada para el financiamiento de aranceles y que ha tenido como consecuencia un alto endeudamiento para muchas familias motivando numerosas manifestaciones estudiantiles con una controvertible reforma que está en curso y finalmente el marco normativo establecido por la ley N° 20.129 del año 2006 que creó el SINACES y su modificación a través de ley N° 21.091 que implica un nuevo marco institucional de la educación superior, y para el caso de la acreditación establece su obligatoriedad, define la aplicación de criterios, estándares y un proceso integral de instituciones y carreras.

La ley de 2006 fue muy oportuna por cuanto el año anterior se había aprobado el crédito con aval del estado que permitió profundizar la masificación de la educación superior en todos los niveles y por tanto hubiera sido desastroso que se hubiera incorporado el Crédito con Aval del Estado (CAE) sin la ley de aseguramiento de la calidad en 2006. Entonces los hitos son la reforma del 81, el CAE en 2005 y la ley de aseguramiento la calidad en 2006 (...) Y ahora tenemos una ley desde el 2018 que implica que a contar de octubre comienzan a aplicarse nuevos criterios y estándares de acreditación con todo esto ha sido un avance en materia de calidad y en las propias universidades (AE3).

2) RESULTADOS E IMPACTOS DEL ASEGURAMIENTO DE CALIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

Un primer resultado en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad que ha sido valorado por los entrevistados es el fortalecimiento de una institucionalidad en ese ámbito a través del rol de coordinación y de articulación que cumple el SINACES, aun cuando también se reconoce que es una tarea todavía en proceso de consolidación. Las autoridades entrevistadas reconocen en el comité de coordinación un espacio de diálogo que permite la armonización de las cuatro instituciones que la conforman, que,

si bien tienen mandatos distintos, hay espacio en que estas funciones se superponen.

Yo creo que es un muy buen espacio de coordinación, porque aquí la dificultad que tú tienes es que para el Ministerio y subsecretaría somos 3 entidades autónomas el CNED, nosotros y la Super, con mandato distinto, pero complementario y hay mucho espacio donde hay un cierto traslape de funciones; entonces de cara a la coherencia de la regulación es importante que los cuatro organismos estemos coordinados y a mí me parece que, en la experiencia de estos meses en el SINACES, esto se logra bastante bien (AE2).

Hay que seguir fortaleciendo ese rol en dos planos: primero, para que quede claro el rol de cada uno de ellos y no se dupliquen los trabajos. Y segundo, para que además haya cierto alineamiento de los criterios entre lo que hace el CNED y lo que hace la CNA, yo creo que ahí hay avances, pero todavía falta, a mi juicio (AE4).

Se firmó un convenio de colaboración en específico entre la CNA y la superintendencia de educación superior. Nosotros le entregamos un informe consolidado que tiene, por un lado, la información financiera (de las instituciones), para que lo tengan como antecedente también los comisionados; (por otro lado) un antecedente de la conflictividad de las comunidades educativas, principalmente la revisión de los reclamos y denuncias y cómo está la institución en comparación con su subsistema de referencia y un capítulo asociado al cumplimiento o incumplimiento de la normativa, si han tenido sanciones, en el caso específico que ahora se aplica, de la ley de acoso sexual, violencia, discriminación de género, también si la institución está habilitada o no para presentarse a un proceso de acreditación (AE1).

Yo creo que el SINACES ha cumplido un rol importante en ese sentido. Primero como un espacio para poder avanzar en algunas iniciativas relevantes para el sistema, pero también como un espacio

de diálogo y puesta en común de preocupaciones que tienen estos cuatro organismos (AE5).

También los entrevistados reconocen que, producto de la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad, se logró generar, en las universidades, sistemas de información que les permiten tomar decisiones basados en evidencia y ello ha contribuido a lograr mejores resultados. Este aspecto ha sido tradicionalmente identificado como una debilidad en los procesos de acreditación de las distintas instituciones.

Yo recuerdo que las primeras evaluaciones de los procesos de acreditación y de aseguramiento de la calidad mostraban los principales resultados y tenían que ver con la instalación de mecanismos de información y análisis de las universidades que no las tenían (AE5).

Yo creo que el análisis institucional, la provisión de información, el análisis de esa información y la toma de decisiones basadas en diagnósticos bien elaborados han sido un aporte que se da en mayor o menor medida en las universidades (AE3).

Si miro desde adentro de las instituciones de educación superior, creo que están habiendo buenas prácticas de ir creando un sistema, que permita todo esto que hablamos, traducirlo en hechos concretos. Hoy día las instituciones para hacer gestión tienen más indicadores que le permiten tomar decisiones en base a fundamentos y no en base a tincadas. Creo que desde los años '90 eso es un proceso que yo lo veo como importante que ha ocurrido en las instituciones (AE4).

Otro resultado juzgado como importante es el desarrollo de capacidades institucionales, el levantamiento de políticas, y la instalación de mecanismos y procesos en torno al aseguramiento de la calidad. Los entrevistados señalan que hoy hay un cierto piso mínimo que han entendido todas las instituciones que deben cumplir e implica tener un plan estratégico institucional, un proyecto o modelo educativo, y un conjunto de políticas al respecto.

Además, han creado unidades especializadas en distintas áreas de la gestión institucional.

Hay alguna evidencia que demuestra que los procedimientos de acreditación han permitido que las instituciones instalen capacidades y un saber hacer en materia de los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, o sea, hay mecanismos y políticas y procedimientos y protocolos que antes no estaban porque esto se hacía muy intuitivamente, que ahora se han profesionalizado, desarrollado, tienen una institucionalidad (AE2).

Yo creo que a través de los años las instituciones han ido comprendiendo que tienen que tener ciertos elementos mínimos para una buena gestión y aseguramiento de la calidad, y es así que hoy día toda institución, tiene un plan estratégico institucional, tiene un proyecto o modelo educativo, tiene un conjunto de políticas al respecto, y han creado unidades especializadas de análisis institucional (AE4).

Se reconoce como consecuencia de los procesos regulatorios el efecto de una cierta polarización entre las universidades del sector público y privado. Se reconocen diferentes intereses y agendas según el tipo de universidades y ello se profundiza ya que las fuertes diferencias que presentan las universidades se enfrentan a procedimientos para asegurar su calidad que son únicos y comunes para todas las instituciones, lo que podría eventualmente generar restricciones para el cumplimiento de los propósitos y misiones de cada una.

Lo mismo con las universidades, hay universidades distintas, distinto tamaño, instituciones más focalizadas, más el tema de pertenencia regional, todo eso es factor de contexto que es muy importante para nosotros. Los pares también lo tienen claro, entonces el proceso lo considera como un elemento a tomar en cuenta (AE2).

Los distintos grupos de universidades está claro que las universidades privadas o privadas no tradicionales son universidades que, en

el último tiempo, y como consecuencia del sistema de financiamiento que opera con lógicas de mercado y por lo tanto de mayor competitividad, han ido efectivamente avanzando hacia la destrucción de las instituciones o propuestas educativas más pequeñas (AE5).

3) DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS EN EL CONTEXTO DEL NUEVO MODELO EVALUATIVO NACIONAL

La Ley de Educación Superior en Chile, N° 21.091 del año 2018 implicó cambios al sistema nacional de aseguramiento de la calidad en varios aspectos, tanto de los procesos como de la institucionalidad, que asumen algunas críticas y aspectos deficitarios debatidos a nivel de los expertos, pero también de situaciones de corrupción que afectaron principalmente a la agencia nacional de acreditación. La nueva ley cambió la forma en que estaba constituida la comisión, incorporando a la Alta Dirección Pública para la designación de directivos, para dar una señal de mayor tranquilidad desde el punto de vista de la objetividad de sus decisiones. La acreditación institucional se vuelve obligatoria, se suspenden las agencias privadas, se instala el concepto de la acreditación integral y cambia el foco que estaba centrado en la evaluación externa a un proceso de autorregulación, transversal a toda la institución. Además, se incorporan nuevas dimensiones de acreditación. Todo ello, genera nuevas problemáticas y retos a las instituciones y para la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. En este contexto, los entrevistados visualizaron diversos desafíos referidos a las nuevas dimensiones obligatorias, la cultura de calidad, el rol de la CNA, entre otros.

Avanzar hacia una mayor complejidad del sistema terciario

Esto incluye la creciente importancia de la dimensión de vinculación con el medio, en sus más diversas manifestaciones y la necesidad de concordar su acepción tanto en el mundo productivo, la formación profesional y el valor entregado a los territorios.

Entonces eso también es un desafío que debe estar cada vez más interiorizado y aprendiendo mejor la importancia de la vinculación y la bidireccionalidad y estar conectados con las necesidades productivas del mundo en general (AE1).

El tema de vinculación con el medio es complejo porque está muy suelto en Chile. Se debe salir de los temas de indicadores de impacto porque esto es un error, pues se dice que no se hace referencia a un impacto económico, pero si no lo es económica o socialmente entonces la pregunta es cuál es el impacto. Y eso permanece en las pautas y en los informes y la CNA permanentemente está diciendo que las universidades no cumplen con indicador de impacto y lo que ocurre es que se avalan muchas actividades que no impactan en la formación de estudiantes medidos no como una evaluación de impactos sino de algún efecto por ejemplo en los logros de aprendizaje (AE3).

Es que primero, a la universidad se le exige las tres A: *Accountability* (rendición de cuentas), *Assessment* (evaluación), y *Accreditation* (acreditación). Entonces rendición de cuentas, ¿qué significa? El cómo estás aportando a la sociedad. Entonces no solamente en una región necesitas aportar con buenos profesionales, la región tiene problemáticas de desarrollo del sector social, productivo, y tú también has esa contribución que va más allá de simplemente formar un profesional (AE4).

Consolidar una cultura de calidad

Es importante que el aseguramiento de la calidad sea una convicción institucional y no una respuesta a una presión externa, de manera tal que forme parte de las prácticas asentadas institucionalmente. En el mismo sentido, que la acreditación no sólo sea una actividad formal y burocrática, sino que también sea un espacio permanente de reflexión y participación de la comunidad universitaria para la mejora de la institución y el cumplimiento de su misión.

Yo creo que falta aún consolidar la instalación de la calidad por la calidad y no de la calidad por la acreditación. Nosotros deberíamos dar ese otro paso que es la calidad por calidad (AE5).

Yo creo que es importante que de aquí a seis años que las instituciones asuman los procesos de calidad como procesos propios tal que en el extremo, incluso aunque no existiera la CNA, siguieran haciéndolo por convicción y no por presión externa; yo creo que estamos cerca de eso creo que las instituciones han visto de la perspectiva de ellas que tener unos procesos bien armados y por lo tanto no me parece que sea una fantasía o una ingenuidad pensar que eventualmente las instituciones van a decir yo tengo mi procedimiento de aseguramiento de la calidad y cada equis año se genera un reporte de la calidad (AE2).

Respecto a los sistemas de aseguramiento de la calidad, yo creo que se presentan dos extremos: uno, aquellos que han creado un sistema de calidad, pero concentrado a nivel central, y por lo tanto que no ha permeado adecuadamente a las unidades académicas, y entonces un sistema de calidad que permee en el día a día todo el quehacer institucional, es un proceso en desarrollo. Hay instituciones que han avanzado más en ese sentido, pero todavía yo creo que todas tienen un desafío importante para crear un sistema, que deje muy claro cómo se va asegurando la calidad de cada función institucional (AE4).

Aumentar la flexibilidad del sistema regulatorio

Tanto en relación con la formación entregada como con la organización que cada institución se debe dar para cumplir con sus propósitos, en un escenario de mayor diversidad del perfil de los estudiantes y por lo tanto de sus requerimientos y necesidades. Se suman, los cambios que ha traído la pandemia, por ejemplo, la virtualización de la docencia y cómo se tendrán que incorporar estos elementos en las actividades de las universidades.

Ahí también hay otro desafío porque la población, nuestra población objetivo que ingresa a educación superior es cada vez más diversa y distinta. Ya vimos hace algunos años que mucho estudiantado debía compatibilizar el trabajo y estudio. Y todavía nos falta ir avanzando en eso en hacer un sistema más flexible que podamos entregar también más alternativas a distintos perfiles de estudiantes y el gran desafío en educación es cómo hacerlos relevantes (AE6).

Es importante también incorporar cierta flexibilidad en el sistema que permita que las instituciones puedan operar de una manera más creativa o sea poder impulsar iniciativas en áreas que hoy día no están contempladas en los temas de acreditación, por ejemplo la virtualización de la docencia o el desarrollo de la investigación no sólo cómo se entiende hoy en la acreditación que es muy importante, pero también pensarla como más creación académica o creación docente que son cuestiones que hoy no recoge la acreditación, pero que sí pueden redundar en una enseñanza de mayor calidad (AE5).

Esa interacción y ese desarrollo de la vida estudiantil que no sé cómo se puede llevar de tan buena manera en una virtualidad total, pero bueno algo que se tiene que explorar y que las políticas de calidad también van a tener que empezar a avanzar en esa línea porque no es una tendencia en Chile solamente, sino que también a nivel internacional (AE1).

Optimizar los procesos de autoevaluación y acreditación

Y centrarlos en aquellos aspectos que resultan relevantes para el proceso autoevaluativo, y del proceso de acreditación.

Los procesos son poco eficientes, son muy largos y requieren que la institución genere un montón de documentación que muchas veces no sabemos si se usa. En esencia, son poco eficientes; uno podría pensar en procesos mucho más cortos, más focalizados (AE2).

Esto se agrava con la falta de integración que tiene la CNA con los comités de pares por cuanto no existen instancias de retroalimentación que unifiquen criterios para la redacción de los informes o la constatación de fortalezas y debilidades. Además, los informes de los pares forman parte de un sistema opaco porque la CNA no los publica (AE3).

Para que un proceso de acreditación cumpla su fin, deben ocurrir varias cosas simultáneas. Primero, que la institución realmente realice un proceso interno de evaluación. Eso quiere decir, por ejemplo, un proceso en el cual realmente no les tengamos miedo a encontrar debilidades, porque tenemos miedo, empezamos a ponerle palabras a las cuestiones y cosas por el estilo, en vez de decir 'no mire, acá tengo una debilidad, y tengo un plan de mejora para superarla', entonces perfeccionar la autoevaluación institucional, ese es el primero. Segundo, creo que tiene que perfeccionarse cómo se elabora el informe de autoevaluación institucional, tiene muchas páginas hoy en día, 500 o 550 páginas, eso está haciendo que sea mucha lectura lo que hay que hacer al respecto (AE4).

Mejorar los procesos realizados por la CNA

En el sentido de que los acuerdos y resoluciones de acreditación sean más claras y mejor fundamentadas, de manera que las instituciones reciban una mejor retroalimentación de su proceso interno.

Las decisiones de acreditación no necesariamente están del todo bien fundamentadas y eso también es algo que tenemos que mejorar como sistema. Si cuando un organismo público, un evaluador externo se pronuncia y da una evaluación tiene que fundamentarlo muy bien porque esta institución está acreditando cuatro años y no cinco o seis. Pero eso todavía nos falta. Cuáles son las razones y cuáles son las sugerencias de mejora. Si finalmente este proceso es para la promoción de la mejora (AE6).

Necesitas necesariamente la comunicación con las instituciones y entender bien la realidad de ellos porque por lo general en los organismos reguladores, no necesariamente son especialistas o vienen del mundo del regulado y si no entiendes eso puedes armar una política o una normativa muy bonita muy bien articulada, pero que sea impracticable (AE1).

El externo tiene que ser muy claro, con cuáles son las cosas que encuentran que no están bien, y de repente los dictámenes no son muy claros en ese sentido. Entonces el dictamen debería ser (y así espero que sea): Argumento a, b, etc., conclusión. El dictamen indica que la institución debe mejorar el aspecto a, en tal cosa, aspecto B, en tal cosa, etc., o sea un plan de mejora concreto, listo, preciso, porque la institución tiene que tomar eso y materializarlo. Ahí está la gran cosa que hay que hacer, un mejor dictamen que haga la CNA, respecto a los resultados de una acreditación (AE4).

En esta misma línea, la preparación de los pares evaluadores, tanto en relación a su rol en la operacionalización de criterios y estándares como en la extracción de información de la visita y redacción de su informe de evaluación externa, resulta un tema relevante, en especial ad portas de que la ley entre en estado de régimen y se comiencen a implementar los procesos de acreditación con los nuevos criterios.

Yo he dicho que el 2023 es el año de los pares en la CNA porque vamos a tener que agarrar a los pares y reentrenarlos en una nueva forma de hacer la visita, todo eso el 2023 es crucial el acompañamiento y la alerta que nosotros tengamos de cómo está funcionando la operacionalización de los criterios y estándares para que esté alineada con lo que nosotros queremos y ojalá no genere problemas (AE2).

Creo que es muy importante elegir bien quién puede ser par, no cualquiera puede ser par, eso hay que tenerlo claro. Hay personas que son muy buenas como investigadores, pero no quiere decir que

sea bueno como par. Para ser par hay que tener otras cosas adicionales. Entonces la CNA borró toda su base de datos, e hizo un nuevo concurso. Yo no digo que se eliminaron a las personas, quiere decir que se hizo un nuevo proceso. (...) el compromiso de los pares con el trabajo que se les encomienda. Eso quiere decir que la visita, para que sea buena, bien hecha por el comité de pares, se requiere primero que el par antes de la visita domine todo lo que envió la institución, que durante la visita haga preguntas adecuadas, y posterior a la visita, que colabore en la redacción del informe para que quede de acuerdo con lo que se requiere (AE4).

Necesidad de rendición de cuentas

El sistema de educación superior debe dar cuenta de los resultados que se alcanzan con las distintas iniciativas institucionales de manera que se logre estimar el efecto neto de las acciones de la institución con relación al logro alcanzado, pues se pueden generar incentivos para obtener mejoras de corto plazo demostrables con indicadores, pero que no sostenibles en el tiempo.

Lo que falta ahora son dos cosas; lo primero es medir qué impacto, qué efectos tiene en los resultados no solamente en procedimientos (...) Que tú pudieras mapear hasta qué punto esos resultados son consecuencias de la acreditación o no. Desde el punto de la CNA yo diría que los criterios y estándares nuevos tienen mucho énfasis en resultados y no es que se abandone el énfasis en procedimientos y en procesos porque tú necesitas los procesos con los resultados (...) lo que va a venir ahora en los próximos tres o cuatro años va a ser el ver si efectivamente las instituciones pueden actualizar sus capacidades de manera de ahora centrarse en evaluación de resultados (AE2).

Los indicadores de progresión deben ser evaluados con mayor profundidad pues las universidades pueden implementar acciones para mejorar indicadores, pero no necesariamente mejora la

calidad. Una universidad que tiene bajo nivel de retención no va a acreditar con un buen estándar e incluso puede no acreditar y por lo tanto esta tiene un incentivo para mejorar la retención, pero el incremento en la retención no es el objetivo final, pues la universidad puede mejorar retención por ejemplo posponiendo materias difíciles de los primeros años y pasarlo al tercer año. Entonces en el tercer año se va a encontrar con los mismos problemas y en ese momento va a relajar algunas condiciones para aumentar la retención por ejemplo las causales académicas u otras similares (AE3).

Reconocer los costos y necesidad de financiamiento de la calidad en la educación superior

En la medida que las instituciones avanzan en calidad sus costos se van incrementando, pero sin el financiamiento necesario para ello y por tanto se debe recurrir a formas de reducción de costos que atentarían precisamente contra la calidad de su quehacer.

Sabemos que la historia de las finanzas de la educación superior en el mundo es al revés, pues este servicio es cada vez más caro; igual que la salud, no tiene economía de escala por distintas razones tenemos la tecnología que aunque se desarrolla, el proceso es cada vez más caro y la política pública tiende tratar de hacerlo cada vez más barato. Entonces la brecha entre costos reales y el arancel va a ir aumentando y eso puede ser un problema sobre todo para las buenas universidades, las que hacen investigación donde el desgaste mayor puede ser un problema bien importante de calidad y no poder financiarla (AE2).

Entonces se espera tener las carreras de más calidad o actividades de mayor calidad que son las actividades que generan más recursos y entonces se genera excedente, pero eso es extraño porque si uno quiere profundizar en calidad se necesitan recursos y si esos proyectos de calidad no generan recursos entonces surgen de

otra área y probablemente esta otra área tenga capacidades para generar ingresos, pero con una baja contribución a la calidad. Aquí se presentan conflictos de objetivos académicos con objetivos económicos y cuando se elabora el informe de autoevaluación entonces surgen diferencias entre esos intereses (AE3).

4) BUENAS PRÁCTICAS IMPLEMENTADAS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

Los entrevistados reconocen la existencia de diversas buenas prácticas en el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile, tanto a nivel de las agencias evaluadoras como de las propias instituciones de educación superior. Una de las prácticas destacadas es la evaluación externa de las organizaciones que conforman el sistema, lo que refuerza su legitimidad y coherencia interna. Como lo expresa un actor clave:

Creo que quedó finalmente en la ley que los organismos también tenemos que ser evaluados externamente. Los organismos como el Consejo, como la CNA, porque quién comprueba que el evaluador está cumpliendo lo que también predica. Entonces en el caso del Consejo y de la CNA, ambos han sido evaluados y certificados (AE6).

Otro elemento ampliamente valorado es el carácter dialogante del sistema y la existencia de canales de comunicación fluidos entre la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y las instituciones.

Además después tenemos reuniones con los distintos actores, ya, para explicar los procedimientos porque tú puedes hacer la consulta pública, te llega la respuesta pública y nunca más los viste; (es) una relación más personal con el regulador nosotros como estamos recién partiendo y es un sistema tan complejo, hemos preferido tener esa interacción permanente con las instituciones (AE1).

Asimismo, se reconoce como buena práctica la transparencia en la entrega de información, especialmente en lo relativo a procesos de fiscalización

y evaluación. La publicación de informes permite a las instituciones contar con referentes concretos para su propio análisis comparativo y mejora.

La transferencia de la información, nosotros tenemos y publicamos informes de los resultados de las fiscalizaciones de los informes financieros consolidados, que permiten a las instituciones también ir viendo cómo estoy yo respecto a un grupo de referencia (AE1).

Existe un diálogo fluido entre la agencia y las instituciones de educación superior y creo que la CNA y el sistema en general es un sistema bien dialogante con el sistema de educación superior (AE5).

En cuanto a las instituciones de educación superior, se valoran positivamente los avances en la instalación de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. Aunque estos desarrollos responden, en parte, a exigencias normativas, se observa un esfuerzo por dotarlos de pertinencia institucional. Un entrevistado lo sintetiza así:

De lo que están haciendo las instituciones, esos mecanismos internos yo estoy muy entusiasmado porque veo dos cosas: una enorme variedad de propuestas y de experiencias porque hay cosas que ya están funcionando, una variedad y en realidad se consigue que cada institución se fije un sistema interno de aseguramiento de la calidad para responder a los criterios respectivos del modelo nuevo, que le hace sentido a ella misma, no que le haga sentido a la CNA ni que le haga sentido a las otras universidades estatales o el referente que sea, sino que cuál es nuestra experiencia, ¿cuál es nuestra organización?, ¿cuáles son nuestras fortalezas y debilidades? (AE2).

En conjunto, estas buenas prácticas dan cuenta de un sistema que ha avanzado hacia mayores niveles de articulación, transparencia y corresponsabilidad. La combinación de una evaluación externa rigurosa, una relación dialógica entre los actores, la circulación de información relevante y el fortalecimiento de capacidades internas fortalece al sistema chileno en aseguramiento de la calidad en educación superior.

REFERENCIAS

BERNASCONI A. (2015) La educación superior de Chile transformación, desarrollo y crisis. Ediciones UC. Santiago de Chile.

BERNASCONI, A., FERNÁNDEZ, E., IRARRÁZVAL, I., SCHARAGER, J., VILLALÓN, M., 2020. Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior. Temas de la Agenda Pública, 15(125), 1-14. Centro de Políticas Públicas UC.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2018) Ley 21.091 sobre Educación Superior. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1118991>

ESPINOZA, Ó., LÓPEZ, D., GONZÁLEZ, L. E., & PULIDO, S. (Eds.). (2019). Calidad en la Universidad. Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, IESED. Santiago de Chile.

FERNÁNDEZ, E. (2008): Perspectivas de futuro de las universidades privadas fundadas con posterioridad a 1980. En J.J. Brunner y C. Peña (Eds) Reforma de la Educación Superior. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

ESALC (2020) La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior, perspectivas internacionales. Recuperado en; <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2687/1/agen-cias%20calidad.jpg>

LEMAITRE, M. (2015) Aseguramiento de la Calidad: Una política y sus circunstancias. Ediciones UC, Santiago de Chile.

LEY N° 21.091 (2018) sobre Educación Superior. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

LEY N.º 21.094 (2018) sobre Universidades Estatales. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>

IV. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE UNIVERSIDADES CHILENAS

1. CONTEXTO Y PROYECCIONES DE CASOS DE BUENAS PRÁCTICAS EN UNIVERSIDADES

Este apartado tiene por objetivo describir buenas prácticas asociadas a la implementación exitosa de mecanismos de aseguramiento de la calidad al interior de las IES. Se entiende por buena práctica acciones que hayan provocado cambios destacados en un área determinada, a partir de medidas internas y que cuenten con evidencia a nivel de procesos, resultados y/o impactos.

En este contexto, para identificar buenas prácticas se invitó a todos los entrevistados a compartir experiencias destacadas de sus universidades que pudieran ser catalogadas como tales. Conforme a la aplicación de ciertos criterios por parte de evaluadores externos, se seleccionaron seis propuestas de distintas instituciones en que se aprecia una clara evidencia de cambios sustantivos en la gestión, así como transformaciones significativas en materia de aseguramiento de la calidad que dan cuenta principalmente de instrumentos o mecanismos originales, cambios en la gestión de la calidad institucional, niveles de participación o superación de debilidades manifiestas. La tabla 3 resume la información de las buenas prácticas en relación a la universidad y sus responsables.

Tabla 3. Resumen de buenas prácticas identificadas, según universidad y autor/es

N°	Institución	Buena práctica	Autores
1	Universidad Finis Terrae	Trazabilidad de los estándares de acreditación institucional establecidos para el sistema universitario en Chile, para su gestión integral en el marco del Proyecto Universitario.	Mariana Vergara Henríquez, Directora de Aseguramiento de la Calidad.
2	Universidad Andrés Bello	Desafíos y Avances en el Assessment del Aprendizaje Estudiantil: Un camino hacia la Mejora Continua.	Carmen Gloria Jiménez Bucarey, Vicerrectora de Aseguramiento de la Calidad; Francisco Aracena, Director de Evaluación Institucional; Carla Claeys, Directora de Evaluación Institucional; María Francisca Díaz, Sub Directora de Efectividad Académica.
3	Universidad de Chile	Proceso de Autoevaluación Institucional de la Universidad de Chile, como estrategia de Aseguramiento de la calidad permanente.	Pablo Duarte García, Secretario Ejecutivo de la Comisión Superior de Autoevaluación Institucional, Cristóbal Feller Vergara, Constanza Prado Berrios, Constanza Ramírez Zúñiga y equipo de la Unidad Ejecutiva de la Comisión Superior de Autoevaluación Institucional.
4	Universidad Tecnológica Metropolitana	Programa de Evidencia para una Gestión de Calidad (PROGES)	Sebastián Guinguis Zucker, Director de Autoevaluación y Análisis.
5	Universidad del Desarrollo	<i>Marketing Intelligence</i> para la toma de decisiones.	Paulina Cornejo, Directora de <i>Marketing Intelligence</i> .
6	Universidad de Los Lagos	Sistema de Gestión, promoción y aseguramiento de la calidad. Comprometidos con la calidad y mejora continua de las unidades y programas académicos.	Alexis Meza Sánchez, Vicerrector Académico, Christian Gallardo Huenchuán, Coordinador de Autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia

2. TRAZABILIDAD DE LOS ESTÁNDARES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL ESTABLECIDOS PARA EL SISTEMA UNIVERSITARIO EN CHILE, PARA SU GESTIÓN INTEGRAL EN EL MARCO DEL PROYECTO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

Mariana Vergara Henríquez

La Universidad Finis Terrae desde su compromiso con la calidad y búsqueda de la excelencia, a partir del sistema de gestión de mejora continua SGMC-UFT, diseña y entrega los mecanismos que le permiten el despliegue de metodologías de seguimiento de un conjunto de estándares para verificar los niveles de solidez de sus políticas, madurez de los procesos y desempeño de los indicadores de resultados en toda la institución. Estas metodologías consideran un trabajo matricial que correlaciona los estándares de calidad internos, establecido para el logro de sus propósitos, con las dimensiones, criterios y estándares de acreditación institucional establecidos por parte de la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile.

Los instrumentos diseñados, aseguran una evaluación con juicios objetivos, con rúbricas de progreso que han sido sometidas a un proceso de validación, dando cobertura a los niveles de exigencias y expectativas de desarrollo y en completa alineación con los requerimientos externos.

Cada estándar ha sido estructurado mediante una lógica que permite verificar el nivel de progreso observado sobre la base de evidencias que respaldan las definiciones, los procesos, la gestión o ejecución de actividades, así como indicadores que miden el logro de los planes y la ejecución propuesta, indicadores que miden el efecto o resultado final de las acciones emprendidas y, por último, los indicadores de opinión como medios de verificación y retroalimentación.

Se presentan a continuación, de manera resumida, los principales elementos que han permitido entre 2019 y 2022 el diseño de los componentes metodológicos, la instalación de los estándares a partir de ciclos y metodologías de evaluación y el alcance en los primeros resultados de cobertura y evaluación de la institución.

ANTECEDENTES DE CONTEXTO

La Universidad Finis Terrae, desde su Política de calidad, entrega la perspectiva y lineamientos para la promoción de una cultura de calidad mediante principios y estándares de excelencia para el desarrollo integral y armónico de la Institución de manera consistente con sus propósitos y pertinente a las exigencias y necesidades externas.

El Sistema de gestión de la mejora continua, en adelante SGMC-UFT, hace operativa la Política, estableciendo un ciclo de calidad que promueve la cultura de autoevaluación, con un modelo de gestión basado en procesos evaluativos y la búsqueda continua de buenos y mejores resultados. Lo anterior se desarrolla bajo una lógica de evaluación que permite que se verifiquen los enfoques, los despliegues que aseguran su implantación transversal, los mecanismos de evaluación, revisión y perfeccionamiento y los resultados alcanzados.

A partir de la promulgación de la Ley N.º 21.091 de Educación Superior en Chile en 2018, la institución refuerza su compromiso con la calidad y para avanzar en su promoción y despliegue ante mayores niveles de exigencias tanto por su proyecto universitario como por parte del sistema nacional de evaluación, establece un ajuste a la política de calidad mencionada, con el propósito de asegurar de manera transversal su adopción bajo estándares de excelencia.

Esta actualización a la Política que tuvo su origen el año 2014, con un segundo proceso de revisión y actualización el 2019, consideró las siguientes perspectivas de reflexión acerca de la calidad:

- a)** La primera, que impulsa a mirar la calidad de la Universidad en sus propósitos de formación, el compromiso con la persona y aporte al progreso del país, el crecimiento de la investigación y creación académica, así como la generación de iniciativas con real aporte al desarrollo de la sociedad.

- b)** La segunda perspectiva, expresa la calidad en un modelo de gestión basado en procesos, resultados y una forma relacional de la comunidad universitaria, que transversalmente se identifica y compromete con los propósitos en cada una de las funciones que le son propias.
- c)** La tercera, promueve de forma transversal procesos de autoevaluación en el marco del sistema de gestión de la mejora continua (SG-MC-UFT), reconociendo las oportunidades de mejora que emergen y propician el aprendizaje organizacional.
- d)** Una cuarta perspectiva, refiere al ejercicio de mirar el sistema de educación superior en su conjunto, donde la calidad también se expresa en dimensiones y estándares que implican amplios consensos sociales, los cuales deben ser observados con atención. En esta mirada crítica se integra la dimensión de aseguramiento de la calidad que la nueva institucionalidad de educación superior ha establecido para las universidades en Chile como una de las dimensiones de acreditación obligatorias.

De esta manera, actualmente el objetivo general de la Política es: “Fortalecer de manera transversal la cultura de calidad para un desarrollo integral y armónico de la Institución asegurando procesos y resultados orientados desde los principios de excelencia.”

Sistema de gestión de la mejora basado en estándares de progresión de la excelencia:

El SGMC-UFT, diseñado con el propósito de operacionalizar los objetivos de la política de calidad, establece primero marcos de evaluación e integración de un conjunto de criterios y estándares de calidad internos(31), con los ámbitos de desarrollo, las políticas y sus procesos clave y los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la Institución.

Los marcos se estructuran a partir de los siguientes principios:

- **Consistencia:** se establecen indicadores cualitativos y cuantitativos que permiten evaluar cómo se da la identidad de la institución y los niveles de alineación y contribución a la misión y propósitos. Por tanto, se verifica la solidez que presentan el proyecto universitario, el modelo formativo, los planes de estudios, las orientaciones de formación de pregrado, postgrado, educación continua, la política de investigación, innovación y creación artística; y la política vinculación con el medio, entre otras, la forma en que se fijan e integran en el quehacer y llevan adelante dichos propósitos.
- **Pertinencia:** se establecen indicadores cualitativos y cuantitativos a nivel comparativo, los que permiten comprender y revisar la respuesta del quehacer institucional respecto del sistema de educación superior y las necesidades de la sociedad. Se verifica cómo se recogen y atienden desde los enfoques institucionales, las definiciones y exigencias externas y la voz del entorno de manera tal, que la retroalimentación de los actores clave externos y las alianzas de colaboración definidas, forman parte de la progresión de la calidad y de la mejora institucional.
- **Funcionamiento/eficacia y eficiencia:** se establecen indicadores cualitativos y cuantitativos que dan seguimiento al despliegue sistemático e integrado de los estándares, verificando cómo se llevan adelante y la eficiencia de cada uno de los procesos, acciones y uso correcto de los recursos, tanto económicos como materiales. Se recoge también la eficacia en el logro de las metas y resultados esperados, atendiendo al desempeño de las estrategias, su revisión, mejora y perfeccionamiento, junto a la implicación de las personas en el aprendizaje institucional.
- **Sustentabilidad:** se establecen indicadores cualitativos y cuantitativos que evalúan la capacidad instalada y sientan las bases para una mirada proyectiva, para asegurar la continuidad de las funciones universitarias, el desarrollo armónico de la institución y la anticipación de estrategias que aseguren el control de riesgos y su innovación.

Junto a lo anterior, también se diseña la trazabilidad con las dimensiones, criterios y estándares de acreditación institucional para universidades, orientados y evaluados por la Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. Esta trazabilidad se diseña a partir de un trabajo matricial, que permite por una parte verificar la cobertura de los estándares externos e internos, y por otra, determinar curvas de progreso para avanzar en los niveles de calidad (nivel 1: básico; nivel 2: avanzado; nivel 3: excelencia) establecidos por la CNA.

La lógica de evaluación del progreso de cada uno de ellos por su parte, se encuentra rubricada en una curva de progreso de escala 1 a 5; donde el nivel 1 corresponde a nivel de instalación, 3 nivel basal y 5 de excelencia. Los niveles 2 y 4 se utilizan como niveles intermedios para orientar el paso de un estado de menor desarrollo a otro de mayor consolidación.

La sistematización de dicha trazabilidad se efectúa con los indicadores cualitativos y cuantitativos estructurados para el análisis en los cinco niveles descritos y permiten entregar a las autoridades y responsables de gestión, un sistema de monitoreo adecuado a las necesidades de consulta, ya sea de seguimiento preventivo, de alerta para toma de decisiones, para la evaluación del logro y verificación del nivel de desarrollo alcanzado a nivel interno y comparado. Los niveles de desarrollo progresivo, permiten levantar alertas de estados de desarrollo insuficientes o determinar estados de desarrollo basales o superiores. Los estándares, además de dar seguimiento a los procesos y resultados del desarrollo de la Institución, incorporan como elementos de complejidad, su eficacia, la capacidad de aprendizaje a partir de la ejecución sistemática, el desarrollo de buenas prácticas, la creatividad e innovación para la superación de debilidades y la retroalimentación y perfeccionamiento como elemento indiscutible de la mejora continua. Esto culmina con un juicio de valor, que determina la posición en la rúbrica respecto del nivel de cumplimiento del estándar de referencia.

Mecanismos para la implementación de la lógica de evaluación del SGMU-UFT

Con el objeto de avanzar en el despliegue de los estándares como lógica evaluativa, se establece: (1) el mapa de procesos y sus componentes

instrumentales: portafolio de evidencias, paneles de indicadores y procesos de consulta de la percepción; (2) niveles de evaluación: desde el cumplimiento de planes de acción, la progresión de estándares internos en las funciones universitarias, el control de riesgos y la evaluación de los propósitos; (3) finalmente, ciclos de evaluación, desde un diagnóstico situacional a la autoevaluación profunda.

(1 Mapa de proceso:

La instalación del mapa en una primera etapa, consistió en la sistematización de las operaciones para su gestión integrada en plataformas de gestión de la información, con lo cual se formalizan los procesos asociados a la gestión de estas operaciones en SAP y Banner STD entre otras. En una segunda etapa, se confeccionó el primer inventario de los procesos existentes, los cuales fueron agrupados y luego priorizados. En una tercera, se avanzó en la evaluación de los niveles de madurez de cada conjunto, consolidando el mapa con sus alcances, responsables y grado de formalización observado.

La agrupación de los estándares con respecto a los procesos y los ámbitos de desarrollo en nivel misional y directivo, nivel transversal y nivel de gestión y de apoyo ha permitido visibilizar el accionar y contribución de cada área y cargo a los propósitos y objetivos institucionales. Si bien los procesos son los que aseguran la integración del quehacer institucional, se verifica que los mecanismos que orientan la gestión de evidencia y seguimiento de los resultados también han permitido involucrar a los actores en ciclos evaluativos, incrementando la capacidad de análisis y nivel de corresponsabilidad entre sus miembros sobre los resultados que la Institución va alcanzando.

(2) Niveles de evaluación y toma de decisiones:

De acuerdo a lo anterior, es posible evidenciar un modelo de evaluación estructurado que, sobre la base de procesos y resultados, verifica los estándares de calidad y el aprendizaje institucional propiciando los siguientes niveles de evaluación y toma de decisiones:

- **Nivel 1:** Evaluación del nivel de cumplimiento y avance de los objetivos e iniciativas de desarrollo y mejora continua, y su nivel de integración en las áreas, políticas, planes, modelos y sistemas de gestión.
- **Nivel 2:** Evaluación transversal del conjunto de estándares internos de acuerdo a los niveles de progreso trazados para los procesos transversales a nivel central, en cuanto a: a) madurez de procesos, b) cobertura de evidencias, c) comportamiento de indicadores de resultados claves, d) percepción y aportes esperados a nivel interno y externo.
- **Nivel 3:** Evaluación integral del conjunto de estándares internos de acuerdo a los niveles de progreso trazados para los procesos académicos en los distintos niveles de formación y en cada uno de sus programas formativos, y en las funciones académicas de vinculación con el medio e investigación y creación en cuanto a: a) madurez de procesos, b) cobertura de evidencias, c) comportamiento de indicadores de resultados claves, d) percepción y aportes esperados a nivel interno y externo.
- **Nivel 4:** Control de riesgo, que corresponde al monitoreo y análisis en forma causal del conjunto de indicadores sensibles de ocurrencia definidos y observados en los niveles anteriores, permitiendo establecer un sistema de alertas que también introduce metodologías de análisis comparado.
- **Nivel 5:** Verificación del nivel de cumplimiento de los propósitos.

(3) Ciclos evaluativos para el seguimiento de la progresión de los estándares:

El SGMC-UFT comprende la autoevaluación como práctica con el desarrollo de ciclos de menor a mayor profundidad de análisis, de acuerdo a diversos propósitos.

El producto de cada uno de ellos, es la identificación de fortalezas y debilidades junto con el diseño e implementación de planes de acción y mejoramiento continuo según lo siguiente:

- **Ciclo diagnóstico situacional:** el objetivo de este ciclo corresponde a evaluar el estado de funcionamiento del conjunto de estándares, capacitar a los equipos en las metodologías del SGMU-UFT y asegurar una instalación inicial del mapa de procesos y los indicadores para seguimiento. El nivel de cumplimiento de los estándares permite establecer planes de acción concordantes con el nivel basal esperado o mínimo (rúbrica N° 3) y proyectar niveles de avance superior. En el caso de determinar niveles inferiores al basal, se establecen alertas y un trabajo en colaboración con los responsables de los procesos clave del mapa.
- **Ciclo de autoevaluación profunda:** el objetivo de este ciclo corresponde a evaluar el estado de funcionamiento del conjunto de estándares, y su progreso respecto de un ciclo anterior de diagnóstico o autoevaluación. Se verifica el nivel de madurez alcanzado en los componentes del mapa de procesos y los comportamientos de los indicadores a nivel interno y comparado. El nivel de cumplimiento de los estándares permite establecer planes de acción concordantes con el nivel de avance (rúbrica N°4-N°5) o superación esperada (rúbrica N°3) y proyectar niveles de avance superior. En el caso de determinar niveles que no muestran mejoras, se establecen alertas y un trabajo en colaboración con los responsables de los procesos clave del mapa.
- **Ciclo de evaluación externa o por pares:** el objetivo de este ciclo es preparar los insumos que se desprenden de un ciclo de diagnóstico situacional, para una evaluación de pares externos si se requiere orientación específica, y en el caso de una autoevaluación profunda, para una acreditación y/o certificación voluntaria externa.
- **Ciclo de seguimiento:** el objetivo de este ciclo corresponde a evaluar el estado de funcionamiento del conjunto de estándares y su progreso respecto de un ciclo anterior, ya sea de diagnóstico o autoevaluación. Se verifica el nivel de logro y cumplimiento de los

compromisos anteriores y los comportamientos de los indicadores a nivel interno y comparado. En el caso de determinar niveles que no muestran avances, se establecen alertas y una revisión de las iniciativas planificadas.

Resultados de la implementación de la lógica de evaluación del SGMU-UFT

1. Evaluación a nivel global:

A nivel institucional, entre el año 2020 y 2023 se instalaron las rúbricas de evaluación de los 31 estándares con las direcciones responsables de los procesos del mapa y verificaron los niveles de progreso. Cada uno de los mecanismos se cotejó con los procesos, evidencias, indicadores de resultados de gestión y los resultados de percepción desde encuestas aplicadas a los actores clave en 2020- 2021-2022.

El resultado observado en cada una de las áreas da cuenta de un desarrollo significativo en todas las dimensiones, lo que no solo muestra la mejora global sino también la visión integrada de la misma. El mapa comparativo 2019-2023 se respalda con las iniciativas que impulsaron el cambio, con los resultados que permiten verificar el progreso en los últimos tres períodos de acreditación con un conjunto de indicadores analizados a nivel comparado.

2. Evaluación focalizada:

El conjunto de estándares considerados prioritarios, contemplan 11 indicadores misionales y estratégicos. El resultado de éstos al 2022 muestra que cuatro se encuentran en nivel óptimo, seis en nivel avanzado y uno en nivel basal. Por su parte los resultados de la aplicación de las rúbricas en los 31 estándares han permitido detectar el siguiente progreso entre 2019(acreditación institucional vigente)y 2023(renovación acreditación institucional): siete en nivel óptimo, veinte en nivel avanzado y cuatro en nivel basal.

3. Evaluación oferta

Desde el punto de vista del alcance en la instalación del mecanismo de trazabilidad de los estándares, se verifica que todas las facultades mediante el despliegue de ciclos evaluativos en los programas de pregrado, postgrado y especialidades médicas y odontológicas logra un importante nivel de adopción. Efectivamente, considerando los indicadores de instalación que son diagnóstico situacional transversal; autoevaluación y planes de mejora; y nivel de acreditación, la instalación del SGMC mantiene un rango de cumplimiento de 70% a 95%.

Finalmente, se verifican avances importantes en los últimos dos años con la cobertura de la evaluación integral de la oferta, lo que se puede observar en los indicadores de los ciclos evaluativos a nivel interno y a nivel de acreditación o certificación externa a nivel de pregrado, doctorado, magíster, especialidades médicas y odontológicas expresadas sus mediciones en relación al porcentaje de programas con ciclo evaluativo, el porcentaje de programas acreditados o certificados, el porcentaje de programas en proceso de acreditación y el porcentaje de estudiantes en programas acreditados o en proceso de estarlo.

CONCLUSIONES

La Institución cuenta con una Política de calidad actualizada, consistente con las definiciones internas y acorde a los niveles de desarrollo y complejidad que busca alcanzar. Es posible evidenciar la adopción de los estándares de calidad por parte de los miembros de la comunidad, gracias a la lógica evaluativa que incentiva la mejora continua de los procesos y la búsqueda de resultados sobresalientes en el marco del sistema de gestión de la mejora continua.

La trazabilidad y cobertura de los criterios y estándares externos con los estándares internos de calidad, los cuales guían los procesos de autoevaluación y seguimiento del progreso institucional y de programas, permiten levantar alertas de estados de desarrollo insuficientes o determinando estados de desarrollo basales o superiores. Esta trazabilidad, además, cuenta con elementos que aseguran la evaluación de procesos y resultados implicados en los estándares a nivel de oferta de pregrado, magíster, especialidades en salud y en doctorado.

Las metodologías descritas, han permitido a la Institución y programas contar con ciclos de autoevaluación sistemáticos, con una metodología de análisis multinivel, identificándose fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora y brechas, a partir de lo cual se establecen planes de acción para avanzar hacia niveles de desarrollo superior. Además, se verifica la adopción y sistematicidad de los componentes instrumentales del sistema; mapa de procesos, portafolio de evidencias, paneles de indicadores y consulta a los actores claves. De estos últimos, se destaca la relevancia que le asignan a los mecanismos de retroalimentación.

A la fecha, se ha realizado un diagnóstico situacional integral del 100% de los programas de pregrado y el 81,5% ha desarrollado al menos un ciclo evaluativo ya sea de seguimiento, autoevaluación profunda, certificación o acreditación. De estos programas, el 54% se encuentra acreditado o certificado. En el caso de los programas de magíster, un 62% ha desarrollado al menos un ciclo evaluativo y un 19% se encuentra acreditado. En las especialidades en salud

un 100% ha desarrollado al menos un ciclo evaluativo y un 40% se encuentra ingresado a la CNA para evaluación, en el caso de los dos doctorados que dicta la Universidad, ambos cuentan con un ciclo evaluativo; uno de ellos se encuentra en proceso de acreditación y el segundo preparando su ingreso a la CNA.

Finalmente, la Universidad Finis Terrae, en el marco de su proceso de acreditación institucional 2023, enfrenta el proceso donde la trazabilidad y seguimiento del progreso de estos estándares, le han permitido revisar su avance, incrementar sus ámbitos de evaluación, declarar su visión futura y establecer su nuevo plan de desarrollo institucional.

REFERENCIAS

CNA (2020) Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario; recuperado <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2018). Ley N° 21.091 sobre Educación Superior. Recuperado de Url Corta: <https://bcn.cl/2ciws>

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE; Política de Calidad; recuperado <https://finis.cl/nuestra-universidad/calidad>.

3. DESAFÍOS Y AVANCES EN EL ASSESSMENT DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTEL: UN CAMINO HACIA LA MEJORA CONTINUA. UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, CHILE

Carmen Gloria Jiménez Bucarey

Francisco Aracena

Carla Claeys

María Francisca Díaz

RESUMEN

La Universidad Andrés Bello (UNAB), fundada en 1988, es una institución educativa con tres sedes en Chile: Santiago, Viña del Mar y Concepción, que ofrece una amplia gama de programas educativos en once facultades. Su modelo educativo se basa en tres pilares: formación integradora para un mundo global, educación centrada en el estudiante e innovación.

Uno de los aspectos clave de la Universidad es su énfasis en el *Assessment* del Aprendizaje Estudiantil (AAE), una herramienta fundamental para evaluar y mejorar el proceso de enseñanza; este proceso se utiliza para determinar el logro del aprendizaje estudiantil en cursos clave, identificar brechas entre los resultados de aprendizaje y los niveles esperados, y proporcionar retroalimentación efectiva a los estudiantes.

La implementación del AAE varía según las facultades y programas, con algunos logrando sus metas y otros enfrentando desafíos. Se destaca la necesidad de un enfoque más específico en el logro de los resultados de aprendizaje y la inclusión de los estudiantes en el proceso de análisis y mejora continua.

Se resalta la importancia de la difusión de los resultados del AAE a todas las partes interesadas y la necesidad de homologar las experiencias de evaluación en programas con diferentes modalidades y sedes. Además, se menciona el desafío de incorporar el AAE a nivel de postgrado.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Universidad Andrés Bello se fundó en octubre de 1988 e inició sus actividades académicas en marzo de 1989. La matrícula total es de 47.215 estudiantes y ha titulado o graduado a más de 500 estudiantes.

La oferta educacional de la Universidad Andrés Bello cubre todas las áreas del conocimiento, en distintos niveles de enseñanza (licenciatura, educación profesional, magíster, doctorado, especialidades médicas y odontológicas, diplomado, certificaciones especiales) y diversas modalidades (jornada diurna y vespertina, presencial, semipresencial), distribuida en once facultades.

Modelo educativo institucional

El Modelo Educativo UNAB nace de la reflexión, aprendizaje y maduración de experiencias educativas que emergen desde la historia de la Institución, atendiendo el contexto interno y el propio de la realidad educativa en el país. El Modelo Educativo se sustenta en tres ejes fundamentales:

- **Formación integradora para un mundo global:** la Universidad reconoce la relevancia de ofrecer una experiencia formativa integradora que permita que los estudiantes sean actores principales en su transformación profesional.
- **Educación centrada en el estudiante:** para materializar este eje, la Universidad optó por el enfoque curricular basado en Resultados de Aprendizaje (RA). Este enfoque se fundamenta en las teorías sociocognitivas del aprendizaje, basadas en la construcción del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural. Este enfoque, impulsa el tránsito desde objetivos de aprendizaje establecidos para la enseñanza (centrados en el docente) a resultados de aprendizaje y desempeños integrados por conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben poder demostrar.

- **Innovación:** los docentes requieren fomentar sus capacidades de innovación desarrollando estrategias más propositivas que reactivas. La innovación educativa está orientada a la creación de nuevos escenarios de enseñanza y a imaginar nuevas formas de implementar las prácticas docentes. Desde aquí, se comprende la innovación como un conjunto de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y organización, que buscan cambiar actitudes, ideologías, creencias, concepciones, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

En este sentido y, con la finalidad de concretar el logro de las metas de aprendizaje de cada carrera y programa, para la Universidad Andrés Bello es relevante implementar mecanismos que permitan la mejora continua de los diseños curriculares, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los docentes; la creación de nuevos materiales que apoyen el aprendizaje; la utilización de tecnologías como recursos mediadores y, la modificación de las formas e instrumentos evaluativos.

Assessment del aprendizaje estudiantil

El *Assessment* del Aprendizaje Estudiantil (AAE) es una herramienta fundamental para evaluar y mejorar el proceso de enseñanza. Se trata de un proceso sistemático que recolecta información sobre el logro de aprendizajes, con el objetivo de tomar decisiones informadas que afecten el aprendizaje estudiantil (Walvoord, 2010). En el ámbito de la educación superior, el AAE es una tarea crítica y compleja que enfrenta diversos desafíos (Astin y Antonio, 2012; Hiep et al., 2020; López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). En las instituciones de educación superior, los docentes deben hacer frente a la necesidad de medir habilidades y conocimientos cada vez más específicos y complejos y, de garantizar que las evaluaciones sean justas y equitativas para todos los estudiantes. Además, se enfrentan a la tarea de adaptarse a las exigencias del mercado laboral y a las demandas del siglo XXI, que requieren de metodologías y herramientas de evaluación innovadoras. Todo ello implica un esfuerzo constante por mejorar las prácticas de evaluación y estar en constante actualización frente a los cambios

y desafíos del entorno educativo (Rapanta et al., 2021; Trinidad, 2020; Žalėnienė y Pereira, 2021).

El Assessment del Aprendizaje Estudiantil forma parte del Sistema de aseguramiento interno de la calidad (SAIC) de la Universidad Andrés Bello, tributando al macroproceso de Gestión de Calidad.

Los objetivos del AAE son:

- Determinar el logro del aprendizaje estudiantil en cursos clave o integradores.
- Determinar las brechas existentes entre los Resultados de Aprendizaje asociados al perfil de egreso y los niveles esperados según el avance en los itinerarios formativos por parte de los estudiantes.
- Reportar oportunamente los resultados del aprendizaje estudiantil a las facultades y unidades de la Vicerrectoría Académica, para la toma de decisiones que permitan la mejora del aprendizaje.
- Retroalimentar de forma oportuna y efectiva a los estudiantes respecto a su avance en el logro del perfil de egreso y a los apoyos que serán necesarios para la mejora continua.
- Ser un aporte, para los equipos académicos de carrera, en el proceso de monitoreo de la implementación del Plan de Estudio y desarrollo del perfil de egreso.
- Identificar fortalezas de la implementación del Plan de Estudio de cada carrera, para replicar buenas prácticas.

La institución, según declara en su Modelo Educativo, optó por el enfoque curricular basado en Resultados de Aprendizaje (RA), fundamentado en las teorías sociocognitivas del aprendizaje. Este enfoque impulsa la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben poder demostrar. Así, los Resultados de Aprendizaje son una declaración de lo que los estudiantes deben hacer, son una expresión de un desempeño complejo, que son escalables en niveles de logro sucesivos lo que, si bien orienta el

itinerario formativo, permite evaluar de manera inicial, intermedia y final el logro del Perfil de Egreso.

La evaluación del desempeño del estudiante tiene como base fundamental garantizar y certificar la consecución de los RA del perfil de egreso desde sus ejes conceptuales, para ello se establecen momentos para la verificación de los avances y logros a lo largo de su formación y, un sistema de seguimiento y reforzamiento que asegure progresos significativos durante el proceso (Hilario, 2019), considerando que las estrategias de evaluación exitosa para el aprendizaje dan como resultado un mejor progreso del estudiante.

La Universidad implementó en 2012 el proceso de AAE como parte de su compromiso con la mejora continua de la calidad educativa, en el marco de su proceso de acreditación con la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE). Desde entonces, la institución ha avanzado significativamente en la capacitación de sus docentes y elaboración de planes de estudio y rúbricas que han permitido una evaluación más objetiva y rigurosa de los aprendizajes definidos en los perfiles de egreso de las carreras y programas. Se han implementado asesorías externas, talleres, charlas, entre otras actividades.

Desde el segundo semestre de 2021, el AAE pasó a depender de la Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad (VRAC), concibiendo como un mecanismo de aseguramiento de la calidad. Se conformó un Comité de AAE-VRAC encargado de planificar, acompañar y evaluar el proceso en el pregrado y se desarrollaron capacitaciones para todas las carreras de la institución con el objetivo de contar con instrumentos de evaluación adecuados, que evidencian el logro de los RA del Perfil de Egreso en los distintos ciclos del itinerario formativo. Además, se inició la elaboración de planes de AAE por carrera para un período de tres años (2022-2024), incorporando las diferentes modalidades, jornadas y sedes.

Como una forma de profundizar el análisis en toda la universidad, se realizó en enero 2023 el primer Encuentro Institucional de AAE en cada una de las sedes, con la participación de equipos directivos y docentes, cuyo ob-

jetivo fue entregar información relevante, compartir buenas prácticas y reflexionar sobre el proceso.

Implementación Assessment del Aprendizaje estudiantil 2022

El proceso de AAE busca responder a la realidad de todos los programas, independiente de su sede, modalidad y jornada, y se adapta a las necesidades que van presentando las carreras o programas en su ejecución. En ese sentido, el AAE contempla la evaluación de los resultados de aprendizaje (RA) en las asignaturas integradoras de las carreras de pregrado, las cuales varían según la duración del programa. Generalmente, las carreras cuyos planes de estudios son de 4 años contemplan dos asignaturas integradoras, y las de 5 o más años consideran entre 3 y 4 asignaturas integradoras. Sin embargo, una vez iniciada la implementación, se detectó que algunas carreras no abordaban todos los RA en los programas de sus asignaturas integradoras, de acuerdo con su diseño curricular, por lo que, en algunos casos se incorporaron nuevas asignaturas que permitieran evaluar aquellos RA no incluidos en las asignaturas integradoras.

Por otro lado, no todas las carreras tienen sus programas actualizados, curricularmente, por lo que la realidad de cada carrera depende de la etapa en que se encuentre su diseño curricular, lo que influye en su definición de asignaturas integradoras y el desarrollo de matrices de progresión de los RA para la elaboración de las rúbricas utilizadas en el proceso de AAE.

Tal como se indicó anteriormente, las carreras y programas elaboraron un plan que contempló el periodo 2022-2024, detallando para cada semestre información asociada a las asignaturas integradoras (u otras asignaturas que las carreras incluyeran), respecto a la evaluación de los resultados de aprendizaje, metas, acciones de mejora y análisis. Esta etapa fue acompañada en todo momento por los Directores de Aseguramiento de la Calidad de cada Facultad. Una vez elaborados los planes, estos fueron validados por el Comité de AAE-VRAC.

La implementación de un plan AAE es un proceso continuo que se lleva a cabo a lo largo del periodo académico. Comienza con la puesta en marcha de

las estrategias y acciones propuestas por los docentes responsables de las asignaturas incluidas en el plan. Una vez concluido el periodo académico, los docentes informan al Director de Carrera o Programa y al Director de Aseguramiento de la Calidad de Facultad. Estos últimos inician la recolección de evidencia de los instrumentos de evaluación utilizados para medir los RA. A partir de esta evidencia, se elabora una matriz de resultados que consigna los desempeños de los estudiantes en cada RA evaluado.

Una vez recibida la información, el Comité de AAE-VRAC la procesa y publica los resultados en un tablero de Power BI, que es accesible para equipos de gestión y docentes. Con esta información, el Director de Carrera o Programa y el equipo académico asociado a la asignatura analizan los resultados obtenidos en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, en términos cuantitativos y cualitativos. El análisis cuantitativo permite verificar el cumplimiento de las metas propuestas y determinar el porcentaje de logro de los estudiantes en cada indicador de desempeño asociado al resultado de aprendizaje. El análisis cualitativo, por su parte, permite identificar los desempeños más fortalecidos y las áreas de mejora, tanto a nivel individual como grupal. Se recomienda que las carreras incluyan a los estudiantes en las instancias de análisis o presentación de resultados. Esto permite obtener una perspectiva más completa de los logros y desafíos de los estudiantes, y promueve la participación de los estudiantes en el proceso de mejora continua. A partir de estos análisis, se pueden ajustar las metas y definir las acciones a ejecutar para el siguiente periodo, tanto en las asignaturas en que se mide el logro del Perfil de Egreso como en el itinerario formativo.

Al finalizar cada periodo de evaluación, el Comité de AAE-VRAC realiza un análisis del proceso, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Esta información se utiliza para elaborar un informe anual que se comparte con todos los actores involucrados en el proceso.

Asesoría rúbricas de evaluación

Las rúbricas, como herramienta de evaluación, deben establecer criterios claros y específicos para medir el logro del aprendizaje de forma perti-

nente y objetiva. Con el fin de alinear las rúbricas con el perfil de egreso, se inició un trabajo de revisión y/o elaboración de estas, lo que permite una evaluación más precisa del logro y progresión de los RA de los estudiantes. Este trabajo se desarrolló con asesoras externas y durante el 2022 participaron 12 carreras. El 2023 se continúa trabajando con 17 carreras más.

Cobertura

De las 62 carreras de pregrado de la Universidad, 51 elaboraron Planes de Assessment del Aprendizaje Estudiantil en 2022, y de éstas el 86% informó sus resultados evidenciando la ejecución de sus planes. Las carreras que no lograron elaborar sus planes de AAE, por distintos motivos, lo están elaborando durante 2023 para ser implementados durante el segundo semestre. Se espera que para 2024, todas las carreras cuenten con un plan AAE. En los programas de postgrado (magíster), recién el 2023 se comenzó con un plan piloto que considera 9 programas de 6 Facultades. Se espera que a finales del 2023 estos programas ya cuenten con planes implementados y estén reportando sus primeros resultados.

Resultados

Respecto al cumplimiento general de las carreras en relación con la ejecución de sus planes de AAE, aún había un 18% de carreras que para 2022 no contaban con estos planes. Como se comentó anteriormente, estas carreras planificaron elaborar sus planes durante el primer semestre de 2023 para comenzar a implementar y obtener resultados el segundo semestre de este año.

La evaluación de los planes de *assessment* en la Universidad fue un proceso diverso y dinámico durante el año académico 2022. Cada facultad y carrera enfrentó sus propios desafíos y éxitos en la implementación de su plan. En resumen, la implementación del plan de *assessment* varió entre las facultades y carreras, con algunas logrando sus metas y otras enfrentando desafíos en la evaluación de los resultados de aprendizaje. Se sugiere en general, un enfoque más específico en el logro de los resultados de aprendizaje y un análisis detallado de los resultados para la mejora continua.

Encuentro institucional

Como una manera de cerrar el período académico 2022, el Comité AAE-VRAC organizó un Encuentro Nacional, el cual se llevó a cabo en las tres sedes, contando con la participación de 310 académicos, con representación de las once facultades. Estas jornadas se enfocaron en ofrecer un espacio para que los equipos de gestión y docentes de las carreras y programas de la institución analizarán el trabajo realizado durante 2022, y proyectaran el proceso AAE 2023.

Los principales resultados del análisis del proceso AAE 2022 identificaron fortalezas, debilidades y limitaciones. A continuación, se presenta un resumen de estas:

Entre las fortalezas manifestadas se encuentran que el proceso de AAE es conocido y se ha vuelto más eficiente, lo que demuestra un avance en su consolidación; en el análisis de resultados se identifican claramente las brechas en el logro de los RA de los perfiles de egreso y se valora la capacitación y acompañamiento tanto del comité de AAE-VRAC como de los Directores de Aseguramiento de la Calidad de las Facultades en el proceso.

Entre las debilidades están que se requiere profundizar en la socialización y difusión con los distintos actores de la carrera, especialmente estudiantes y docentes; que se hace necesario que el equipo humano cuente con recursos materiales y garantizar tiempo de dedicación de los académicos, que incluya desde el planteamiento del plan, su ejecución, análisis de resultados, acciones de mejora y, principalmente la ejecución de las actividades propuestas para la mejora de los resultados de los estudiantes. Además de estas debilidades, los docentes manifestaron la necesidad de procurar estrategias de evaluación que reduzcan la disparidad de criterios en el diseño y aplicación de rúbricas de evaluación, proceso que se ha llevado a cabo, dando prioridad a los equipos docentes que manifestaron mayor brecha para la evaluación de los aprendizajes.

De manera transversal, los académicos señalaron la demanda de tiempo que este proceso implica. Se precisa contar con dedicación tanto de aca-

démicos como directivos para asegurar rigurosidad en todo el desarrollo de Assessment del Aprendizaje Estudiantil.

Respecto a la evaluación general de la jornada esta fue positiva, y ante la consulta de si los temas abordados en el encuentro aportaron para la mejora en la implementación del plan AAE de sus carreras, las principales menciones hicieron referencia a lo positivo de conocer las experiencias y buenas prácticas de otras escuelas y carreras; el espacio de discusión, análisis y profundización que ofrecieron los talleres programados; y que la jornada en su conjunto permitiera una mayor comprensión del proceso AAE.

Desafíos y oportunidades de mejora

En cuanto a la ejecución de los planes AAE existen distintos desafíos, por una parte, ajustar las metas de AAE 2023 a partir de los resultados y análisis obtenidos en 2022, para lograr metas más realistas y que estén acorde al contexto de los programas. Por otro lado, mejorar y agilizar el proceso de entrega de resultados para la elaboración de reportes, lo que estaría asociado al fortalecimiento del rol del Director de Aseguramiento de la Calidad de Facultad en la ejecución del assessment del aprendizaje en cada carrera.

Respecto a la utilización de los datos, es un desafío constante contar con información precisa y rigurosa para la elaboración de reportes y el posterior análisis de los resultados, ya que ese es el insumo utilizado por las carreras para la toma de decisiones. En este sentido, se hace fundamental que los líderes del proceso a nivel de los programas aumenten sus habilidades en la interpretación de los resultados que se obtienen en el proceso de assessment y que se plasman en el panel de visualización (Power BI).

Un desafío crucial que debemos abordar es la amplia difusión de los resultados del AAE a todas las partes interesadas, y no limitar esta información únicamente a los equipos directivos, como fue la tendencia predominante en 2022. Esto busca promover una cultura de transparencia y enriquecer la toma de decisiones informadas en la gestión educativa. Además, es imperativo que involucremos a los propios estudiantes en este proceso, considerándolos

como una valiosa fuente de información que puede potenciar su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque se fundamenta en un principio bien establecido del aprendizaje, conocido como retroalimentación o conocimiento de los resultados. El proceso de aprendizaje puede mejorar de manera significativa cuando los estudiantes cuentan con una retroalimentación adecuada (Astin y Antonio, 2012). Esta retroalimentación les proporciona una visión clara de cuánto progreso han logrado y resalta las áreas específicas en las que necesitan trabajar de manera adicional.

Por otro lado, se hace necesario homologar las experiencias de evaluación estudiantil en las carreras con varias modalidades, jornadas y sedes, especialmente en los programas de continuidad de estudios (Advance) y online. Esto garantiza la equidad en la evaluación y la calidad de la formación y evaluación de los estudiantes, sin importar el contexto en que se encuentren. Para el 2023 se agrega el desafío de incorporar el *assessment* del aprendizaje estudiantil a nivel de postgrado, lo que implica encontrar metodologías que permitan evaluar la adquisición de habilidades y conocimientos complejos, así como asegurar la validez y la confiabilidad de las evaluaciones para garantizar la calidad de la formación de postgrado.

Finalmente, se ha identificado la necesidad de mejorar las herramientas del cuerpo académico en la ejecución del *assessment* del aprendizaje estudiantil, especialmente en su formación, que permita realizar mejores análisis de los datos y definición de acciones para el logro del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es un desafío para el Encuentro Institucional del AAE 2024 que las carreras muestren sus resultados, ya no solo desde el cumplimiento de las acciones planteadas, sino que también puedan rendir cuenta y demostrar que la ejecución de sus planes ha generado mejoras en distintos aspectos del aprendizaje de sus estudiantes y en todo el itinerario formativo.

REFERENCIAS

- ASTIN, A. W., & ANTONIO, A. L. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education* (2 a ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- HIEP, H., PHONG, N., & VAN, V. (2020). Change the methods of Higher Education: Necessity, Barriers, Difficulties and Solution. *Journal of Natural Remedies*, 21(8), 972-5547.
- HILARIO-FLORES NE, PUCUHUARANGA-ESPINOZA (2022). Evaluación del perfil de egreso en educación según graduados y empleadores. *Cult. Edu. Soc.*
- LÓPEZ-PASTOR, V., Y SICILIA-CAMACHO, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- RAPANTA, C., BOTTURI, L., GOODYEAR, P., GUÀRDIA, L., & KOOLE, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post- pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- TRINIDAD, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214>
- UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO (2022). Modelo Educativo Institucional. https://unabs3.s3.amazonaws.com/unab/wp-content/uploads/2022/05/13093951/Modelo-educativo_UNAB.pdf
- WALVOORD, B. (2010). *Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for Institutions, Departments, and General Education* (Second Edition). Jossey- Bass Higher Education Series.
- ŽALĖNIENĖ, I. Y PEREIRA, P. (2021). Higher Education For Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001>

4. PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, COMO ESTRATEGIA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD PERMANENTE

Pablo Duarte García

Cristóbal Feller Vergara

Constanza Prado Berrios

Constanza Ramírez Zúñiga¹

RESUMEN

El propósito de este texto es presentar el estado actual y la proyección de una de las principales estrategias de aseguramiento de la calidad en la Universidad de Chile: el proceso de autoevaluación institucional. Esta nueva institucionalidad que la Universidad de Chile empezó a implementar en 2017 busca instalar un mecanismo permanente, que detecte constantemente las oportunidades de mejora que se puedan subsanar. Aquellas mejoras, en tanto, deberían encontrar sus evidencias de calidad en función del avance sistémico respecto de sus propósitos y fines, al tiempo que resguardan el desarrollo integral del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Por otra parte, busca impulsar una cultura de la calidad que promueva una autoevaluación auténtica, es decir, que sea producto de un proceso de autorreflexión de la comunidad educativa completa y que éste resulte significativo para ella.

Como elementos fundamentales del proceso destacan la Matriz de Objetivos de Desarrollo Estratégico, y los informes y las jornadas anuales de autoevaluación institucional. Todo ello define al proceso como un mecanismo de aseguramiento de la calidad, centrado en el desarrollo interno, pero consciente de los mecanismos externos, con una voluntad de reflexión, regeneración y mejora continua, lo cual se condice con el espíritu de lo establecido en la ley 21.091 en 2018 y en los nuevos criterios de acreditación institucional de la CNA, aprobados en 2021.

1 Y equipo de la Unidad Ejecutiva de la Comisión Superior de Autoevaluación Institucional.

INSTITUCIONALIDAD DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE HASTA 2017

La Universidad de Chile ha desarrollado, activamente, instancias que se relacionan con “el aseguramiento de la calidad, tanto de la institución como de los programas académicos que imparte” (Vocación por la Calidad, p.19). En efecto, desde los años noventa ha llevado a cabo procesos de autoevaluación y acreditación, adelantándose, por tanto, a la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad que estableció la Ley N.º 20.129. A partir de entonces, en la Universidad se han perfilado diferentes instancias destinadas al desarrollo de actividades de autoevaluación y evaluación, que se han institucionalizado a través de la creación de reglamentos y mediante comisiones estables dedicadas a dichas labores.

Históricamente, la Universidad de Chile se componía de dos órganos superiores: la Rectoría y el Consejo Universitario. En un primer momento, el organismo que debió llevar a cabo la coordinación de la autoevaluación fue el Comité de Autoevaluación Institucional (CAI). Este fue creado en 1995 y era dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA). Su misión principal fue “formular y poner en operación un plan de trabajo en este campo, con la expectativa de que orientará sus actividades hacia la estructuración de mecanismos de revisión y actualización de programas” (Informe Evaluación Interna, 2018, p. 24). Estaba conformado por cuatro académicos, a la vez que fue presidido por el Vicerrector de Asuntos Académicos. Del mismo modo, participaron como asesoras/es todas/os las/los Vicerrectoras/res, y las Directoras del Departamento de Pregrado y del Departamento de Postgrado y Postítulo. La labor encomendada a este Comité fue coordinar aquello que correspondiera a las actividades relativas a la evaluación interna y acreditaciones institucionales, primero en 2004 y luego en 2011. Asimismo, debió organizar las evaluaciones intermedias efectuadas a mitad de esos periodos de acreditación.

Igualmente, se desarrolló la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad (UAAC) dependiente de la VAA, que tuvo como rol apoyar al CAI en todo lo relativo a evaluación interna institucional y a las unidades académicas en lo concerniente a sus actividades de autoevaluación y acreditación

de carreras y programas de pregrado. Por otra parte, figuraba el Departamento de Postgrado y Postítulo (DPP), encargado de preservar “la idoneidad y calidad de los programas”. Para lo anterior contaba con una Unidad de Aseguramiento de la Calidad, cuya especialización es postgrado. También estaba a cargo de la VAA.

Por otra parte, en las unidades académicas existían comisiones de autoevaluación para fines de mejoramiento interno o para la acreditación de los programas. Estas, normalmente, estaban a cargo de un(a) coordinador(a) académica/o y un número variable de académicas/os, estudiantes y funcionarias/os.

Con la aprobación del nuevo Estatuto (2006) se crea el Consejo de Evaluación, organismo colegiado que debe ejercer la superintendencia de la función evaluadora. Esta función comprende las acciones de examinar, ponderar e informar respecto de la calidad y el cumplimiento de las tareas universitarias. La función evaluadora se aplica tanto a las estructuras como a las/los académicas/os y “debe integrarse mediante normas, procesos y criterios debidamente reglamentados, y resguardando la especificidad, características y diversidad de las actividades” (Reglamento del Consejo Evaluación).

PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Reglamento y Comisiones/Subcomisiones de Autoevaluación Institucional

En el año 2017, tras intensas gestiones, se aprobó el Reglamento de Autoevaluación Institucional (en adelante RAI). Esta normativa dio un nuevo marco para comprender este proceso dentro de la institución y, asimismo, instaló a nuevos agentes claves para comprender cómo se instaura la autoevaluación institucional en la Universidad de Chile.

El nuevo RAI sostiene que la autoevaluación es un proceso sistemático en el cual la Universidad y/o cada una de sus unidades académicas se reúnen

para analizar y evaluar en forma participativa el quehacer universitario. La evaluación se realiza sobre la base de los propósitos declarados en el Estatuto, en el Proyecto de Desarrollo Institucional y/o en los proyectos de desarrollo de las unidades académicas" (Artículo 1º RAI). Asimismo, desde el artículo 2º se indica que el proceso auto evaluativo es sistemático y periódico, a la vez que comprende tres etapas de evaluación como lo son la autoevaluación, la evaluación intermedia y el seguimiento y monitoreo.

El RAI deroga la existencia del CAI y articula la concreción de la institucionalidad para el aseguramiento de la calidad. De la misma forma, el Reglamento define que la Autoevaluación Institucional configura un proceso cuyos objetivos radican, según lo dice el artículo 3º, en contribuir a la calidad del quehacer universitario, así como también al mejoramiento mediante acciones sistemáticas. Asimismo, el proceso busca fortalecer los mecanismos de autorregulación de la calidad de la Institución, a la vez que persigue reunir y sistematizar la información sobre el funcionamiento y avance de la Universidad y sus unidades. Otro fin del mecanismo es producir información para generar recomendaciones que apoyen la creación de políticas universitarias y la planificación en todos sus niveles (cfr. Artículo 3º, RAI). Todo ello debe hacerse de acuerdo a los principios de integridad, legitimidad, participación, eficiencia, eficacia, transparencia y difusión establecidos en el RAI (art.4º).

Para dirigir, gestionar, promover y/o ponderar el proceso de Autoevaluación, se conformó la Comisión Superior de Autoevaluación Institucional (CSAI), organismo colegiado y permanente, que, si bien es autónomo, está supervisado por el Consejo de Evaluación. A la CSAI, le corresponde diseñar aquel proceso, al igual que sus estrategias, instrumentos, actividades generales y calendario, a fin de informar a las autoridades superiores de la Universidad los resultados del proceso auto evaluativo, como insumo para la toma de decisiones.

Otra de sus labores es velar por la aplicación uniforme de criterios y parámetros entre las distintas unidades académicas, así como también apoyarlas en la aplicación de los parámetros evaluativos definidos por la Institución

para el aseguramiento de la calidad. Por último, debe impulsar y coordinar la acreditación institucional, y coordinar y colaborar para el aseguramiento de la calidad, con las unidades centrales y locales encargadas de los procesos de acreditación de carreras y programas. (RAI, artículo 11).

Entre los integrantes de la CSAI se encuentran la(el) Prorector(a), todas(os) las(los) Vicerrectoras/es, un número idéntico de profesoras(es) titulares de la Universidad y un(a) integrante externa/o. Asimismo, para poder concretar su labor, la CSAI cuenta con un equipo profesional de apoyo, la Unidad Ejecutiva de la Comisión (UECSAI).

A nivel local, por su parte, cada una de las unidades académicas ha debido conformar, según el artículo 15° del RAI, una Comisión Local de Autoevaluación Institucional (CLAI). Estas también son órganos colegiados y su labor principal reside en planificar y dirigir los procesos evaluativos realizados a nivel de cada una de las unidades. Del mismo modo, siguiendo el artículo 20° del RAI, entre sus tareas específicas se encuentran entregar a la CSAI y al Decano/o o Director/a de la Unidad un informe anual que, siguiendo los requerimientos de la Comisión, describa los procesos evaluativos que se han llevado a cabo y sus resultados. Asimismo, debe asegurar la periodicidad de la autoevaluación, a la vez que tiene que garantizar las etapas de aquel proceso. Cada CLAI se conforma a partir de tres integrantes titulares y un(a) suplente, a la vez que el Decano/a) o Director/a de cada Unidad podría definir un número superior de integrantes (artículo 16° del RAI). Hoy en día existen una CLAI en cada uno de los 20 organismos locales de la Universidad, incluidas todas las Facultades, los Institutos de Rectoría y el Hospital Clínico.

El vínculo de las CLAIs con la CSAI, en específico con la UECSAI, se ha estrechado a partir de 2020, cuando se inició el trabajo en red, creándose el apoyo entre ambas instancias. Se trata de una labor conjunta, que permite realizar seguimiento mensual del desarrollo del proceso a nivel local, así como también identificar oportunidades de colaboración y mejora.

Complementariamente, el año 2021 la CSAI aprobó un protocolo para la constitución de subcomisiones centrales, ocupadas en cada una de las 12

estrategias del PDI. Estas subcomisiones tenían el propósito de identificar los avances, debilidades y proyecciones más relevantes para la Universidad en relación a los objetivos estratégicos correspondientes a la estrategia de su incumbencia. Las subcomisiones fueron integradas por las autoridades ejecutivas correspondientes, además de un/a integrante académica/o de la CSAI, participando además, todas aquellas unidades y estamentos correspondientes. Adicionalmente, a partir de 2022 se estableció una red de trabajo con los profesionales que coordinan las Subcomisiones, con quienes se hizo seguimiento del proceso y se coordinan los próximos pasos.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y MATRIZ DE OBJETIVOS DE DESARROLLO ESTRATÉGICO (MODE)

Como se ha señalado, el proceso de autoevaluación institucional definido por el RAI tiene como principal directriz el PDI, el cual se define como la “carta que orientará el desarrollo estratégico de la institución por la próxima década” (PDI, p. 7). El PDI vigente fue originado por el Senado Universitario en el año 2017, instancia que consideró 70 objetivos, que, a su vez se reparten en 12 estrategias, las cuales se separaron en dos grupos: generales (en tanto transversales) y particulares (en la medida que refieren a temas emergentes o corresponde a unidades específicas).

En el marco del proceso de autoevaluación institucional, entre 2019 y 2021 se realizó un análisis cualitativo de diversos documentos oficiales, internos y externos a la institución, actualmente vigentes, que plantean orientaciones y desafíos de carácter estratégico para la Universidad de Chile y/o las unidades académicas que la integran, complementarios al PDI: los Planes de Desarrollo de las Unidades Académicas (PDUs); los principales documentos emanados del proceso de acreditación institucional 2018 (informe de evaluación interna, informe de pares y resolución de la CNA); el Plan de Fortalecimiento a 10 años; y los nuevos criterios de acreditación institucional para el subsistema universitario. En esta operación, los más de 1.100 elementos estratégicos que emanaba de estos documentos fueron sometidos a análisis, estableciendo su

vinculación con las 12 estrategias del PDI, así como los objetivos específicos relacionados. Aquel corpus configuró la “Matriz de Objetivos de Desarrollo Estratégico” (MODE), la cual funciona como el elemento articulador de los análisis del proceso de autoevaluación institucional.

INFORMES Y JORNADAS ANUALES

Como ya se ha mencionado, una de las labores específicas de las CLAI s consiste en entregar anualmente un informe que dé cuenta de los avances y desafíos planteados según las estrategias y objetivos descritos en el PDI. Este informe debe seguir las directrices propuestas por la CSAI, las que se contienen en el Instrumento de Referencia, el cual solicita a las unidades entregar información, considerando el resguardo de los principios del proceso. El primer Instrumento de Referencia se elaboró inductivamente a partir de los primeros informes recibidos en 2019, que no tenían formato preestablecido.

Los informes deben identificar los avances, debilidades y proyecciones más significativos para la unidad, considerando la MODE, esto es, el PDI, el PDU y todas las otras definiciones estratégicas y evaluativas relevantes para la Institución. La entrega de los informes es fundamental para el desarrollo del proceso, representando la concreción de la autoevaluación de cada una de las Unidades. Estos informes, además, son analizados cualitativamente por el equipo ejecutivo de la CSAI y revisados por la Comisión, a partir de lo cual se genera una síntesis que es revisada y valorada por la CSAI. Desde la implementación del proceso, se han recibido más de 100 informes locales. Esta labor continúa con la organización de unas jornadas de autoevaluación institucional, a las cuales se invita a las/los integrantes de la CSAI, las CLAI s y las subcomisiones, y que tienen por finalidad:

- Exponer los aspectos más destacados de los aportes realizados por las CLAI s y las subcomisiones;
- Compartir reflexiones y proyecciones sobre el proceso y,

- Revisar conjuntamente la propuesta de actualización de metodología e instrumento para el proceso del año siguiente, que será aprobada finalmente por la CSAI.

Tradicionalmente, las jornadas se han desarrollado en un día de trabajo, con una asistencia de entre 80 y 90 personas anualmente. Esta instancia supone un hito de gran relevancia para reforzar la participación del proceso, consolidar sus principios y renovar su funcionamiento. A fines de 2023 e inicios de 2024 se complementó esta instancia con un proceso metaevaluativo más exhaustivo, que se extendió por tres meses, en los cuales se realizaron encuestas, entrevistas y grupos focales con los distintos actores. Los resultados de dicho trabajo están siendo analizados y serán presentados en la jornada de 2025. Todo este trabajo culmina en un Informe General, elaborado por la CSAI, que contiene los avances en el conjunto de la Universidad, que entrega al Consejo de Evaluación y a Rectoría. Se espera que en 2026 el proceso esté ya en régimen, es decir, se habrán aplicado las distintas etapas previstas (seguimiento, evaluación intermedia y autoevaluación final) en el proceso.

CONCLUSIONES

Como conclusión de lo expuesto se puede sostener que la nueva institucionalidad que la Universidad de Chile empezó a implementar en 2017 busca instalar un mecanismo integral y permanente en toda la institución, que detecte constantemente las oportunidades de mejora a implementar. Aquellas mejoras, en tanto, deberían encontrar sus evidencias de calidad en función del avance sistémico respecto de sus propósitos y fines, al tiempo que resguardan el desarrollo integral del PDI. Por otra parte, el RAI busca impulsar una cultura de la calidad que promueva una autoevaluación que sea producto de un proceso de autorreflexión de la comunidad educativa completa y que éste resulte significativo para ella.

De esta forma, se puede observar que el proceso de Autoevaluación Institucional definido en el RAI encierra un sentido de calidad que la entiende

como “aptitud para el propósito”, en términos lo establecido por Harvey (1993), esto es, que tiene como referente un conjunto de objetivos, que han sido fijados en el PDI y se amplían desde el crecimiento de la MODE, en el contexto de una cultura de la calidad regenerativa (ver Harvey 2008), centrada en el desarrollo interno, pero consciente de los mecanismos externos, con una voluntad de reflexión, regeneración y mejora continua. En otras palabras, se trata de una cultura que promueve un proceso en el que la institución misma produce las mejoras y establece qué mecanismos deben operar para acortar las brechas que se le presentan. Ahí está la esencia del nuevo proceso que está implantando la Universidad de Chile desde 2018, el cual resulta posible afirmar que se condice con el espíritu de lo establecido en la ley 21.091 en 2018 y en los nuevos criterios de acreditación institucional de la CNA, aprobados en 2021.

REFERENCIAS

HARVEY, L Y DIANA GREEN (1993). Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18:1, 9-34, DOI: 10.1080/0260293930180102.

HARVEY, L. ET AL. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. European Journal of Education, Vol. 43, No. 4.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2007) Estatuto de la Universidad de Chile, Decreto con Fuerza de ley N°3, de 10 de marzo de 2006, del Ministerio de Educación, Publicado en el Diario Oficial de 2 de octubre de 2007.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2010). Reglamento del Consejo Evaluación, Decreto Universitario N°006987, de 22 de marzo de 2010.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2017). Plan de Desarrollo Institucional.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2017). Reglamento de Autoevaluación Institucional, Decreto Universitario Exento N°008315, de 24 de marzo de 2017.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2018). Informe Evaluación Interna.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2018). Vocación por la Calidad.

5. PROGRAMA DE EVIDENCIA PARA UNA GESTIÓN DE CALIDAD (PROGES). UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA, CHILE

Sebastián Guinguis Zucker

RESUMEN

El Programa de Evidencia para una Gestión de Calidad, PROGES, es un instrumento que estructura las funciones y productos comprometidos por el área de análisis institucional. Su propósito es contribuir al desarrollo de una gestión estratégica de calidad en la Universidad, mediante la implementación de procesos sistemáticos de generación, reporte y análisis de información que permitan que los directivos la utilicen para tomar decisiones sustentadas en evidencia confiable, y apuntar con esto, al logro de los objetivos de desarrollo de la institución.

El Programa se estructura en base a cuatro componentes:

a) Sistema de Monitoreo de Estudiantes y Titulados (SMET-UTEM).

Herramienta orientada a generar información de los estudiantes y titulados, en cuanto a su caracterización y percepciones, y su evolución a través de las etapas de la trayectoria académica y de la trayectoria laboral temprana.

b) Sistema de Información para la Gestión (SIGE-UTEM).

Plataforma que provee de información confiable, pertinente y oportuna para el fortalecimiento de la toma de decisiones estratégicas, a modo de (i) favorecer el monitoreo de resultados de políticas e iniciativas, (ii) aportar a una toma de decisiones informada y, (iii) generar las capacidades institucionales para una adecuada gestión estratégica, en el marco del aseguramiento de la calidad y la mejora continua.

c) Estudios investigación institucional. Desarrollar el autoconocimiento institucional, mediante la generación, análisis y evaluación en temas estratégicos.

d) Acceso y difusión de la evidencia. Promover el uso de los recursos de análisis institucional del PROGES en la gestión de las autoridades y directivos UTEM.

DESARROLLO

El Programa de Evidencia para una Gestión de Calidad, PROGES, es un instrumento que estructura las funciones y productos comprometidos por el área de análisis institucional. Sus componentes se describen dentro de un relato que sigue la siguiente secuencia. En primer lugar, se muestra la i) estructura para la provisión de información, en donde se presentan los dos primeros componentes; a continuación se sigue con la ii) estructura para el análisis de procesos y resultados institucionales, en que se detalla el funcionamiento del tercer componente. El siguiente apartado se enfoca en el iii) uso de información que genera el Programa por parte de los tomadores de decisiones y actores de la gestión institucional. Por último, se exponen los iv) aprendizajes y desafíos, en donde se presenta el último componente, el que surge como resultado del ejercicio de evaluación y mejora continua en la que se enmarca esta iniciativa.

5.1. Estructura para la provisión de información

Dos de los componentes del programa cumplen el propósito de levantar, sistematizar y proveer la información necesaria para su uso para el mejoramiento de la gestión y la toma de decisiones: el SMET-UTEM y el SIGE-UTEM.

a) Sistema de Monitoreo de Estudiantes y Titulados (SMET- UTEM)

Su objetivo es generar información de las y los estudiantes y titulados, en cuanto a su caracterización y percepciones, así como su evolución a través de las etapas de la trayectoria académica y de la trayectoria laboral temprana.

El SMET-UTEM se compone de un conjunto de herramientas metodológicas y estrategias de recolección de información con el propósito de realizar un seguimiento a las y los estudiantes y titulados de la Universidad desde su admisión, pasando por la progresión académica hasta el final de la carrera, asimismo, en lo laboral se incluye su inserción y progresión. El resultado de estas acciones permite monitorear la evolución de una serie de dimensiones clave, como condiciones socioeconómicas, desempeño académico, satisfacción sobre el quehacer universitario y la inserción laboral, junto con la percepción sobre la calidad de la carrera y la Universidad, entre otros aspectos. De este modo, es posible conocer las características asociadas a los principales hitos de ambas trayectorias (académica y laboral temprana), para luego implementar medidas preventivas o remediales que consideren, por ejemplo, el perfil de ingreso a la Universidad, los motivos de deserción y el perfil de egreso.

De la aplicación de este seguimiento se desprenden datos institucionales y de encuestas que se cargan en SIGE-UTEM, y se elaboran análisis de la información a nivel institucional y de facultades que se traducen en estudios (publicados bajo la Serie Análisis Institucional), presentaciones y minutas destinadas a las y los usuarios de la evidencia.

b) Sistema de Información para la Gestión (SIGE-UTEM)

SIGE-UTEM es una plataforma de información implementada con herramientas de software de business intelligence (Qlikview), que permite compilar grandes volúmenes de datos y presentar visualizaciones dinámicas y exportables a usuarios/as finales, quienes pueden acceder a ella mediante una cuenta institucional personal (Pasaporte UTEM).

Su objetivo es disponer de información confiable y oportuna a los procesos institucionales para el fortalecimiento de la toma de decisiones estratégicas, a modo de: i) favorecer el monitoreo de resultados de políticas e iniciativas, ii) aportar a una toma de decisiones informada y, iii) generar las capacidades institucionales para una adecuada gestión estratégica, en el marco del aseguramiento de la calidad y la mejora continua.

La información disponible en SIGE-UTEM, inicialmente estructurada de acuerdo a los macroprocesos institucionales de la Universidad (cuyo propósito era replicar el “ciclo de vida” del estudiante, desde la postulación hasta la titulación), fue reestructurada para reflejar los nuevos criterios o dimensiones de evaluación de la acreditación, de acuerdo a la actual Ley de Educación Superior (Figura 10):

- I. Docencia y resultados del proceso de formación, con indicadores de docencia de pre y postgrado relativos a oferta, matrícula, admisión, progresión, titulación, dotación académica, recursos bibliográficos, beneficios estudiantiles y la información de SMET-UTEM.
- II. Gestión estratégica y recursos institucionales, con indicadores de cumplimiento principalmente del Plan de Desarrollo Estratégico e información de infraestructura, y recursos presupuestarios y financieros.
- III. Aseguramiento interno de la calidad, con información asociada a la certificación de las carreras de la Universidad, resultados de rankings y de encuestas de autoevaluación institucional.
- IV. Vinculación con el medio, con indicadores como proyectos de vinculación, montos y participantes.
- V. Investigación, creación y/o innovación, con datos e indicadores de productividad de investigación.

Los modelos de datos diseñados son alimentados a través de procesos de extracción, transformación y carga (procesos ETL) de la información proveniente de distintas fuentes (sistemas informáticos administrativos como los de recursos humanos y docencia). Una vez que el modelo ha sido evaluado y modificado según las observaciones del equipo, es cargado en un servidor de la UTEM, para quedar a disposición de los usuarios.

La plataforma, cuyo URL es <http://sige.utem.cl>, está disponible para el acceso de parte de autoridades, directivos/as, profesionales y académicos/as, quienes pueden ingresar a través de su cuenta de Pasaporte UTEM, y permite el uso simultáneo de 80 usuarios/as. En ella, junto con la visualización de los datos, están disponibles recursos como descarga de gráficos, generación y descarga de reportes automatizados de encuestas desagregados por carrera, facultad o institucional, y comparadores de carrera. Desde 2018 la plataforma mantiene un promedio de 451 visitas mensuales.

5.2. Estructura de análisis de procesos y resultados institucionales

El tercer componente del PROGES es el de estudios e investigación, cuyo foco está en el análisis de procesos y resultados, a partir de la generación y disposición de información resuelta en los primeros dos componentes, junto con información institucional y la proveniente de fuentes externas (como DEMRE y SIES, entre otras). Con esto, se generan estudios que proveen de análisis, evaluaciones y proponen iniciativas que fortalezcan la gestión institucional y apoyen el aseguramiento interno de la calidad. Los temas tratados responden a las necesidades de gestión y evaluación de las unidades académicas, las mismas que posteriormente son usuarias de los estudios generados.

Dichos estudios se publican como parte de la Serie Análisis Institucional UTEM, esto es, como una serie de publicaciones que cuentan con un ISSN asignado por la entonces CONICYT a partir de 2019, en reconocimiento al cumplimiento de las exigencias de documentación seriada, tal como una revista académica.

La Serie, cuyas publicaciones datan de 2012, se distribuye en cuatro tipos de documentos:

- Reportes SMET-UTEM, que informan los resultados de los instrumentos del Sistema de Monitoreo de Estudiantes y Titulados. Se publican cinco reportes anuales.
- Informes periódicos, en los que se analizan tópicos del área académica, y se efectúan cada uno, dos o tres años.
- Estudios, que se elaboran de acuerdo a necesidades específicas de gestión académica e institucional.
- Investigaciones, que apuntan a generar conocimiento institucional mediante métodos más complejos de análisis.

El PROGES ha generado una importante cantidad de publicaciones durante el período, algunas seriadas y otras puntuales, tales como Perfil y satisfacción de estudiantes, Caracterización de desertores en primer año, Encuestas de fin de carrera y empleabilidad; Análisis de admisión, matrícula y gratuidad, Bases para la definición de la oferta de carreras vespertinas, Retención de estudiantes, Observatorio de Egresados, antecedentes para la apertura de nuevas carreras régimen diurno, Diagnóstico para la proyección de la oferta académica institucional, Diagnóstico del uso de infraestructura docente en carreras diurnas de pregrado, Dotación académica UTEM, Análisis de Polinomios de Financiamiento Universidades: AFD – AIUE – ADAIN, Causas de la titulación inoportuna en carreras de FING (Facultad de Ingeniería) y Vida universitaria y espacialidad de los estudiantes de la UTEM.

5.3. Respeto a la usabilidad de información que genera el Programa

El uso efectivo de la evidencia alude a los procesos y acciones en que el PROGES ha logrado impactar de manera efectiva a una toma de decisiones basada en la información. A modo de referencia, durante la ejecución de la primera etapa de este programa, se logró contribuir con evidencia en los siguientes procesos:

- Desarrollo de diagnósticos para la elaboración del Plan de Desarrollo Estratégico.
- Orientaciones para las decisiones de apertura de nuevas carreras, en la medida en que los reportes han servido como sustento para la apertura de nuevas carreras por parte del Consejo Académico.
- Generación de evidencia y análisis para los procesos de autoevaluación institucional y de carreras, con miras a la acreditación.
- Identificación de los factores que inciden en la titulación tardía de las carreras.
- Generación de un diagnóstico institucional sobre la implementación de los programas de apoyo estudiantil, el que se acompañó con una propuesta para su rediseño.
- Provisión de evidencia, mediante estudios, para la planificación institucional en ámbitos de infraestructura, costos de carreras y dotación académica.
- Generación de evidencia para la evaluación de los factores de selección en el proceso de admisión (puntajes PSU, Ranking y NEM), con miras a la definición de los porcentajes de ponderación para el ingreso a las carreras de pregrado.

En tanto, como una estrategia para avanzar hacia el uso sistemático de la información, es decir, hacia una gestión basada en evidencia, se diseñó e implementó una estrategia para articular la generación de evidencia con los procesos de autoevaluación y mejora continua, enfocado en las carreras de

pregrado de la Universidad. Mediante esta estrategia, se busca acompañar permanentemente los procesos de gestión interna de las carreras, específicamente con la información atinente a la ejecución de mecanismos de aseguramiento de la calidad, orientados ya sea a la autoevaluación como a la superación de debilidades detectadas. Así, se implementaron planes operativos en las siguientes áreas:

- i. Articulación en la gestión de procesos de autoevaluación:** su objetivo es guiar y complementar con evidencia los procesos de análisis para la autoevaluación y acreditación de las carreras de pregrado.
- ii. Articulación en la gestión de los procesos de seguimiento y monitoreo de los planes de mejoras de carreras acreditadas:** su objetivo es potenciar la ejecución de los planes mediante la promoción del uso de evidencia en su gestión.
- iii. Articulación en la gestión del Piloto de Calidad de carreras:** su objetivo es fortalecer la gestión basada en evidencia de las carreras adscritas al Piloto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Pregrado.

5.4. Aprendizajes y desafíos

a) Implementar fluidos canales de comunicación para poner a disposición de los directivos la evidencia generada

Tras la implementación de la primera etapa del PROGES, se efectuó una evaluación intermedia, que consideró fuentes internas –asociadas al cumplimiento de indicadores– y externas–entrevistas y encuestas a usuarios/as-. Mientras el diagnóstico interno apuntó fundamentalmente a ajustes técnicos en el diseño del programa (asociados a la formulación de objetivos, resultados esperados e indicadores), el diagnóstico de fuentes externas arrojó algunas conclusiones de mayor impacto desde el punto de vista de las y los usuarios.

En primer lugar, se pudo constatar que era necesario generar nuevas estrategias para promover un mayor uso sistemático de la información y evidencia requerida para asegurar una gestión de calidad y de mejora continua por parte de los directivos de la Universidad. A pesar de que se constataron avances en dicha dirección, se estima que su superación es de larga data. Así es como en las entrevistas y encuestas realizadas a usuarios/as, se dio cuenta que existía un alto nivel de conocimiento y una valoración positiva de la plataforma SIGE-UTEM, especialmente por la utilidad que les había prestado en los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras. Se consideró entonces que la información se presentaba ordenada y centralizada, situación contraria al pasado, en que se debía reunir información de distintas fuentes, en soporte de papel.

Ahora bien, más allá del proceso de autoevaluación y acreditación de pregrado, las y los usuarios reconocían pocas instancias en las cuales utilizarán la evidencia para la toma de decisiones. Esto se atribuye tanto a la falta de tiempo -propia de los cargos de dirección y jefatura en facultades- como a la inexistencia de una cultura de gestión basada en evidencia. A partir de esta evaluación, se efectuó una serie de ajustes con miras a la implementación del *Programa en su segunda etapa*

Con el fin de implementar acciones de alcance directo, para la segunda etapa del PROGES se crea un cuarto componente: difusión de evidencia. Su objetivo es promover el uso de los recursos de análisis institucional del programa en la gestión de las autoridades, directivos/as, profesionales y académicos/as de la UTEM. Una vez que los recursos generados por los distintos componentes del PROGES están terminados, se debe asegurar que sean de conocimiento de las y los usuarios, que estén disponibles en medios de fácil acceso, y que se comprenda su utilidad y potencial en términos de impacto académico y/o administrativo. Para esto, se identificó y clasificó a dichos/as usuarios/as de acuerdo a sus responsabilidades en el organigrama institucional y el uso potencial de la información:

- I. Autoridades y directivos, quienes ocupan cargos formales de autoridad en organismos colegiados, vicerrectorías, direcciones y departa-

mentos, en el nivel central; y de decanato, departamentos, escuelas y carreras, en las facultades.

- II. Jefaturas de unidades de nivel central, quienes están a cargo de un segundo nivel de toma de decisiones respecto de las autoridades y directivos/as.
- III. Profesionales de gestión, quienes ejercen labores de apoyo y de staff de directivos, además de algunos que ejercen funciones a nivel de facultades.
- IV. Académicos/as regulares, quienes dependen de los departamentos de cada una de las facultades de la Universidad.

A contar de 2019, se extiende el acceso a SIGE para todos los niveles de usuarios/as, que pueden ingresar a la plataforma a través del Pasaporte, y se envían las publicaciones de la Serie Análisis Institucional a todos ellos y ellas. Para cumplir con su objetivo, el componente de difusión implementa una serie de medios, tales como boletines digitales, mails personalizados y masivos, afiches y piezas audiovisuales, cuya implementación se organiza a través de campañas de difusión o acciones independientes.

b) Desde la provisión de información hacia una cultura de gestión basada en evidencia

El motivo principal por el cual las universidades, en general, y la UTEM, en particular, han creado oficinas de análisis institucional, ha sido para superar la debilidad interna de no contar con información de calidad. Por “calidad” se ha entendido que los datos deben ser confiables en cuanto a la rigurosidad metodológica de su levantamiento, pertinentes a los requerimientos de la gestión y oportunos al momento en que se necesiten. La Universidad se abocó en su primera etapa de funcionamiento a lograr este objetivo, y al cabo de dos años la Dirección General de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico se constituyó en la fuente oficial de recopilación y provisión de la información estadística de la institución, rol que terminó de consolidarse

una vez que el Acuerdo de Acreditación Institucional 2016 reconoció los avances en esta materia, al considerar que el área de análisis institucional carecía de debilidades.

Logrado esto, se identifica que no resulta suficiente que la información sea de calidad para que sea utilizada por parte de autoridades, directivos/as, profesionales y académicos/as. Tanto a partir de la experiencia práctica como de la revisión de la literatura, se concluye que en la cultura organizacional de las instituciones de educación superior no se acostumbra que la toma de decisiones se base en evidencia, sino bajo otros criterios (tanto de gobernanza interna como de las respectivas disciplinas académicas).

A partir de dicho diagnóstico, se asume un desafío de segundo orden: constituirse en un agente de cambio de la cultura institucional de gestión, mediante la promoción de la integración de la información (datos estadísticos, análisis e investigación) en la planificación y toma de decisiones de sus distintos estamentos. Para lograrlo, comprende tres dimensiones en las cuales implementar acciones para incidir en la gestión institucional: la comunicación y disposición de la información, la promoción de la “gestión basada en evidencia” como modelo, y la progresiva instalación de una cultura de mejora continua por medio del uso de la evidencia. La gestión basada en evidencia es el modelo propuesto para avanzar en la integración de la información en la toma de decisiones. La adaptación de este modelo al modo de funcionamiento de la institución y su cultura organizacional, así como su puesta en práctica, permitirán ir instalando progresivamente en todos los niveles un saber-hacer propio de profesionales de la gestión.

c) Validación de buenas prácticas desde la experiencia nacional e internacional

Al considerar la presencia de oficinas de análisis institucional en prácticamente todas las universidades, tanto en Chile como en el mundo, se evaluó que establecer redes y participar en instancias de retroalimentación nacionales e internacionales constituía una oportunidad valiosa para fortalecer las capacidades propias, fundamentalmente en dos sentidos: conocer

buenas prácticas para replicarlas, y validar y recibir retroalimentación sobre las prácticas que la Universidad implementa, en un sentido de mejora continua. Desde 2017 ha participado en múltiples y fructíferas actividades de intercambio y evaluación.

En cuanto a la agenda de internacionalización, destacan dos visitas realizadas a Estados Unidos. La primera, efectuada en junio y julio de 2018, incluyó reuniones de conocimiento, colaboración e intercambio de experiencias con directivos del área pertenecientes a *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Boston College y Harvard University, las que permitieron identificar aspectos relevantes del estado del arte del análisis institucional en dicho país. La segunda se realizó en el marco de lo comprometido en el Plan Plurianual con el MINEDUC, en términos de “fortalecer las capacidades de análisis institucional, en relación a generación y manejo de datos, validación de instrumentos existentes e incorporación de buenas prácticas internacionales”. En esta ocasión (2019) se desarrolló una visita a las ciudades de Chicago y Bloomington, con el objetivo de identificar buenas prácticas implementadas en las universidades de Chicago, Illinois at Chicago, National Louis, Chicago State e Indiana.

Gracias a estos contactos, en enero de 2019 se organizó un seminario internacional titulado “Evidencia para una gestión de calidad en la UTEM”, en el que participaron 200 asistentes, tanto de la Universidad como de otras instituciones. En la actividad, la Universidad invitó a exponer al especialista estadounidense Liam Schwartz, a cargo del área de institucional research en la Universidad de Chicago, cargo que desempeñó anteriormente en la Universidad de Harvard. Además, se presentó la estrategia de generación y uso de evidencia en la UTEM, con la retroalimentación de expertos de la CNA, SIES y el Departamento de *Fortalecimiento Institucional del MINEDUC*

El resultado de la agenda de adopción y validación de buenas prácticas a nivel internacional permitió refrendar que los fundamentos del programa PROGES estaban alineados con las prácticas y estándares de generación de evidencia que se identificaron en las instituciones visitadas, y complementariamente generar ajustes internos. En segundo término, a nivel nacional,

se ha participado en una serie de actividades de encuentro con pares, tanto de instituciones estatales como privadas. Es el caso de la intervención, de 2017 a la fecha, en una serie de seminarios y conferencias sobre educación superior, a partir de la selección evaluativa de sus ponencias.

Por último, en el marco de la 12ª convocatoria de investigación en educación del Consejo Nacional de Educación (CNED), se obtuvo la adjudicación y apoyo financiero al estudio "Formación universitaria y su impacto en la trayectoria laboral", una de las 6 seleccionadas entre 106 postulantes. Como resultado se publicó un artículo en el N° 50 de la Revista Calidad de la Educación del CNED. En el mismo sentido, se recibió el reconocimiento como "buena práctica" de dos postulaciones del Departamento de Autoevaluación y Análisis, en la versión 2019 del concurso bianual que organiza el Observatorio de Buenas Prácticas de Gestión en Educación Superior Telescopi (red que agrupa a universidades de 17 países, que cuenta con un capítulo internacional y otro nacional), las que además recibieron retroalimentación de parte de profesionales expertos.

REFERENCIAS

- BERNASCONI, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿Por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? Conferencia presentada en la VII Jornada Universitaria: calidad de los aprendizajes y formación universitaria, desafíos y estrategias.
- DÍAZ PINSENT MERCIER RESEARCH INC. (2016). Evaluación de los niveles de desarrollo de la gestión de la información en el sistema de educación chileno, medido a través de los niveles de desarrollo de las oficinas de análisis institucional (MECESUP 3-1484-SCC-CF). Recuperado el 2018, de sitio web del Ministerio de Educación (Chile): http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/estudio-UUAAA-IES/InformeFinal_DPMR.pdf
- FERNÁNDEZ, E. (2009). Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior. En A. Arata, y E. Rodríguez Ponce, Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias (págs. 69-96). Santiago: Ediciones CNA-Chile.
- FINNIE, R. Y USHER, A. (2005). Measuring the quality of post- secondary education: Concepts, current practices and a strategic plan. Ottawa: CPRN= RCRPP.
- GARCÍA DEL JUNCO, J. Y CASANUEVA ROCHA, C. (2000). Administración basada en la evidencia (ABE): una nueva herramienta para el directivo. Dirección y organización. Revista de dirección, organización y administración de empresas (24), 21-29.
- JARRETT, R. L. (1997). African American family and parenting strategies in impoverished neighborhoods. Qualitative Sociology, 275-288.
- NUTLEY, S. M., SMITH, P. C. Y DAVIES, H. T. (2000). What works?: Evidence-based policy and practice in public services. Policy Press.
- OECD. (2002). Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. Paris: OECD Publications.
- PARIENTE FRAGOS, J. L. (2010). Gestión basada en evidencias. ¿Una nueva moda administrativa? En J. Lavín Verástegui, M. Álvarez Herrera y M. Guerrero Cano, Competitividad en las organizaciones públicas y privadas: Procesos de gestión e innovación (págs. 83-97). México: Pearson.
- PFEFFER, J. Y SUTTON, R. (2006). Hard facts, dangerous half- truths, and total nonsense: Profiting from evidence-based management. Harvard Business Press.

- RIVERA, F., ASTUDILLO, P., Y FERNÁNDEZ, E. (2018). Información y toma de decisiones: oficinas de análisis institucional en universidades chilenas. *Calidad en la Educación* (30).
- ROUSSEAU, D. M. (2006). Is there such a thing as "evidence- based management"? *Academy of Management Review*, 31(2), 256- 269.
- SWAIL, W. S. (2004). The art of student retention: A handbook for practitioners and administrators. Texas Higher Education Coordinating Board 20th Annual Recruitment and Retention Conference Austin (págs. 1-39). Austin: Educational Policy Institute.
- SWING, R., Y ROSS, L. (2016). A new vision for institutional research. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 48 (2), 6-13.
- TERENZINI, P. T. (1993). On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires. *Research in Higher Education*, 34(1), 1-10.
- TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- VOLKWEIN, J. (2008). The foundations and evolution of institutional research. *New Directions for Higher Education* (141), 5-20.
- YORKE, M., Y LONGDEN, B. (2008). The first-year experience of higher education in the UK. The Higher Education Academy.

6. MARKETING INTELLIGENCE PARA LA TOMA DE DECISIONES. UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO, CHILE

Paulina Cornejo

RESUMEN

La Dirección de Marketing Intelligence (DMI) es una unidad centralizada y experta en investigación de mercado que desempeña un papel fundamental como apoyo a la toma de decisiones en la Universidad del Desarrollo (UDD). Esta unidad es responsable de la planificación, ejecución y difusión de los resultados de los estudios de fuente primaria al interior de la universidad, proporcionando información a las autoridades y las unidades para implementar ajustes o realizar validaciones en el ciclo de mejoramiento continuo en los procesos administrativos y académicos de la UDD. Una característica distintiva de la unidad, es que está conformada por un equipo especializado y experto en investigación de mercado, que maneja metodologías y herramientas cuantitativas y cualitativas, que les permite dar una completa asesoría para el logro de los objetivos de información. Sus estudios se clasifican en dos categorías: sistemáticos y ad hoc. Los estudios sistemáticos se realizan con una periodicidad definida (semestral o anual) y los estudios ad hoc se realizan ante necesidades especiales o específicas de información.

A partir del año 2018, la DMI se ha expandido a todos los niveles de formación, asegurando una cobertura del 90% en estudios sistemáticos. A partir del 2020 ha realizado innovaciones y adaptaciones en las metodologías utilizadas, incorporando sistemas de evaluación en línea tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, lo que permitió mantener la continuidad en su funcionamiento incluso en la época de pandemia.

ANTECEDENTES

La Universidad del Desarrollo está enfocada en procurar todas las condiciones para que los estudiantes vivan una experiencia universitaria inspiradora, actualizada y distintiva, que les permita alcanzar su máximo desarrollo potencial y generar un impacto positivo en la comunidad.

La responsabilidad y compromiso de la institución de velar por el cumplimiento de esta promesa, ha impulsado un consistente crecimiento del área de aseguramiento de la calidad para apoyar la toma de decisiones basada en evidencia de datos y en la profunda comprensión de los *stakeholders* involucrados con la institución: alumnos, profesores, empleadores, autoridades, colaboradores y graduados de la UDD.

Propósito de Marketing Intelligence

La Dirección de *Marketing Intelligence* (DMI) es la unidad responsable de la planificación, ejecución y difusión de los resultados de los estudios de fuente primaria al interior de la universidad.

Su creación fue el año 2004 y desde sus inicios ha realizado un trabajo de apoyo sistemático en la autoevaluación y medición continua de los procesos de la UDD, comenzando primero con metodologías y herramientas de corte cualitativo, que permitieron profundizar en los temas de desarrollo y expansión de la universidad, hasta tener una amplia gama de estudios sistemáticos de corte cuantitativo realizados periódicamente y que son insumo muy relevante en la retroalimentación de las acciones realizadas por la Universidad. Junto a la Dirección de Análisis Institucional (DAI) son reconocidas por las carreras y programas por su alta contribución a la gestión y toma de decisiones que se realizan, haciendo un levantamiento de variables relevantes, estableciendo la metodología de investigación y realizando análisis para disponer de información más pertinente y estratégica que les permita mejorar sus resultados, innovar o retroalimentar procesos. Lo anterior se evidencia en encuestas realizadas a las áreas internas que utilizan los servicios (Encuesta Evaluación DMI).

Unidad transversal, centralizada y experta

Marketing Intelligence tiene la misión de responder en forma oportuna y eficiente a las necesidades de información de la universidad a través del desarrollo de estudios y análisis de información primaria.

Es una unidad transversal que entrega información de manera sistemática de distintos *stakeholders* a la Rectoría, Vicerrectorías y Facultades. El ser una unidad centralizada permite generar sinergias y eficiencias de costo a nivel institucional, y homologar los procesos de levantamiento de información para hacerlos comparables entre carreras y programas de postgrado.

Una característica distintiva de la unidad, es que está conformado por un equipo especializado y experto en investigación de mercado, metodologías y herramientas cuantitativas y cualitativas, que les permiten dar una completa asesoría para el logro de los objetivos en el levantamiento de información.

Implementación

Los estudios, análisis y reportes realizados por la DMI, pueden ser de dos tipos:

- 1) Sistemáticos, aplicados en forma periódica a nivel institucional y de modo transversal
- 2) Ad hoc, realizados para atender necesidades específicas de información de las unidades académicas y de gestión.

Entre los estudios sistemáticos se cuentan el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes, desde el momento que son potenciales postulantes, ingresan a la universidad (percepción de jornadas de inducción y expectativas de la UDD), su experiencia académica (atención académica, evaluación de profesores y de servicios de apoyo), su vida universitaria (percepción VIVE, actividades extracurriculares y satisfacción como estudiante UDD), egreso

(prácticas e internados) y graduación (validación del perfil de egreso); este último insumo de vital importancia en la actualización de la formación en UDD.

En los estudios ad hoc, que surgen de necesidades especiales de clientes internos, se lleva a cabo un proceso que cuenta con los siguientes pasos o etapas:

1. Solicitud o necesidad de información del cliente interno.
2. Elaboración del proyecto y aprobación del proyecto.
3. Diseño del instrumento.
4. Trabajo de campo.
5. Limpieza y análisis de datos.
6. Elaboración de informe.
7. Presentación de los resultados.

Cobertura

En sus inicios, la creación de esta dirección estuvo enfocada principalmente en el desarrollo del pregrado. A partir del 2018 comenzó paulatinamente a extenderse a la totalidad de los niveles de formación de la UDD (Doctorados, Magíster, Especialidades Médicas y Odontológicas y Programas de *Life Long Learning*) y hoy alcanza más de un 90% de cobertura en la realización de estudios sistemáticos de experiencia y evaluación docente.

En forma consistente con la rápida adaptación que vivió la Universidad el 2020, la DMI adaptó las metodologías e instrumentos de los estudios realizados al contexto online, lo que permitió dar continuidad al proceso de medición de la evaluación docente y experiencia estudiantil (encuestas online y la realización de *focus groups* y entrevistas en modalidad virtual).

Es importante enfatizar que esta capacidad de adaptación fue posible gracias a la preparación que la Universidad tenía en los sistemas de evaluación online y a un alto compromiso del equipo en su conjunto por mantener en funcionamiento estas operaciones.

Resultados o impactos

Los estudios realizados por la DMI han tenido un impacto directo en la mejora continua de procesos y servicios en la universidad. Todo esto poniendo en el centro de las decisiones el bienestar de los estudiantes y la comunidad universitaria. Algunos ejemplos que se pueden mencionar:

- **Seguimiento continuo a profesores a partir de evaluación docente estableciendo una retroalimentación sistemática.** Se realizan reconocimientos públicos a los mejores y se consideran acciones remediales con los que presentan aspectos críticos (lo cual incluso podría derivar en una desvinculación).
- **Seguimiento continuo a la atención académica:** evaluación anual a los equipos de atención académica que derivan en acciones remediales o cambios la estructura de atención en facultades.
- **Ajustes en el proyecto educativo UDD Futuro:** Mejoras en el desarrollo de cursos, entre otros.
- **Ajustes e innovaciones en servicios de apoyo:** Proceso toma de ramos, app MiUDD, mejoras en Hyflex, mejoras en Biblioteca, entre otros.
- **Proveedores externos:** Cambio de proveedores de alimentación, ampliación de servicios de Coplan (kioskos de impresiones), mejoras en servicio de transporte, entre otras.

CONCLUSIONES

La DMI es una unidad centralizada y experta en investigación de mercado, que planifica, ejecuta y difunde a las áreas responsables de la gestión académica y administrativa de la UDD, información esencial para el seguimiento y aseguramiento de la calidad. Sus estudios sistemáticos y ad hoc han tenido un impacto directo en la mejora continua de procesos y servicios, con un enfoque constante en el bienestar de los estudiantes y la comunidad universitaria, siendo una herramienta valiosa para la toma de decisiones basada en evidencia de fuente primaria en la Universidad del Desarrollo.



REFERENCIAS

ENCUESTA EVALUACIÓN DMI (CLIENTES INTERNOS) UDD (2020). Informe Autoevaluación
Acreditación Institucional.

7. SISTEMA DE GESTIÓN, PROMOCIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. COMPROMETIDOS CON LA CALIDAD Y MEJORA CONTINUA DE LAS UNIDADES Y PROGRAMAS ACADÉMICOS

Alexis Meza Sánchez¹

Christian Gallardo Huenchuán²

RESUMEN

La Universidad de Los Lagos cuenta con una Política de Aseguramiento de la Calidad, la que se operacionaliza en el Sistema de Gestión, Promoción y Aseguramiento de la Calidad, el cual tiene por objetivo: “Promover el compromiso del conjunto de la comunidad universitaria en el desarrollo de una cultura de calidad, que permita mejorar sistemáticamente el desempeño de la Universidad de Los Lagos en todas sus funciones de modo integral y permanente”. De esta manera, el Sistema promueve un Modelo de Acompañamiento, tanto para las carreras y programas académicos, como también a las unidades académicas (Departamentos y Centros de Investigación).

El Modelo es gestionado por la Dirección de Gestión y Aseguramiento de la Calidad (DGAC), unidad de carácter estratégico que orienta, asesora y apoya en la gestión de las unidades académicas. Asimismo, se cuenta con el Comité de Calidad, compuesto por el Rector, Prorector y Vicerrectores/as, quienes monitorean y evalúan el adecuado desarrollo de la planificación de las unidades académicas.

La DGAC cuenta con un equipo multidisciplinario, quienes se distribuyen las unidades y programas académicos, a fin de asesorar y apoyar en la ejecución de los distintos objetivos estratégicos que se plasman en los planes de desarrollo de estas unidades. Asimismo, esta dirección, cumple un rol fa-

1 Vicerrector Académico.

2 Coordinador de Autoevaluación.

cilitador para la resolución de brechas o acciones que propicien la mejora u optimización del quehacer de las unidades académicas. Todo ello, con el propósito instalar una cultura de calidad y mejora continua de los procesos y áreas en la cuales inciden dichas unidades académicas (gestión, docencia, investigación y vinculación con el medio), las cuales consideran entre sus fundamentos y marcos de acción, las políticas, mecanismos y sistemas de planificación y autorregulación institucional.

PROPÓSITOS

El Sistema de Gestión, Promoción y Aseguramiento de la Calidad se propone instaurar un modelo que propicie el acompañamiento a las unidades académicas mediante tres fases esenciales:

- I) Diagnóstico, referido a la intención de profundizar en el estado de desarrollo de la unidad académica en distintos ámbitos estratégicos, los que a su vez se relacionan con el plan de desarrollo institucional, permitiendo identificar brechas y orientar acciones de mejora;
- II) Autoevaluación, instancia en donde converge el análisis reflexivo de actores claves de la unidad académica, académicos, estudiantes, entre otros actores internos y externos de la universidad; y
- III) Seguimiento y Monitoreo, etapa en donde se evalúa el avance de la planificación, implementación de los mecanismos de autorregulación y apoyo institucional.

El propósito es desplegar un acompañamiento sistemático a las unidades académicas, aportando un apoyo especializado y profesional que orienta la gestión de calidad.

ANTECEDENTES

Al año 2023, la Universidad de Los Lagos cuenta con 10.036 estudiantes en el nivel de pregrado. Poco menos de siete mil corresponden a estudiantes de carreras profesionales con licenciatura. El incremento de estudiantes de carreras profesionales ha estado asociado a un proceso de ampliación de la oferta de programas en este nivel formativo.

La Universidad de Los Lagos actualizó el año 2020 su Sistema de Aseguramiento de la Calidad, cuya primera versión era del año 2010. Dicha actualización, buscó responder adecuadamente a los nuevos desafíos que impone por un lado el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, y por otro las orientaciones del proceso de planificación estratégica institucional, que se propuso avanzar en una mayor complejidad por parte de la universidad, en su nuevo ciclo de desarrollo (2018 – 2030).

De esta última actualización, se establece que, en cada ámbito de desarrollo de la institución, se generen instancias de autorregulación y fortalecimiento de las distintas políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad con las cuales operan. Todas ellas, enmarcadas en un Ciclo de Mejora Continua, constituida por tres fases: a) Sistema de Planificación; b) Gestión de Planes y Procesos; y c) Gestión de Resultados.

Producto de esta actualización, las 15 unidades académicas (13 Departamentos Académicos y 2 Centros de Investigación), comenzaron a acoger y ajustar su planificación de acuerdo a este marco orientador, formulando sus planes de desarrollo a 5 años. La DGAC participa activamente en el proceso de diseño de dichos planes y luego acompaña su implementación, responsabilizándose del seguimiento y monitoreo del mismo. Esa es la base del Modelo de Acompañamiento. Situarle junto a la Unidad Académica en todo el ciclo de planificación: diagnóstico – planificación – implementación – evaluación y ajuste.

La misma dinámica opera con las carreras y programas, los cuales cuentan con un Plan de Mejoramiento a cinco años, el cual es acompañado sistemáticamente por la DGAC.

IMPLEMENTACIÓN

De la implementación del Sistema de Gestión, Promoción y Aseguramiento de la Calidad, se ha propiciado la instalación de una cultura enfocada en la autorregulación y mejora continua de los procesos en todos los ámbitos de la universidad (Gestión Institucional; Docencia de Pregrado y Postgrado; Investigación, Creación e Innovación; y Vinculación con el Medio). Destacamos aquí varios mecanismos claves:

- I. El Comité de Calidad Institucional, es liderado por el Rector, e integrado por el Prorector y los/as Vicerrectores/as. En este espacio recae la responsabilidad política estratégica en materia de calidad. La coordinación ejecutiva de esta instancia la cumple la Dirección de Gestión y Aseguramiento de la Calidad, quien prepara los reportes e insumos que permiten la toma de decisiones.
- II. La Visita de Seguimiento, consiste en una reunión de carácter semestral entre la DGAC y cada Consejo de Departamento, para analizar formalmente la marcha del Plan de Desarrollo. En estas reuniones se revisan los hitos comprometidos, el comportamiento de los indicadores, los compromisos de productividad, entre otras materias. De acuerdo a la pre-revisión que hace la DGAC, se incluye en estas Visitas a directivos de algunas Direcciones Centrales de las Vicerrectorías, en caso que amerite.
- III. La Plataforma de Control de Gestión posibilita el registro y seguimiento de objetivos, actividades e indicadores, monitoreando el logro de metas y resultados. Esta herramienta facilita el seguimiento de los procesos por parte de autoridades y responsables.
- IV. Los Planes de Desarrollo de los Departamentos y los Planes de Mejoramiento de las Carreras y Programas, son la base para la asignación presupuestaria y la gestión de recursos financieros. De ahí que el seguimiento y acompañamiento permiten definir proyectos de inversión en beneficio de las unidades y programas académicos.

COBERTURA, RESULTADOS Y/O IMPACTOS

A nivel de unidades académicas:

Todos los Departamentos y Centros cuentan con un Plan de Desarrollo alineado al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI 2030). Por ende, a través de estos instrumentos contribuyen al logro de la estrategia institucional.

Entre los principales resultados podemos destacar:

- Fortalecimiento de la gobernanza: cada Unidad se gestiona a través de Planes debidamente diseñados y sintonizados con el planeamiento institucional, dotando de contenido estratégico el quehacer de los Consejos de Departamento.
- Permite identificar las necesidades de contratación de académicos/as: los Planes de Desarrollo permiten justificar con sentido estratégico las necesidades de reforzar la dotación de académicos/as. Fruto de ese análisis, la Universidad ha incrementado y diversificado su dotación, impulsando un proceso de renovación de académicos, disminución del promedio de edad y reducción de las brechas de género.
- Incremento de la productividad científica: los planes han permitido desplegar estrategias para el logro de los objetivos plasmados en la Política de Investigación, entre los que se cuentan el incremento en el número de publicaciones indexadas en revista de alta calidad y el aumento en el factor de impacto de las publicaciones, las que han tendido a concentrarse en los *quartiles* 1 y 2 (Q1 y Q2). Entre los años 2014 a 2022, la universidad pasó de 74 publicaciones WOS y Scopus a 258 en 2022, con un *peak* de 306 en 2021. En el mismo periodo, se ha mantenido el nivel de publicaciones Q2 en una media de 25% y en el caso de Q1 pasa de 32% a 43%.

- Mejor articulación de la vinculación con el entorno territorial: se favorece la sinergia e integración estratégica de la relación con el medio, evitando la dispersión de esfuerzos o el desgaste en actividades de bajo alcance.

A nivel de Programas y Carreras

En aspectos de gestión de las carreras y programas, se ha podido propiciar, desde el modelo de acompañamiento, instancias que permiten ir autorregulando y mejorando los procesos atinentes a la gestión de las carreras; ejemplo de ello es que, el total de la oferta académica se encuentra autoevaluada. Esto incluye las carreras y programas de acreditación obligatoria. Las demás carreras también se autoevalúan, siendo ese ejercicio la base para la formulación de sus Planes de Mejoramiento quinquenales.

Como resultados podemos destacar

- Aumento en los años de acreditación para carreras pedagógicas y programas de postgrado. En el caso de las Pedagogías el promedio de años de acreditación aumentó de 2,1 año (año 2018) a 4,6 (año 2022).
- Aumento en los años de acreditación de los Programas de Doctorado. El Doctorado de Ciencias Sociales pasó de 2 a 5 años; el Doctorado en Ciencias de 3 a 5 años y el Doctorado en Educación Matemática se acreditó como programa nuevo por tres años.
- Mejoramiento de indicadores de retención. El asentamiento de políticas de aseguramiento de la calidad, ha permitido mejorar considerablemente los indicadores de retención. Esto es más meritorio considerando el perfil de ingreso del estudiantado de pregrado. Para el caso de la retención al primer año se pasa de 71% en 2012 a 81% en 2022; al segundo año se pasa de 56% a 71% y al tercer año pasa de 59% a 71%.
- Aumento de la tasa de titulación oportuna. Este es uno de los índices en los cuales más se ha avanzado, pasando de un 27% de titulación oportuna el año 2012 a un 43,5% el año 2022.

Los procesos de autoevaluación permitieron identificar brechas en materia de gestión académica en los distintos programas y carreras, las cuales, bajo el Modelo de Acompañamiento y de seguimiento a los planes de mejora, ha generado que, de forma gradual estas brechas se encuentren resueltas o en proceso de resolución. Asimismo, bajo este Modelo, se ha podido orientar al conjunto de los Consejos de Carrera, sobre los aspectos a poner atención en perspectiva estratégica, poniendo foco en el seguimiento de sus indicadores de progresión académica, instalación de los mecanismos de seguimiento y monitoreo curricular, fortalecimiento del posicionamiento estratégico en la región (VCM), entre otros.

CONCLUSIONES

El Modelo de Acompañamiento permitió desplegar a nivel de carreras, programas, Departamentos y Centros de Investigación las Políticas de Calidad, impidiendo que estas queden alojadas en un nivel superestructural. Esto ha posibilitado “la bajada” de la política al corazón de la gestión y los procesos formativos. Ha sido evidente el avance en materia de resultados, los cuales se ven facilitados por una mejor comprensión institucional de los alcances e impacto de la implementación de políticas de calidad.

Estos avances se observan en el campo de la docencia, impactando en las trayectorias formativas (más retención y mejor titulación oportuna). También se evidencian logros en materia de acreditación de carreras y programas. En investigación, el Modelo ha posibilitado poner foco en la contratación de académicos/as con perfil de investigadores/as, lo que se ha traducido en un incremento sostenido de la productividad científica. También ha permitido aumentar la tasa de postgraduación académica.

La gestión de las unidades académicas también se ha visto favorecida, gracias a un acompañamiento sistemático que arranca desde la fase de diseño y elaboración de los Planes de Desarrollo de los Departamentos Académicos y Centros de Investigación (la Universidad de Los Lagos no tiene Fa-

cultades en su estructura orgánica) hasta su implementación y monitoreo. Ello ha facilitado el diálogo entre las unidades y el cuerpo directivo, interacción que se basa en lo trazado en los planes de desarrollo y los mecanismos orientados al cumplimiento de los propósitos estratégicos declarados.

Clave en el despliegue de este Modelo de Acompañamiento (el que se verifica en todos los niveles formativos: carreras técnicas, profesionales, programas de magíster y doctorados) es la Dirección de Gestión y Aseguramiento de la Calidad. A través de un equipo profesional especializado en el lenguaje y dispositivos técnicos del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, posibilita contar con un apoyo concreto al despliegue de la gestión de los Departamentos Académicos. Además promueve un diálogo fluido con las distintas Vicerrectorías, agenciando soluciones a situaciones contingentes, haciéndose cargo del cierre de brechas y propiciando gestiones en favor del logro de la estrategia universitaria y su materialización en cada Departamento, Centro, Carrera y Programa.

Como consta en el proceso de autoevaluación institucional 2020 desarrollado por la Universidad de Los Lagos, este Modelo de Acompañamiento es ampliamente valorado por los distintos actores de la comunidad universitaria, siendo sindicado como uno de los cambios en el modelo de gestión que más han gravitado en los últimos años.

REFERENCIAS

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2022). Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario.

LEY N° 21.091 SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR. Disponible en: <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=1118991>

LEY N.º 21.094 SOBRE UNIVERSIDADES ESTATALES. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2020). Sistema de Gestión, Promoción y Aseguramiento de la Calidad. Disponible en: <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2020/10/Sistema-de-Gestio%CC%81n-Promocio%CC%81n-y-Aseguramiento-de-la-Calidad-de-la-Universidad-de-Los-Lagos.pdf>

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2019). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. Disponible en: <http://pedi.ulagos.cl>

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2020). Informe de Autoevaluación Institucional. Disponible en: <http://acreditacion.ulagos.cl/portal/wp-content/uploads/2020/12/InformedeAutoevaluación%C3%B3nInstitucionalULagos2020.pdf>

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2020). Modelo Educativo Institucional. Disponible en: <http://acreditacion.ulagos.cl/portal/wp-content/uploads/2020/11/ModeloEducativoInstitucional.pdf>

CONCLUSIONES GENERALES

PARTE I

A partir de las experiencias en aseguramiento de la calidad relatadas por los actores internos, es posible percibir que hay una clara conciencia del estado actual de sus instituciones y del camino que deben transitar para, por una parte, dar cumplimiento a las nuevas exigencias normativas, pero principalmente para cumplir con su misión, demostrando su calidad. Sin embargo, es menos claro el cómo lograrlo.

La existencia de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, que ha operado a través del mecanismo de acreditación, se encuentra validado e internalizado en las instituciones universitarias y en la sociedad chilena. Ello se evidencia en que hoy en el país, todas las universidades se han sometido a estos procesos, aun cuando no todas se encuentran acreditadas, y en la existencia de normativas nacionales desde el año 2006. La masificación de la educación superior en Chile, la existencia de una diversidad de instituciones, tanto en el sistema universitario como en el resto de instituciones de educación superior, el costo de la educación superior y la competencia por estudiantes, son algunos de los factores que explican la instalación de un sistema de acreditación. Lo anterior es refrendado por las opiniones de los actores internos y externos.

Si bien las instituciones participantes en el estudio han tenido varios procesos de acreditación, exhiben distintos niveles de desarrollo y resultados en cuanto a años de acreditación y áreas acreditadas. Ello se asocia a la diversidad institucional, la madurez de las universidades y sus diversos proyectos educativos, todos estos, factores que caracterizan al sistema universitario chileno.

Aun cuando recientemente han entrado en vigencia reformas a las normativas existentes que establecieron cambios en el modelo evaluativo nacional, hay un claro entendimiento en el discurso de los entrevistados que

esta nueva etapa es más exigente y se debe orientar al mejoramiento continuo y a la excelencia, pero como un valor interno no por el cumplimiento de una normativa externa. En este sentido la conformación de una cultura de calidad al interior de cada institución parece como un objetivo y a la vez el desafío mayor a abordar.

Todas las instituciones declaran tener políticas de calidad, aun cuando en no todos los casos, estas son explícitas o se encuentran formalmente establecidas, pero aquellas instituciones que se encuentran en esta situación se orientan a formalizar en breve plazo sus políticas. Algunas de ellas son de data reciente. Sus contenidos son heterogéneos y están asociados directamente al marco regulatorio nacional de instituciones y programas. No se aprecia un vínculo explícito entre el aseguramiento y el mejoramiento de la calidad. Si bien existe una fuerte relación de la acreditación con el acceso al financiamiento público y con ello a la sostenibilidad económica de instituciones estatales y privadas, ello no es relevado en las entrevistas. Las políticas de calidad se refieren a orientaciones que incluyen conceptos como calidad y aseguramiento de la calidad, y declaraciones de principios que orientan el quehacer de la institución en esta materia. En algunos casos especifican los plazos y responsables de la evaluación y seguimiento, no siendo aún, procesos sistemáticos y formales en las instituciones. En otras se realizan en la "medida que se requiere". En general expresan el grado de complejidad de cada institución. Los actores internos expresan que el concepto de calidad usado en las políticas institucionales tiene que ver principalmente con la doble consistencia interna y externa, incorporándose, en algunos casos, el concepto de excelencia, lo que es consistente con la tradición de los procesos de acreditación institucional y con las nuevas reformas. Los cambios de las políticas institucionales se asocian a la necesidad de adaptación a los cambios de contexto, principalmente referidas a aspectos de gestión de la calidad, más que a los resultados e impactos. Muestran un alto nivel de satisfacción respecto a la aplicación de las políticas internas porque en la mayor parte de los casos ha existido un incremento en los tiempos de acreditación y en la cantidad de áreas acreditadas.

Se reconoce la diversidad de las instituciones y de sus proyectos, no obstante, se critica a la agencia acreditadora de no recoger adecuadamente esa diversidad. Si bien, el sistema chileno tiene definido criterios y estándares separados para el subsistema universitario y el técnico profesional, no obstante, al interior de cada subsistema también existe una amplia heterogeneidad de misiones y proyectos educativos. La nueva normativa que ha comenzado a aplicarse regula de cierta manera las misiones de las universidades.

En cuanto a los efectos de la acreditación en las instituciones las principales menciones tienen que ver con aspectos organizacionales y de gestión. Los efectos deben ser asociados a la creciente importancia de la acreditación institucional en el financiamiento e imagen institucional lo que está ligado a su vez a los niveles de demanda de sus servicios. Por ello adquiere una alta importancia que se revela en los niveles decisionales. Se identificaron aspectos como los siguientes: i) fortalecimiento de la profesionalización en unidades administrativas vinculadas directa o indirectamente a temas de aseguramiento de la calidad. Opera fuertemente en las instituciones una burocracia profesional que ha crecido en el número de profesionales en las áreas de planificación, análisis institucional y particularmente gestión de la calidad o similar. Ello asociado también a un lenguaje específico, de indicadores, procesos, uso de plataformas.

Lo anterior tiene efectos en la distribución del poder al interior de las instituciones, por la influencia e importancia de estas unidades y que eventualmente provocan una tensión con el estamento académico, ya sea por sentirse desplazado de ciertas decisiones estratégicas o bien por sentir que se les exige más trabajo, reportes, evidencias, entre otros; ii) se otorga una importancia político-estratégica que se expresa en los niveles decisionales, en las necesidades de coordinación interna a nivel estratégico, en el sentido transversal y un efecto en la transparencia del sistema puesto que hay información disponible para la comunidad, no sólo, las resoluciones de la comisión de acreditación sino también documentos institucionales; iii) efectos en la "autoestima institucional", cuando los resultados no corresponden a las expectativas y alternativamente en la imagen corporativa. Ambas tienen un impacto potencial en la competitividad institucional que no son relevadas

desde esa perspectiva; iv) la acreditación ha sido una observación externa que ha mostrado a las instituciones como están en un determinado momento propiciando que puedan cuestionarse, interrogarse a sí mismas, respecto de la dirección en que van, de cómo están desarrollando su quehacer y las decisiones que toman y reorientarse si es necesario; (v) Paradojalmente, no se señalan los efectos en la sustentabilidad institucional ni en el mejoramiento de la calidad.

Entre las condiciones que han facilitado la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación en las instituciones se destacan: (i) el rol del liderazgo de las autoridades superiores y en general del gobierno universitario, pero también de otras instancias en la medida que la calidad permea a la institución. Además, las capacidades instaladas, principalmente los recursos humanos, económicos y de información. ii) Avance en la gestión de la información. Las universidades dicen haber ordenado su información, instalado plataformas más sofisticadas de apoyo y trabajar en el acceso a ellas para que sean efectivamente un instrumento para la toma de decisiones informadas y con evidencias. Se observa una orientación hacia la centralización de la información en la mayoría de las instituciones en unidades profesionales; iii) las instituciones aplican diversos mecanismos de aseguramiento de la calidad, siendo la acreditación uno más, entre estas algunas instituciones han realizado procesos de evaluación internacional, certificaciones por normas ISO, entre otros. Sin embargo, señalan que estos no siempre son reconocidos por la comunidad universitaria como mecanismo de aseguramiento de la calidad, (iv) aprendizaje institucional logrado desde la práctica y que se expresa en un incremento del tiempo de acreditación; (v) se afirma que existe distancia entre el aseguramiento de la calidad y la planificación, aunque la realidad evidencia la existencia de muchos planes estratégicos que utilizan las áreas y dimensiones de la acreditación institucional.

Entre las barreras más relevantes se mencionan: i) no contar con el compromiso de todos los miembros de la comunidad, existiendo muchos que se mantienen totalmente al margen, principalmente personas de larga trayectoria en las instituciones que se resiste a algunos de los cambios; ii) aún se

encuentra muy asentada en las instituciones el trabajar en virtud de la acreditación y del *check list*, es decir como el mero cumplimiento de obligaciones administrativas; iii) En algunas etapas estos procesos generaron mucha burocracia y fueron percibidos como un trabajo adicional, que agotaba a los integrantes de la comunidad. Adicionalmente se evidencian barreras en el flujo y uso de la información y efectos traumáticos de malos resultados. El discurso de los entrevistados es crítico respecto a estas situaciones, pero en sus respuestas hay un predominio de situaciones de gestión administrativas por sobre de efectos o resultados académicos.

En cuanto a los desafíos que enfrentan las instituciones universitarias en el marco de la nueva ley que impone cambios en las dimensiones evaluadas y en los procedimientos, los entrevistados señalan: i) la instalación del sistema interno de aseguramiento de la calidad (SIAC). La mayoría ha avanzado en instalar plataformas, centralizar la información y definir estrategias de trabajo con las unidades académicas. Se observa que varias de ellas utilizan los mismos soportes informáticos; ii) La cultura institucional y específicamente la cultura de calidad, entendida por los entrevistados como aquellas prácticas que están o deben instalarse en la institución y que apuntan en la dirección del mejoramiento continuo es, en general, un aspecto no consolidado y que hoy aparece como un desafío a abordar, donde las personas, todos los miembros de la comunidad universitaria son un factor clave, y también los procesos instalados.

En ese sentido, los entrevistados señalan que realizan esfuerzos para formar a las personas y fomentar sus capacidades de autoevaluación y autorregulación y para implementar procesos claros, con responsables conocidos, indicadores y diversos sistemas que apoyen el desarrollo; iii) Las instituciones de educación superior deben fortalecer los mecanismos internos de cumplimiento normativo, para velar y resguardar la aplicación y seguimiento de las políticas vigentes. Para ello resolver problemas de burocratización y mayores compromisos y de participación informada; (iv) emergencia de temas nuevos como el género, la virtualidad en la formación y aquellos derivados de una mayor complejidad institucional como la investigación y la innovación que significan cumplimiento de estándares internacionales.

Se recogieron algunos juicios evaluativos de los participantes respecto al rol de la agencia acreditadora y de los propios procesos autoevaluativos: i) alta valoración de los procesos de autoevaluación, que es uno de los componentes de la acreditación, en tanto posibilita reflexionar en conjunto respecto a la misión, el proyecto educativo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad y en la medida que esto se instala como un ejercicio permanente de revisión, permitirá realizar cambios y ajustes en el quehacer institucional, ir “girando la aguja” para la mejora en las instituciones, para resolver brechas que permitan responder a los desafíos actuales y en particular mejorando la formación de los estudiantes, que es el tema principal de las universidades; ii) Los procesos de acreditación estimulan la posibilidad de comprometer a los diferentes actores institucionales con estos procesos, que requieren generar confianza, participación e involucramiento no solo de los encargados de los temas en las instituciones, sino que se entienda como una responsabilidad que requiere el esfuerzo de todos; iii) Se señala observaciones acerca de los plazos y tiempos de la CNA para actuar en los procesos y la calidad de las resoluciones; iv) El rol de los pares evaluadores se percibe como aspecto que debe ser fortalecido por la CNA.

La reconocida trayectoria en materia de aseguramiento de la calidad y procesos de acreditación en Chile, permite relevar la existencia de variadas experiencias que es necesario poner en común para el aprendizaje colectivo; sin embargo, la preeminencia del mercado y la competencia entre instituciones ha limitado dicha colaboración en el tiempo. A este respecto, dado el carácter académico, no excluyente y cooperativo del estudio, se ha logrado un flujo fluido de información de todas las instituciones que ha sido compartido como buenas prácticas y de las cuales se presentaron seis. Cabe destacar la manifiesta necesidad de crear espacios académicos para reflexionar, investigar y compartir las experiencias institucionales acumuladas en materia de aseguramiento de la calidad, que favorecería, por una parte, extraer lecciones de aquellas experiencias fracasadas y, por otra parte, replicar las que han resultado exitosas. Lamentablemente, hasta ahora, la ausencia de espacios de diálogo académico mantiene encapsulada la posibilidad de mejorar el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile.

Finalmente, desde el punto de vista del sistema universitario, se destaca una reflexión que se reitera en las entrevistas y que hace referencia a la cultura de la desconfianza que existe en el sistema y que se da al interior de las propias instituciones, entre las instituciones y entre éstas y la agencia de acreditación. Se entiende que la confianza es central, para que todo el sistema pueda avanzar en las direcciones propuestas por las políticas nacionales. En ello ha incidido, probablemente, el ambiente de competencia en el que opera nuestro sistema de educación superior y las propias formas en que las instituciones se han agrupado.

The background features a large, abstract composition of overlapping geometric shapes. A central teal rectangle is positioned horizontally, serving as a backdrop for the text. This rectangle is flanked by large, semi-circular shapes in a deep red color, which appear to be part of a larger circular design. The overall aesthetic is modern and minimalist.

segunda parte:
**QUEBEC,
CANADÁ**

I. ANTECEDENTES DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Olivier Bégin-Caouette

Emile Salomon Zambo Assembe

Silvia Mirlene Nakano Koga

La búsqueda de la excelencia educativa guía el aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior en Canadá, donde la innovación pedagógica y el compromiso con el desarrollo de los estudiantes trascienden las fronteras del aprendizaje. Situado en Norteamérica, Canadá está dividido en diez provincias (Alberta, Columbia Británica, Isla del Príncipe Eduardo, Manitoba, Nueva Brunswick, Nueva Escocia, Ontario, Quebec, Saskatchewan, Terranova y Labrador) y tres territorios (Nunavut, Territorios del Noroeste, Yukón), con una población estimada de 39.566.248 habitantes al 1 de enero de 2023, (Statistics Canadá, 2023). Esta población ha experimentado un crecimiento excepcional, registrando un aumento récord de 1.050.110 personas entre el 1 de enero de 2022 y el 1 de enero de 2023 (Statistics Canadá, 2023). Las dos lenguas oficiales del país son el inglés y el francés, reflejo de la herencia colonial británica y francesa.

Los sistemas de enseñanza superior de Canadá son reconocidos por la calidad de su oferta educativa, su rendimiento, su investigación y su relativa accesibilidad e incluyen un amplio abanico de universidades. Según el CMEC [Consejo de Ministros de Educación de Canadá], Canadá tiene 223 universidades el año 2023 ofreciendo más de 1.500 programas en todas las disciplinas y a todos los niveles, desde la licenciatura hasta el posgrado (CMEC, 2023). Aunque son corporaciones autónomas, la gran mayoría de las universidades reciben apoyo financiero de los gobiernos de las provincias en las que están ubicadas. Además de las universidades, existen 213 colegios e institutos técnicos que se centran principalmente en programas de estudios

aplicados y formación general y profesional (CMEC, 2023). Según datos de 2020-2021, el número de matriculados en educación postsecundaria es de aproximadamente 2.171.712 estudiantes, incluidos 1.790.406 estudiantes canadienses y 373.599 estudiantes internacionales (Statistics Canadá, 2022).

En términos de gobernanza, la Constitución de Canadá establece que la educación -incluida la educación superior- es responsabilidad exclusiva de las provincias, lo que ha llevado a algunos autores a afirmar que existen al menos 10 sistemas de educación superior en el país (Bégin-Caouette et al., 2018; Jones, 2019; Shanahan y Jones, 2009). Los gobiernos provinciales son responsables de financiar las instituciones, acreditarlas y desarrollar políticas educativas específicas para sus respectivas provincias (Tabla 1). El Gobierno federal, por su parte, administra el principal programa de ayudas económicas a los estudiantes, gestiona la educación en los territorios, la educación para los pueblos aborígenes y los veteranos, y coordina y financia la investigación, responsabilidad que es a veces compartida en algunas provincias.

Tabla 1. Competencias exclusivas del gobierno provincial en la educación superior

Instituciones bajo la órbita del Ministerio de Educación	Base Jurídica	Misión (poderes)
Colegios de enseñanza general y profesional (Cégeps) ¹	Ley sobre los Colegios de enseñanza general y profesional (Cégeps)	Establecer las modalidades de creación de un <i>collège</i>
		Autorizar un nuevo programa
		Nombrar una parte de los administradores de los Cégeps
		Determinar las condiciones de trabajo
		Acordar las subvenciones a los colegios
		Imponer pruebas o exámenes uniformes
		Otorgar el Diploma de Estudios Colegiales
Universidades	Ley del Ministerio de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología (LMESRST) y Ley sobre los establecimientos de enseñanza a nivel universitario	Financiar o no un programa universitario
		Nombrar los miembros de los consejos de administración
		Examinar los estados financieros
		Examinar la situación salarial de los miembros del personal

Fuente: Bégin-Cauette, O. (2022). Las estructuras superiores. Notas del curso El sistema educativo de Quebec y la profesión docente (ETA 1900), Université de Montréal, Montréal.

En Canadá existe una diversidad de sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior (Crespo, 2001). De acuerdo con la legislación que otorga autonomía a las provincias en materia de educación, cada provincia canadiense ha establecido su propio sistema de aseguramiento de la calidad de la enseñanza superior, que puede estar gestionado por una organización que representa a las instituciones, una agencia semi independiente, un ministerio o una combinación de actores. Por ejemplo, en provincias como Alberta,

1 En Quebec hay 4 niveles de educación: la educación primaria, la secundaria, la colegial y la universitaria. La formación colegial en Quebec tiene una duración de dos (2) años para la obtención de un diploma de estudios colegiales, o una formación técnica de una duración de 3 años conducente al mercado de trabajo.

Columbia Británica, Manitoba y Saskatchewan, todos los programas ofrecidos por las instituciones de enseñanza postsecundaria deben pasar por un proceso de revisión y aprobación por parte del Ministerio competente, previa recomendación de los respectivos organismos autónomos, como el Consejo de Calidad de Campus Alberta (Campus Alberta Quality Council), el Consejo de Evaluación de la Calidad de los Títulos (Degree Quality Assessment Board), el Consejo de Educación Postsecundario (Conseil de l'enseignement postsecondaire) y el Consejo de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior (Higher Education Quality Assurance Board). El objetivo de este procedimiento es garantizar la calidad de los programas y asegurar una evaluación rigurosa por parte de organismos especializados e independientes para garantizar el cumplimiento de las normas y criterios de calidad. Estos organismos son responsables de llevar a cabo evaluaciones externas de garantía de calidad de los programas ofrecidos por las instituciones de educación postsecundaria, que también están sujetas a sus propias revisiones internas de garantía de calidad.

En la provincia de Terranova y Labrador, la calidad de los programas de la única Universidad provincial, la Memorial University, se rige por una legislación (la Memorial University Act) que establece un proceso de autoevaluación y revisión externa para mantener y mejorar la calidad de los programas que allí se ofrecen. En las Provincias Marítimas (Nuevo Brunswick, Nueva Escocia e Isla del Príncipe Eduardo), la evaluación externa del aseguramiento de la calidad de todas las universidades está a cargo de la Comisión de Enseñanza Superior de las Provincias Marítimas (CESPM). La CESPM es una agencia independiente que depende de los ministros responsables de la enseñanza postsecundaria en las provincias atlánticas y que ayuda a las instituciones y a los gobiernos a mejorar el entorno del aprendizaje postsecundario. Revisa las actividades de aseguramiento de la calidad de las universidades relacionadas con: programas de estudio propuestos; modificaciones de programas existentes; cierres de programas; y programas de colaboración como programas internacionales, conjuntos o basados en la tecnología (University Canadá, 2022).

En la provincia de Ontario, cada universidad aplica sus propios procesos internos de aseguramiento de la calidad para mantener la calidad de sus

programas de grado y postgrado. Estos programas también están sujetos a revisión externa de acuerdo con el marco de aseguramiento de la calidad de Ontario. El organismo independiente responsable del aseguramiento de la calidad es el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de las Universidades de Ontario, que aprueba todos los nuevos programas de grado y postgrado propuestos por las universidades financiadas con fondos públicos. Antes de ser aprobados, estos nuevos programas también se someten a una revisión externa por parte de expertos en el campo en cuestión.

Además, el Consejo realiza auditorías de aseguramiento de la calidad cada ocho años para garantizar que las universidades cumplan el Marco de Aseguramiento de la Calidad de Ontario cuando revisan o modifican sus programas existentes. En Ontario, todas las instituciones de educación superior que otorgan títulos, ya sean públicas o privadas, que deseen ofrecer la totalidad o parte de un programa de estudios en Ontario deben obtener la aprobación del Ministerio de Formación y de los Colegios y Universidades (Somji, 2022). Esta aprobación se obtiene a través del Consejo de Evaluación de la Calidad de la Educación Postsecundaria (HEQCO), un organismo independiente que formula recomendaciones al Ministerio en virtud de la Ley 2000 que favorece la escogencia y la excelencia en la Educación Postsecundaria (L.O. 2000, capítulo 36). Además, se requiere la aprobación del Ministerio para todas las instituciones educativas privadas y públicas que no estén autorizadas a conceder títulos en virtud de la legislación de Ontario, así como para el uso del término “universidad” para designar a una institución educativa (Somji, 2022). Muchas universidades públicas de Canadá optan por someter sus programas individuales a la acreditación de organismos de acreditación especializados, ya sea a nivel provincial, nacional o internacional (University Canadá, 2022).

La provincia de Quebec, escenario del proyecto “Experiencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Quebec y Chile”, está situada al este de Canadá. Está bordeada por el Océano Atlántico y comparte frontera con Estados Unidos. Con una superficie de aproximadamente 1,7 millones de kilómetros cuadrados, Quebec es la provincia más grande de Canadá (Lacroix, 2019). Se distingue por su lengua oficial, el francés, que

es un elemento central de su identidad cultural. Su sistema de educación superior también es único, ya que comprende la red de colegios de enseñanza general y profesional (Cégeps), la red de universidades de Quebec (UQ) y las llamadas universidades “estatutarias”. La provincia ofrece una amplia gama de opciones educativas y programas de estudio para los estudiantes.

Esta diversidad de sistemas de aseguramiento de la calidad refleja el deseo de las provincias canadienses de responsabilizarse de la calidad de la enseñanza superior dentro de sus fronteras, adaptándose, al mismo tiempo, a las necesidades y características de sus propias instituciones. Aunque los enfoques pueden variar de una provincia a otra, los objetivos de los sistemas provinciales de aseguramiento de la calidad suelen ser los siguientes: evaluar la calidad de las titulaciones concedidas, controlar la regularidad y la eficacia de los exámenes institucionales y proporcionar directrices para la evaluación de los programas (University Canadá, 2022).

En 2007, los ministros provinciales y territoriales responsables de la educación postsecundaria en Canadá adoptaron el Marco Canadiense de Reconocimiento de Titulaciones. Este marco, que forma parte de la Declaración ministerial sobre el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que conducen al otorgamiento de títulos en Canadá, tiene como objetivo armonizar las normas de calidad. Incluye procedimientos y normas que guían la evaluación global de los nuevos programas y de los nuevos establecimientos que conceden títulos. Este reconocimiento mutuo de los títulos por parte de las universidades canadienses y la adhesión a normas rigurosas de calidad fortalecen la movilidad de los estudiantes y facilitan el reconocimiento de los títulos a nivel nacional e internacional.

Aunque entre las partes interesadas en la educación superior no hay consenso, el concepto de Aseguramiento de la Calidad, refiere al conjunto de procesos que garantizan la calidad de los programas, las instituciones o del sistema nacional de formación (CSE, 2012). Su objetivo es “mejorar la experiencia del estudiante (...) y la visibilidad de la calidad” (CSE, 2012, p.24). A partir de esta definición de la calidad, se observan dos grandes tendencias en la aplicación del aseguramiento de la calidad en la provincia de Quebec.

La primera se refiere al sistema de enseñanza colegial², donde la Comisión de Evaluación de la Enseñanza Colegial (CEEC), creada en 1993, es el organismo independiente encargado de supervisar el sistema de aseguramiento de la calidad. Desde 2013, la Comisión ha adoptado un enfoque de evaluación centrado en la eficacia de los sistemas de aseguramiento de la calidad de los colegios de Quebec, haciendo hincapié en la mejora continua de la calidad de la enseñanza. Este enfoque cíclico, basado en auditorías, evalúa el funcionamiento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad más que la calidad de los propios programas y políticas³. El sistema de aseguramiento de la calidad en cada colegio se basa en cuatro mecanismos clave: la calidad de los programas de estudio, la evaluación del aprendizaje, la planificación estratégica y la planificación vinculada al éxito. Además de estos mecanismos, otros elementos institucionales como las políticas, los programas, los reglamentos y las prácticas establecidas sirven de apoyo a estos mecanismos institucionales. Los colegios también integran sistemas de información institucional en sus sistemas de aseguramiento de la calidad. Estos sistemas permiten recopilar información pertinente y adecuada para apoyar la toma de decisiones y garantizar una gestión eficaz de la calidad.

En el sector universitario, cada universidad es responsable de desarrollar su oferta de formación y garantizar su calidad y pertinencia. El proceso de creación de un programa de estudios puede variar de una universidad a otra. Inicialmente requiere una aprobación interna. Una vez que los programas conducentes a una titulación (grado, máster y doctorado) han recibido la aprobación interna de la universidad, se someten a un proceso específico. En primer lugar, el Comité de Evaluación de Programas (CEP) de la Oficina de Cooperación Interuniversitaria (BCI) evalúa su calidad, utilizando los criterios

2 En el contexto actual, la red de enseñanza colegial en Quebec está compuesta por 119 instituciones (48 CEGEPs públicos, 19 colegios privados subvencionados, 48 instituciones privadas no subvencionadas y 4 instituciones bajo la autoridad de un ministerio o de una universidad).

3 Comisión de Evaluación de la Enseñanza Colegial (CEEC). (2019). Evaluación de la eficacia de los sistemas de aseguramiento de la calidad en los Colegios enseñanza superior (Colleges) de Quebec. Directrices, marco de referencia y guía de autoevaluación. Versión preliminar: https://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2019/03/saqc02_cadre-reference-vp_2019-03-11.pdf

establecidos en el documento titulado: "Mecanismos y procedimientos de evaluación de las propuestas de programas"⁴. Una vez que el CEP ha emitido una evaluación favorable, la universidad envía el programa al Comité de Programas Universitarios (CPU) para su financiación. El CPU, compuesto por representantes de la red universitaria y del Gobierno, examina la idoneidad del programa basándose en tres aspectos: socioeconómico o sociocultural, sistémico e institucional. El Ministerio de Educación Superior propone criterios para cada aspecto, que son tenidos en cuenta por la CPU.

Las universidades quebequenses utilizan la evaluación de programas como mecanismo de aseguramiento de la calidad (AC). Cada universidad es responsable de su propia política de evaluación de programas, que incluye dos tipos de evaluación: la evaluación periódica del programa y la evaluación continua. La evaluación continua implica el uso de herramientas para supervisar, regularmente, el progreso del programa, tales como las matrículas, las tasas de admisión, los títulos concedidos, etc.

La evaluación periódica, por su parte, es una evaluación en profundidad que tiene lugar cada diez años para garantizar la calidad del programa. También hay que mencionar la evaluación de los programas conjuntos ofrecidos por la red de universidades de Quebec. Además, muchas universidades públicas de Quebec optan por que sus programas individuales sean acreditados o certificados por organismos especializados a distintos niveles (provincial, nacional e internacional)(Universities Canadá, 2022).

4 Bureau de Cooperación Interuniversitaria (BCI)(2016). Mecanismo y procedimientos de evaluación de los proyectos de programas adoptados por la Comisión de Asuntos Académicos el 25 de febrero de 2011. Modificado el 7 de octubre de 2016. https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Mecanismes- Procedures_CEP-07-10-2016.pdf

II. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES EN QUEBEC, CANADÁ. LA VISIÓN DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

Emile Salomon Zambo Assembe

Olivier Bégin-Caouette

Silvia Mirlene Nakano Koga

Los propósitos de esta sección son, en primer lugar, poner de relieve a partir de las opiniones de actores internos, la existencia de políticas de aseguramiento de la calidad en las universidades de Quebec y presentar en detalle sus respectivos contenidos. En segundo lugar, presentar una visión global de los distintos mecanismos del sistema de aseguramiento de la calidad en Quebec, prestando especial atención a los procesos específicos que lo componen. En tercer lugar, destacar y examinar las buenas prácticas observadas en los distintos procesos de evaluación establecidos. Por último, identificar, analizar y estudiar los retos a los que se enfrentan los procesos de evaluación en las universidades de Quebec.

Para el desarrollo de lo anterior, se contactó a los responsables de las oficinas de calidad de 20 universidades de la provincia. De ellas, 7 universidades aceptaron participar en el estudio, lo que representó una tasa de respuesta del 35 %. Las instituciones que aceptaron participar en el estudio fueron la Université Laval, la Université du Québec (sede central), McGill University, la Université du Québec en Trois-Rivières (UQTR), la Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), la Université du Québec en Rimouski (UQAR) y el Institut National de Recherche Scientifique (INRS). Las diversas entrevistas fueron transcritas y sometidas a un análisis de contenido temático. Para procesar los datos se utilizó el programa informático Nvivo. Siguiendo el principio de un enfoque de análisis secuencial, se elaboró una tabla de codificación a partir de la primera entrevista. Esta tabla de codificación consolidada se utilizó luego para analizar las otras seis entrevistas (Tabla 2).

Tabla 2. Codificación de las entrevistas sobre el aseguramiento de la calidad en Quebec

Nombre	Descripción
Existencia de políticas	Existencia de una política escrita en materia de evaluación de programas formativos.
Contenidos básicos	Las grandes líneas del contenido de la política institucional de evaluación de personas.
Unidades de gestión	Existencia de unidades de gestión de la evaluación y sus responsabilidades.
Roles y responsabilidades	Misión de las unidades de gestión.
Condiciones institucionales	Importancia de las políticas, las facilidades y las condiciones para ponerlas en práctica.
Procesos de aseguramiento de calidad	Procesos rigurosos para evaluar la calidad de los programas.
Evaluación interna	Existencia de un proceso de evaluación interna (autoevaluación del programa; procedimientos operativos).
Auditoría interna	Existencia de una herramienta de evaluación de los mecanismos de evaluación interna.
Evaluación externa	Existencia de un proceso externo de revisión por pares externos y cómo funciona.
Proceso de acreditación	Proceso de acreditación de los programas y procedimientos operativos.
Proceso de aprobación	Implementación del proceso de aprobación y los programas sujetos a este proceso.
Cultura y valores	La existencia de una cultura de la calidad y los valores compartidos para consolidar esta cultura.
Buenas prácticas	Identificación de buenas prácticas en materia de evaluación de programas.
Buenas prácticas de evaluación interna	Identificación de buenas prácticas de evaluación interna (autoevaluación).
Gestión de tiempo	La importancia del tiempo en los procesos de autoevaluación.
Buenas prácticas de evaluación externa	Identificación de evidencias de buenas prácticas de evaluación externa.
Comunicación eficaz	Buenas prácticas de comunicación para dar a conocer las evaluaciones de los programas.
Conciliación entre instancias	Buenas prácticas en cuanto a la relación entre los distintos órganos responsables de la evaluación interna y externa de los programas.
Disponibilidad de datos	Buenas prácticas en materia de recogida y procesamiento de datos.
Proceso de recopilación	Buenas prácticas en los procesos de recogida y procesamiento de datos.

Nombre	Descripción
Redacción de informe	Buenas prácticas en la preparación y presentación de un informe de autoevaluación.
Aplicación de la política	Buenas prácticas en la ejecución de las evaluaciones.
Otras buenas prácticas	Las buenas prácticas que se consideran adecuadas en la aplicación de políticas y procesos de evaluación.
Desafíos	Obstáculos por superar que pueden dificultar los distintos procesos.
Partes interesadas	Los desafíos relacionados con la implicación de las partes interesadas en la aplicación de procesos de evaluación de programas.
Implicancias	Los retos de implicar a las partes interesadas en los procesos de evaluación.
Resistencia	Los desafíos observados en cuanto a la resistencia.
Desafíos para la evaluación interna	Desafíos por superar durante los procesos de evaluación interna.
Gestión del tiempo	Desafíos relacionados con la gestión del tiempo.
Organización de entidades	Las estructuras creadas para llevar a cabo las autoevaluaciones.
Recursos financieros	Obstáculos relacionados con la falta de recursos financieros.
Recursos humanos	Retos en términos de recursos humanos (profesionales de la evaluación) y disponibilidad.
Modificación de los recursos	Obstáculos relacionados con el cambio permanente de recursos.
Retos para la evaluación externa	Todos los retos encontrados durante el proceso de evaluación externa.
Retos y gestión del tiempo	Los retos de la gestión del tiempo durante la evaluación externa.
Organización	Los retos organizacionales y su oportunidad.
Recursos financieros	Retos relacionados con los recursos financieros durante la evaluación externa.
Recursos humanos	Retos en materia de recursos humanos durante la evaluación externa.
Seguimiento de la evaluación	Todos los retos asociados a los procesos posteriores a la evaluación.
Aplicación de políticas	Todos los retos que plantea la aplicación de las políticas de evaluación.
Procesos de acreditación	Los retos del proceso de acreditación.
Recopilación de datos	Los retos de la recopilación de datos.
Otros elementos significativos	Puntos importantes que destacar al presentar o discutir los resultados.

En relación con los objetivos específicos de este estudio se desprendieron cuatro aspectos claves del análisis de las entrevistas realizadas en las siete universidades de Quebec, cuyas manifestaciones se presentan de manera agregada en la tabla 3:

- I. La existencia de una política institucional de evaluación de programas.
- II. Los distintos procesos de aseguramiento de la calidad.
- III. Las buenas prácticas identificadas.
- IV. Los desafíos a los que se enfrentan estos procesos de evaluación.

Tabla 3. Frecuencia de opiniones codificadas de las entrevistas

Temas	Frecuencia							Total
	Parte A (U1)	Parte B (U2)	Parte 3 (U3)	Parte D (U4)	Parte E (U5)	Parte F (U6)	Parte G (U7)	
Existencia de una política	11	28	11	14	17	7	6	94
Procesos de evaluación	8	31	14	15	23	6	11	108
Buenas prácticas	39	27	29	35	15	19	19	183
Desafíos	3	3	9	4	6	5	1	31
Total	61	89	63	68	61	37	37	416

I. POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: UN PILAR DE CALIDAD

En las universidades de Quebec se declara que estas parecen tener una larga tradición de evaluación:

He encontrado en los archivos documentos de evaluación que datan de los años '70, '80 y '90, lo que demuestra que la evaluación de programas siempre ha sido una práctica en la universidad (U4).

Por otro lado, la existencia de políticas de evaluación de programas bien establecidas en las universidades quebequenses demuestra la importancia que se concede a la mejora constante de la calidad de la enseñanza superior. La existencia de estas políticas ofrece a las instituciones la oportunidad de evaluar periódicamente la eficacia y la pertinencia de sus programas de estudios, tomando en consideración los comentarios de los estudiantes, los profesores y otras partes interesadas.

Cada una de las universidades de Quebec cuenta con una política institucional de evaluación de programas. Estas políticas institucionales se basan inicialmente en las directrices establecidas por el BCI, las cuales definen los criterios y las etapas que deben seguirse durante las evaluaciones periódicas. Estas políticas refuerzan, según los implicados, la responsabilidad de las instituciones hacia sus estudiantes y la sociedad en general, garantizando una evaluación regular y objetiva de los programas de estudios. En este sentido, las políticas institucionales de evaluación de programas en las instituciones académicas de Quebec respetan el marco común establecido por el BCI y desempeñan un papel esencial en el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de la enseñanza superior en la provincia.

La última versión de esta política marco data de 2001. (...); establece los criterios de evaluación que deben tenerse en cuenta al evaluar los programas. Los criterios incluyen la validación de los objetivos y los requisitos de admisión en relación con los objetivos del programa, la estructura de los cursos, etc. La evaluación también examina la conveniencia de los programas, en particular su conveniencia a nivel

institucional, a nivel sistémico en relación con la oferta de programas en Quebec, e incluso en Canadá, su conveniencia socioeconómica (es decir, la existencia de salidas para los titulados) y su conveniencia científica (la actualización del programa en función de los últimos avances en el campo en cuestión)(U1).

Contienen los principios, criterios y condiciones para la evaluación continua de los programas y son específicos a cada institución, lo que pone de relieve la autonomía de que disponen las instituciones para tratar de garantizar la calidad de sus programas.

Los principios, criterios y principales responsabilidades del Comité Institucional de Evaluación del Programa están claramente definidos en la política. También hemos creado un comité de seguimiento del plan de acción, como se indica en la política. Todo está bien descrito en nuestros protocolos. Nuestra guía detalla el procedimiento y las normas. Explica cómo consultamos a los estudiantes de posgrado, a los profesores y a los empleadores. (U3).

En este sentido, cada universidad de Quebec tiene autonomía para definir sus propios criterios y condiciones para la evaluación continua de sus programas de estudios. Este enfoque reconoce que cada institución tiene objetivos, misiones y contextos diferentes y, por lo tanto, permite una adaptación más fina a las características específicas de cada programa. La autonomía concedida a las instituciones para definir sus criterios de evaluación les permite tener en cuenta las especificidades disciplinarias, las exigencias profesionales y las necesidades locales o regionales.

Nos basamos en los objetivos generales de formación, porque todos nuestros programas, desde los de licenciatura hasta los de posgrado, tienen objetivos generales que utilizamos como referencia. Cada programa tiene también sus propios objetivos específicos. También tenemos en cuenta todas las condiciones para el éxito que se aplican en el programa, por lo que nuestra evaluación es exhaustiva y minuciosa. Esto incluye los criterios de admisión,

la formación previa de nuestros estudiantes, todos los cursos y las actividades. (U2).

En las universidades de Quebec, la aplicación de la política es responsabilidad de un vicerrector. Sin embargo, para ser más precisos, en la red de universidades de Quebec, por ejemplo, es el Vicedecano de Estudios quien se encarga específicamente de coordinar los distintos equipos a lo largo del proceso de evaluación periódica de los programas. Los vicerrectores académicos son responsables de la aplicación de la política institucional en materia de evaluación de programas. Su función principal consiste en elaborar un calendario de evaluación, que posteriormente adopta el Consejo de Estudios de la institución. Se encargan de apoyar a los comités de evaluación (autoevaluación y evaluación externa) aunque el grado de apoyo puede variar de una institución a otra. Algunos Vicedecanatos de estudios prestan un mayor apoyo a los comités, mientras que otros se implican menos. El Decanato vela por el buen funcionamiento del proceso de evaluación, asegurándose de la constitución de los comités y proporcionando orientación profesional. Su papel consiste en velar por el respeto de las normas y buenas prácticas en el proceso de evaluación. Tras la evaluación, que generalmente da lugar a recomendaciones para mejorar la calidad y la pertinencia del programa, los Vicedecanatos de estudios apoyan a los comités de programa en la aplicación de los cambios necesarios. Los comités de evaluación se centran en la evaluación interna, externa y periódica de los programas de estudios, mientras que los comités de programa velan por la gestión y la mejora continua de los programas dentro de las universidades y suelen estar integrados por académicos y estudiantes.

además del director del programa, por dos profesores, dos estudiantes matriculados en el programa y un docente de catedralicio, si el 40% de los cursos del programa son docentes de cátedra (U3).

Ambos tipos de comité desempeñan un papel esencial en el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de la enseñanza superior en las universidades quebequenses. Asimismo, una iniciativa digna de mención en algunas universidades de Quebec es la creación de oficinas de calidad de los programas, bajo la supervisión de un vicerrector. Estas oficinas desempeñan un

papel clave en la aplicación de las políticas de evaluación de programas y en la gestión global de la calidad en la enseñanza superior. Las oficinas de calidad de los programas se dedican específicamente a coordinar y supervisar las actividades relacionadas con la evaluación y la mejora de los programas de estudios. Colaboran estrechamente con las facultades, los departamentos y los comités de evaluación para garantizar que los programas cumplen las normas de calidad y las expectativas de las partes interesadas.

En primer lugar, somos responsables de apoyar a las facultades en el desarrollo de nuevos programas. Cuando se crea un nuevo programa, pasa por nuestra oficina para asegurarnos de que cumple las normas, y apoyamos a las facultades a lo largo de este proceso. Nos aseguramos de que todas las modificaciones o creaciones de cursos, así como las modificaciones de programas, cumplan nuestras normas y políticas, para evitar que el programa cambie excesivamente y requiera la creación de un nuevo programa, por ejemplo. También prestamos apoyo a los gestores académicos de la universidad y a los directores de programas en sus esfuerzos por modificar los programas. El tercer aspecto de nuestras responsabilidades se refiere a la evaluación periódica de los programas. Garantizamos la aplicación de la política de evaluación periódica y la evaluación regular de los programas. Éste es uno de nuestros principales mandatos. Por último, también somos responsables de la publicación oficial de la oferta de cursos y programas de la universidad. Estos cuatro mandatos son nuestras principales tareas (U3).

Estas oficinas desempeñan un papel clave en la aplicación de las políticas de evaluación de los programas, la coordinación de las actividades de mejora continua y la garantía de una oferta educativa de primera clase. Al situar las oficinas de calidad de programas bajo la supervisión de un vicerrector, las universidades hacen especial hincapié en la gestión estratégica de la calidad y en la adecuación de los programas a los objetivos institucionales. Esto refuerza la responsabilidad institucional en materia de calidad y permite una mejor coordinación de los esfuerzos de evaluación y mejora en toda la universidad.

En conclusión, las políticas de evaluación bien estructuradas en las universidades de Quebec desempeñan un papel crucial en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza superior. Proporcionan un marco para los distintos aspectos de la evaluación y describen los procedimientos. Estas políticas son aplicadas por los vicedecanatos o las oficinas de calidad de los programas, lo que demuestra el compromiso de las instituciones con la calidad y la pertinencia de sus programas de estudios. Permiten evaluar regularmente los programas e identificar los puntos fuertes y débiles. Constituyen un pilar esencial de la enseñanza superior en Quebec, ya que fomentan una cultura de mejora continua y garantizan la calidad de la enseñanza impartida. Estas políticas refuerzan la confianza de las partes interesadas y preparan a los estudiantes para los retos profesionales. El compromiso de las universidades quebequenses con estas políticas demuestra su dedicación a una educación de calidad y su deseo de adaptarse a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

- Un enfoque multipartito e interdependiente para los procesos de evaluación de programas en Quebec.

La presentación de los procesos de evaluación de programas en las universidades de Quebec por parte de los actores que participaron en el estudio pone de manifiesto que la evaluación de programas en Quebec adopta un enfoque multipartito y la interdependencia de los procesos para garantizar una evaluación completa y equilibrada de los programas de estudios. Este enfoque reconoce que la evaluación no puede llevarse a cabo de forma aislada, sino que requiere la colaboración de diversos agentes y una comprensión profunda de la interacción entre los distintos procesos implicados.

En este sentido, la interdependencia de los procesos de evaluación significa que las distintas etapas de la evaluación están estrechamente vinculadas y se retroalimentan mutuamente. Los resultados de una etapa pueden influir en las decisiones adoptadas en las etapas siguientes, lo que garantiza un enfoque integrado y coherente de la evaluación. Esto permite tener en cuenta todo el proceso del programa, desde el desarrollo del plan de estudios hasta la aplicación real y los resultados de los estudiantes. Además, en un enfoque multilateral, las principales partes interesadas, como estudiantes, profesores,

gestores institucionales y profesionales del sector, participan en todo el proceso de evaluación. Cada uno de ellos aporta una experiencia única y perspectivas diferentes, lo que enriquece la calidad de la evaluación y garantiza que se tengan plenamente en cuenta las necesidades y expectativas.

En las universidades de Quebec en general, y más concretamente en la red de universidades de Quebec, todo el proceso de evaluación de un programa se divide generalmente en tres etapas esenciales. La primera etapa es la autoevaluación del programa, en la que los responsables del programa examinan en profundidad sus aspectos y su rendimiento. Evalúan sus puntos fuertes y débiles y el grado de cumplimiento de sus objetivos. Durante el proceso de autoevaluación suele crearse un comité de autoevaluación, cuya composición se describe en las políticas de las instituciones y cuyo enfoque es el mismo para todas las universidades. El comité de autoevaluación suele estar compuesto por profesores, estudiantes, graduados, docentes de cátedra y, en ocasiones, por personas externas, como un representante del entorno socioeconómico o un profesional.

Todas las universidades [...] siguen el mismo enfoque (U4).

Nuestro comité de autoevaluación está formado de la siguiente manera: un miembro del profesorado que forma parte del comité del programa, la persona responsable del programa (el director del programa), un miembro del profesorado que no participa directamente en el comité del programa (para aportar un punto de vista externo pero relevante) y dos miembros de la comunidad estudiantil (U6).

El Comité se encarga de revisar los objetivos y competencias del programa, evaluar su funcionamiento, identificar sus puntos fuertes y débiles, analizar los problemas encontrados y sugerir mejoras y posibles soluciones. También se presta especial atención a la dimensión social, asegurándose de que el programa responde realmente a las expectativas y necesidades de la sociedad. En este sentido, se hace hincapié en la participación de los miembros del departamento en cuestión en el proceso de autoevaluación, ya que tienen conocimientos específicos en el ámbito del programa.

Su participación garantiza una evaluación exhaustiva y pertinente del programa, teniendo en cuenta sus objetivos, estructura, contenido y resultados (U4).

La primera etapa de la autoevaluación, durante la cual se entrevista a diversos grupos como estudiantes, diplomados, miembros del personal docente y agentes socioeconómicos, es esencial para obtener una imagen completa del programa. Los datos sometidos a examen proceden tanto del proceso interno establecido para la evaluación continua como de información pertinente, como la procedente de la red de universidades de Quebec.

El Decanato de estudios recopila información estadística básica sobre matriculación y graduación, facilitada por la sede central de la Universidad de Quebec. También se utilizan cuestionarios en línea, enviados a estudiantes, graduados, así como a profesores y docentes de cátedra asociados a los programas. Estos cuestionarios los proporciona el decanato y se adaptan al contexto del programa para reducir su extensión y favorecer un alto índice de respuesta. A continuación, el decanato anonimiza los datos y los envía al director del programa para su análisis y la elaboración del informe de autoevaluación (U4).

Desde este punto de vista, se producen interacciones dinámicas y reguladas entre los comités de autoevaluación y los órganos responsables de la calidad dentro de las instituciones, que mantienen estrechos vínculos:

En colaboración con nosotros, el comité lleva a cabo una evaluación del programa, examinando todos sus logros desde la última evaluación, y diseña y valida los instrumentos de recogida de datos necesarios (U2).

A continuación, viene la segunda fase del proceso, la evaluación externa, que consiste en solicitar la experiencia de personas ajenas al programa. Estos expertos examinan el informe de autoevaluación y se reúnen con las partes interesadas, como estudiantes y profesores. Posteriormente formulan sus

propias recomendaciones basándose en estos debates y en sus observaciones. Según los participantes en las entrevistas, esta etapa es crucial para obtener una visión objetiva e imparcial del programa evaluado. En el marco de la evaluación externa, las instituciones suelen recurrir a expertos externos, que suelen ser miembros del personal docente de otras instituciones académicas. Se les pide que examinen el programa, evalúen su valor científico y comprueben si incorpora los últimos avances en la materia. Según los participantes, su experiencia también puede ser valiosa en otros aspectos, ya que pueden tener sus propios programas de formación en la misma disciplina:

Así, la evaluación externa puede aportarnos nuevas perspectivas (U2).

Confiamos en ellos para que nos indiquen cualquier fallo o problema en su área específica, ya que no podemos tener un conocimiento profundo de todas las áreas. Esto subraya la importancia de los expertos externos en nuestro proceso de evaluación (U3).

Se crea un comité de evaluación externa, que suele estar compuesto por al menos dos miembros, entre los que siempre se encuentra una persona representativa del entorno socioeconómico asociado al programa evaluado (U2).

En algunas universidades, algunos entrevistados destacaron la importancia de incluir a un experto de fuera de Quebec para aportar nuevas perspectivas y observaciones basadas en contextos diferentes. El proceso de evaluación externa de los programas es muy similar, en igualdad de condiciones, en todas las universidades de Quebec.

Como parte de nuestra política, el comité de expertos externos recibirá el informe de evaluación interna que se haya elaborado. Tendrán pleno acceso a todos los datos recogidos en los cuestionarios y grupos de discusión, así como a los currículos del personal docente. De este modo, tendrán una visión global de toda la información recogida en el marco del proceso de evaluación interna. A continuación, organizaremos una reunión para que el comité de exper-

tos externos conozca a los estudiantes, los graduados y el personal docente del programa, ya que son los grupos con los que interactuarán. También tendrán la oportunidad de reunirse con la alta dirección de la universidad para hacer preguntas sobre el programa y comprender mejor cómo se gestiona, las medidas de supervisión y apoyo que ofrecemos y las actividades asociadas al programa. Por último, el comité de pares externos elaborará un informe de evaluación externa y nos lo remitirá con sus recomendaciones y soluciones. Por lo general, sus recomendaciones están relacionadas con nuestro informe de evaluación interna, y podrán expresar su acuerdo con determinadas recomendaciones ya mencionadas en nuestro informe interno. También pueden añadir otras recomendaciones para llevar las cosas más allá o explorar nuevas vías (U2).

Por último, la tercera etapa corre a cargo de un comité institucional. Este comité está compuesto por profesores ajenos al ámbito del programa que se evalúa, nombrados generalmente por un periodo de dos años.

Su función es garantizar que todo el proceso de evaluación se ha llevado a cabo de acuerdo con las normas establecidas. Verifica que el informe de autoevaluación se haya redactado de acuerdo con las directrices establecidas, que los expertos externos hayan podido realizar correctamente su trabajo y tiene en cuenta las reacciones y comentarios de las asambleas departamentales y de los profesores. Por último, el comité institucional hace balance de todo el proceso y valida las distintas etapas seguidas.

La interdependencia de los procesos de evaluación queda claramente demostrada en el proceso de revisión de los programas de las universidades de Quebec. Al vincular estrechamente la evaluación a las recomendaciones formuladas, la revisión de los programas se basa en datos concretos y percepciones pertinentes, lo que favorece un desarrollo específico e informado de los programas universitarios. Por ello,

la revisión de los programas no puede llevarse a cabo hasta que no hayamos terminado la evaluación, porque queremos que la revisión se base en las recomendaciones derivadas de la evaluación (U2).

Con el mismo espíritu de interdependencia, eficacia y visibilidad, algunas universidades de Quebec han creado una oficina de auditoría interna. Esta oficina desempeña un papel fundamental en la realización de auditorías de los procesos de evaluación periódica. En palabras de un participante:

Esta oficina de auditoría interna evalúa nuestro proceso seleccionando expedientes al azar y pidiéndonos todos los documentos relativos a tal o cual evaluación. Luego nos hacen recomendaciones (U3).

Además, muchos programas, como los de ingeniería, formación docente, enfermería, psicopedagogía, terapia ocupacional, fonoaudiología, quiropráctica, pediatría, etc., están sujetos a procesos de acreditación por parte de organismos profesionales. Aunque los procesos pueden variar ligeramente de un programa a otro, existe una preocupación constante por la armonización con los procesos de evaluación periódica de los programas.

En resumen, el proceso de evaluación comprende tres etapas fundamentales: autoevaluación, evaluación externa y evaluación por el comité institucional. Cada una de estas etapas desempeña un papel esencial para obtener una evaluación completa y equilibrada del programa, garantizando así su calidad y el cumplimiento de las normas establecidas por la política de evaluación. Las características distintivas de este proceso son su enfoque multilateral y la interdependencia de los procesos de evaluación, lo que permite una evaluación completa, equilibrada e integrada. Al implicar a las principales partes interesadas y reconocer la interconexión de las distintas etapas de la evaluación, este enfoque favorece la toma de decisiones informada y la mejora continua de los programas de estudio. Además, siguiendo esta lógica de interdependencia, las universidades quebequenses adoptan un enfoque proactivo estableciendo procesos de auditoría interna y llevando a cabo procesos de reconocimiento o acreditación para determinados programas.

III. BUENAS PRÁCTICAS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE QUEBEC, CANADÁ

Emile Salomon Zambo Assembe

El aseguramiento de la calidad en las instituciones de Educación Superior continúa siendo un reto importante para garantizar la pertinencia y eficacia de los programas ofrecidos por las universidades. En el marco de este enfoque de la calidad, las universidades quebequenses han desarrollado un conjunto de buenas prácticas destinadas a mejorar la calidad de sus programas académicos y a responder a las expectativas de sus distintas partes interesadas. Este texto explora las principales prácticas adoptadas por estas instituciones, especialmente en términos de recopilación y uso de datos, evaluación continua de programas y gestión colaborativa. Estas prácticas ilustran el compromiso institucional con la excelencia y la mejora continua.

3.1. CONTEXTOS Y PROYECCIONES DE SITUACIONES EN EL SISTEMA

Una buena práctica en el aseguramiento de la calidad es un enfoque probado y reconocido que promueve resultados de calidad, la satisfacción de las partes interesadas y la consecución de objetivos en un ámbito específico. Se basa en los principios de excelencia, mejora continua y adecuación a las expectativas y normas establecidas. En este sentido, las buenas prácticas se reconocen generalmente como ejemplares por su capacidad para mejorar la calidad, reducir los errores o problemas, optimizar el rendimiento y alcanzar los objetivos fijados. La cultura de la evaluación de programas en las universidades quebequenses recomienda examinar cada etapa del proceso de evaluación para identificar prácticas probadas que puedan compartirse.

En esta sección se destacan las prácticas, procesos y enfoques significativos observados en las universidades de Quebec que participaron en el estudio. La primera parte corresponde a estrategias y mecanismos comunes en el sistema y luego se describe un caso particular, el que corresponde a la Universidad de McGill, de Montreal.

3.2. RECOPIACIÓN Y USO DE DATOS

Se han identificado cuatro herramientas clave que ejemplifican las buenas prácticas en materia de recopilación y uso de datos en las universidades de Quebec: el conjunto de instrumentos de evaluación (kit de evaluación); los cuadros de mando estadísticos; los formularios comunes y los cuestionarios en línea. Además de estas herramientas, también estamos asistiendo a la creación de oficinas o puestos dedicados específicamente a la recopilación y el análisis de datos institucionales. Estas iniciativas reflejan la importancia que se concede a la utilización eficaz de los datos en las universidades de Quebec y refuerzan su capacidad para tomar decisiones fundamentadas basadas en información fiable y pertinente.

La red de Universidades de Quebec ofrece servicios esenciales de evaluación de programas a sus instituciones miembros. Pone a disposición de las instituciones un kit de evaluación de programas que permite a los responsables de la evaluación seleccionar una serie de opciones para obtener un conjunto de tablas estadísticas preestablecidas sobre los programas, tales como admisiones, matriculaciones, duración de los estudios, tasas de graduación, origen de los estudiantes, etc. Además, existen cuadros de mando para que las instituciones puedan consultar los datos de todas las universidades de Quebec. Esto facilita la inclusión de los datos en los informes de autoevaluación y permite realizar las comparaciones pertinentes:

El kit de evaluación de programas, por ejemplo, proporciona acceso a datos, modelos de cuestionarios e incluso esquemas de debate para grupos de discusión (U1).

A veces, se organizan grupos focales para profundizar en determinados datos recogidos,

con el fin de comprender mejor los problemas y formular recomendaciones (U2).

La red universitaria de Quebec también ha elaborado un formulario de evaluación anual de programas, fácilmente accesible en Internet o en una intranet. Este formulario es similar a la carpeta de evaluación de programas mencionada anteriormente.

Este formulario común proporciona al decanato de estudios una visión general del estado de las inscripciones o admisiones en el programa. Las cifras van acompañadas de espacios que permiten a la dirección del programa comentar el año transcurrido, con vistas a detectar posibles problemas de calidad. Estos informes y formularios de revisión anual se acumulan a lo largo de los años, de modo que, al momento de la evaluación periódica, al cabo de diez años, se puede hacer el seguimiento de la evolución del programa. Por ejemplo, si hace siete años se produjo un descenso en el número de inscripciones, estos formularios pueden servir para entender qué ocurrió, como por ejemplo la apertura de otro programa que habría atraído a algunos estudiantes, o la competencia de una universidad de la región de Montreal que abrió un programa similar que despertó más interés (U1).

De hecho, el objetivo de este formulario de evaluación anual es promover un aseguramiento de la calidad sostenible y convertirlo en parte integrante de la cultura institucional. Se trata de una herramienta esencial para la evaluación continua en las instituciones:

Lo interesante es que nos estamos dotando de formularios comunes, que luego cada institución puede adaptar en función de sus propias realidades y programas (U1).

Además, en la red universitaria de Quebec también se utilizan cuestionarios en línea para recabar información de los estudiantes, los graduados y los profesores y docentes de cátedra asociados a los programas. Estos cuestionarios los proporciona el decanato y se adaptan para reducir su extensión y favorecer un alto índice de respuesta, teniendo en cuenta el contexto específico del programa. A continuación, el Decanato anonimiza los datos recogidos y los transmite a la dirección del programa para su análisis y la elaboración del informe de autoevaluación. Algunos de los instrumentos utilizados para recoger los datos se elaboran en colaboración con el Comité de Evaluación Interna.

Son ellos los que eligen los cuestionarios definitivos, basándose en los que hemos trabajado con nuestros colegas de otras instituciones miembro de la red (U2).

Además, algunas instituciones de la red han creado recientemente puestos dedicados a recopilar y analizar datos institucionales, lo que mejora la comprensión de los datos de la institución. Trabajan en estrecha colaboración con el departamento de investigación institucional, que proporciona diversos datos del sistema de gestión de estudiantes, como tasas de graduación, tasas de matriculación, admisiones, matriculaciones y duración de los estudios. Esto contribuye a garantizar la fiabilidad y pertinencia de los datos. Otras universidades trabajan con la Oficina de Planificación y Estudios Institucionales, que proporciona estadísticas sobre los destinos de los graduados y los estudiantes que han abandonado los estudios. También se apoyan en la Oficina de Registro de la Universidad, que dispone de mecanismos para garantizar la integridad de los datos sobre matriculaciones, titulaciones y tasas de éxito. A lo largo del año se realizan estudios, encuestas y sondeos entre estudiantes y antiguos alumnos para obtener una base de datos fiable para el análisis. Estas iniciativas mejoran la calidad de los datos disponibles para el análisis institucional.

En cuanto a los datos de consulta, utilizamos las estadísticas recogidas en las encuestas a los estudiantes, en las que evaluamos su acuerdo u opinión sobre determinadas dimensiones de la calidad de los programas. También podemos consultar los datos propor-

cionados por el Ministerio de Educación Superior, especialmente, en lo que respecta a las tasas de colocación de los titulados en Quebec (U3).

En resumen, estas iniciativas, como el conjunto de herramientas de evaluación, los cuadros de mando estadísticos, los formularios comunes, los cuestionarios en línea y la creación de oficinas o puestos dedicados a la recopilación y el análisis de datos institucionales, ponen de manifiesto la importancia que se concede a los datos como elemento esencial para tomar decisiones con conocimiento de causa y mejorar la calidad de la enseñanza superior. Gracias a estas herramientas y estructuras, las universidades quebequenses están fortaleciendo su capacidad para evaluar los programas, identificar las áreas de mejora y aplicar las medidas adecuadas para garantizar una experiencia educativa de calidad. La recopilación y el uso de datos contribuyen a una cultura de mejora continua, lo que permite a las universidades adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y satisfacer las demandas del mundo académico y profesional. Dado el uso de estas buenas prácticas, las universidades quebequenses se posicionan como instituciones líderes, guiadas por información fiable y relevante para mejorar su oferta educativa y garantizar una pertinencia permanente.

3.3. PROCESOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Según los participantes en el estudio, las universidades de Quebec se han distinguido por aplicar prácticas notables en sus procesos de autoevaluación y evaluación externa. Estas prácticas incluyen el apoyo a los comités de autoevaluación y evaluación externa con la participación activa de los departamentos, la selección cuidadosa de expertos externos, el desarrollo de modelos y guías de evaluación y la adopción, desde el inicio, de un enfoque transparente para comunicar los resultados. Las instituciones también demostraron prácticas eficaces durante el periodo de la Covid-19.

En algunas universidades de Quebec, los comités responsables de la autoevaluación cuentan sistemáticamente con el apoyo de un equipo de profesionales del Vicedecanato o de la oficina de calidad. Existe una clara distinción entre las instituciones en las que los recursos profesionales colaboran con los comités de evaluación y aquellas en las que los profesores o los comités de autoevaluación actúan de forma autónoma. Algunas instituciones han decidido asignar recursos profesionales a la evaluación de los programas para acelerar y mejorar el proceso.

Nos hemos dado cuenta de que, si no apoyamos a los comités de autoevaluación con recursos profesionales, el proceso se vuelve mucho más lento. Hicimos esta observación comparando la duración de las evaluaciones en nuestros establecimientos (U1).

En la misma línea, acompañar a los expertos es una buena práctica. Aunque pueda parecer trivial, recibirlos a su llegada al aeropuerto, guiarlos entre el hotel y la universidad y mostrarles los locales facilita considerablemente su estancia. Los participantes en la encuesta destacaron la especial consideración de los expertos por esta atención especial.

Es fundamental hacer que se sientan bienvenidos y organizar bien las visitas, garantizando una estructura clara y respetando los plazos fijados. Es importante fomentar el diálogo y preparar a las personas que se reunirán con ellos, para que los expertos sean bien recibidos y colaboren de forma constructiva. Una preparación adecuada facilita la acogida y contribuye a un intercambio fructífero (U1).

Además, cuando se trata de evaluaciones externas, las instituciones académicas conceden gran importancia a la calidad de los expertos externos, asegurándose de que no haya conflictos de intereses. Estos expertos se seleccionan cuidadosamente en función de sus competencias y conocimientos en el ámbito específico del programa que se evalúa. Las instituciones se aseguran de que los expertos externos no tengan vínculos financieros, profesionales o personales que puedan influir en su objetividad durante la evaluación.

Si un experto es elegible, le invitamos a participar y le pedimos que complete un formulario de declaración de no conflicto de intereses, ya que a veces la gente olvida que ha colaborado anteriormente con otras partes. Es imprescindible que los expertos seleccionados no hayan tenido ninguna colaboración, publicación, beca, proyecto conjunto o codirección de tesis en los últimos diez años, y que no sean antiguos colegas ni graduados de la universidad (U3).

Los objetivos de la autoevaluación deben estar claramente definidos y, para ello, las instituciones proporcionan un modelo (plantilla) para el informe de autoevaluación, una guía de aplicación en la que se detallan los pasos a seguir y otros recursos pertinentes. También parece hacerse hincapié en la participación de los miembros del departamento correspondiente en el proceso de autoevaluación, ya que poseen conocimientos específicos en el ámbito del programa, puesto que,

su participación garantiza una evaluación exhaustiva y pertinente del programa, teniendo en cuenta sus objetivos, estructura, contenido y resultados (U4).

Según los participantes, una etapa fundamental de la autoevaluación es garantizar la transparencia de los procesos y comunicar los resultados y las acciones emprendidas a todas las partes interesadas. Esta transparencia fomenta la confianza y el compromiso con el proceso de autoevaluación, al tiempo que permite a las partes interesadas comprender lo que está en juego y lo que se está haciendo para mejorar la calidad de la enseñanza superior. Ello permite cierta coherencia en los procesos de evaluación y comparar los programas entre sí, ya que se utilizan las mismas herramientas para recoger los datos. La comunicación de los resultados y de las medidas adoptadas debe ser proactiva y periódica. Es esencial compartir las conclusiones de la autoevaluación, incluidos los puntos fuertes identificados y las áreas de mejora, así como las medidas concretas puestas en marcha para remediar las debilidades detectadas.

Esta comunicación abierta y transparente refuerza la credibilidad del proceso de autoevaluación y permite a las partes interesadas sentirse implicadas e informadas (U7).

Por último, con la aparición de la pandemia de Covid-19 las universidades de Quebec parecen haber establecido como buena práctica las visitas virtuales de expertos que participan en evaluaciones de programas. Según los participantes, las visitas virtuales y a distancia de expertos que participan en evaluaciones externas de programas ofrecen muchas ventajas en términos de accesibilidad, flexibilidad, ahorro de tiempo y dinero, mayor cobertura, uso de tecnologías avanzadas, sostenibilidad medioambiental y adaptabilidad a situaciones excepcionales. Algunos expertos que han participado recientemente en procesos de evaluación expresaron su opinión de la siguiente manera:

Si nos hubieran pedido que fuéramos a Rouyn-Noranda, en Abitibi, probablemente habríamos declinado la invitación. Sin embargo, el hecho de que las reuniones se celebren a distancia nos permitió participar en el proceso de evaluación externa, así que aceptamos su invitación (U2).

En conclusión, las instituciones universitarias quebequenses se han distinguido por implementar prácticas notables en sus procesos de autoevaluación y evaluación externa. El apoyo de comités de evaluación, la rigurosa selección de expertos externos, el desarrollo de modelos y guías de evaluación, así como la adopción de una comunicación transparente de resultados han contribuido a fortalecer la calidad de estos procesos. Además, la capacidad de las instituciones para adaptarse e innovar durante el período de Covid-19 demostró su resiliencia y compromiso para continuar con una evaluación eficaz a pesar de los desafíos. Estas prácticas han permitido mantener un alto nivel de calidad en la educación superior en Quebec y garantizar la pertinencia y la mejora continua de los programas.

3.4. PROVISIÓN DE UN RECURSO HUMANO DE TIEMPO COMPLETO

Una de las buenas prácticas cada vez más extendidas en las universidades quebequenses, y muy recomendada por los participantes en las entrevistas, es la disposición de recursos humanos permanentes, especializados y profesionales en el seno de las universidades, dedicados a la evaluación de los programas y a los procesos de aseguramiento de la calidad, incluido el seguimiento de las recomendaciones. Estos profesionales de la evaluación tienen conocimientos específicos en este campo y son responsables de coordinar y supervisar las actividades de evaluación de los programas. Una de las principales ventajas de este enfoque, destacada por los entrevistados, es que su presencia dentro de la universidad garantiza la continuidad de las actividades de evaluación y promueve un enfoque sistemático del aseguramiento de la calidad. Desempeñan un papel esencial en la coordinación del proceso de evaluación, la recogida y el análisis de datos, la interpretación de los resultados y la redacción de los informes de evaluación. Además, estos profesionales también participan en el seguimiento de las recomendaciones formuladas durante las evaluaciones, velando por su aplicación efectiva. Se da fe de la eficacia de esta tendencia en estos términos:

Somos dos recursos a tiempo completo... Desde que añadimos nuevos recursos a nuestro equipo, hemos comprobado que podemos llevar a cabo el proceso con mayor fluidez y eficacia. Esto ya está teniendo un impacto positivo... nuestra disponibilidad a tiempo completo significa que los comités de evaluación están siempre acompañados y no hay tiempos muertos. Como resultado, el proceso de evaluación de los programas [...] es más rápido que en otras universidades, pues suele durar 18 meses en lugar de 36 a 48 meses. Por eso, en la red se nos reconoce como líderes en la cultura de evaluación (U2).

En conclusión, la dotación de recursos humanos a tiempo completo es una buena práctica que contribuye a reforzar el aseguramiento de la calidad en las universidades. Este enfoque permite disponer de expertos especializados y permanentes dedicados a la evaluación de los programas y a los procesos de aseguramiento de la calidad. Con este recurso, las

universidades pueden realizar evaluaciones periódicas, identificar áreas de mejora e implementar acciones concretas para garantizar la calidad. También promueve un enfoque proactivo y sistemático del aseguramiento de la calidad, lo que permite a las universidades mantener un alto nivel y satisfacer las expectativas de las partes interesadas.

3.5. EVALUACIÓN CONJUNTA DE PROGRAMAS

Las universidades de Quebec en general y la red universitaria de Quebec en particular ofrecen programas conjuntos, es decir, programas compartidos entre instituciones. Según el BCI (2022), la gestión académica y administrativa de un programa conjunto es compartida entre las instituciones asociadas. La admisión y la matrícula tienen lugar en una u otra de las instituciones, y el número de estudiantes se contabiliza en la institución en la que los estudiantes se matriculan para realizar sus actividades. Cada institución recomienda la concesión del título a sus propios titulados. Por último, el programa está supervisado por un comité de programa formado por profesores de las instituciones asociadas.

Las instituciones de la red universitaria de Quebec reconocen la importancia de los programas conjuntos, que implican la colaboración de varias instituciones para ofrecer una formación específica. Como parte de estos programas conjuntos, se llevan a cabo evaluaciones conjuntas para garantizar la calidad y la coherencia de los programas ofrecidos. Estas evaluaciones se basan en un documento de referencia que difiere del documento de evaluación periódica. En ocasiones, los programas son elaborados conjuntamente por varias instituciones, lo que constituye una realidad diferente, con procesos coordinados, en particular, por la red universitaria de Quebec. Este enfoque de evaluación conjunta permite a las instituciones de la red universitaria de Quebec trabajar juntas para mantener un alto nivel y una calidad uniforme en los programas conjuntos. También fomenta la coordinación y la colaboración entre las distintas instituciones, reforzando así la integración y la coherencia de las formaciones que se ofrecen.

Al evaluar los programas conjuntos, también valoramos la pertinencia de esta “articulación”. Cuando se crea un programa conjunto entre varias instituciones, suele ser porque ninguna de ellas dispone de los recursos docentes necesarios, así que unimos nuestras fuerzas para ofrecer un programa conjunto que permita a los estudiantes beneficiarse de la experiencia de varias instituciones (U1).

Por ejemplo, las universidades de Quebec cuentan con 57 programas conjuntos, desglosados por ciclos de la siguiente manera: 5 programas de grado (primer ciclo), 35 programas de postgrado (segundo ciclo) y 17 programas de doctorado (tercer ciclo) (BCI, 2022). Las agrupaciones más importantes están conformadas por 6 establecimientos de las universidades llamadas “por estatuto” y por 5 instituciones pertenecientes a la red universitaria de Quebec.

3.6. KAIZEN: UN ENFOQUE DE GARANTÍA DE CALIDAD PARA LA MEJORA CONTINUA DE LAS UNIVERSIDADES

En las universidades de Quebec se utilizan muchas otras prácticas y principios de aseguramiento de la calidad que parecen desempeñar un papel importante en su buen funcionamiento. Un ejemplo es el enfoque Kaizen, mencionado durante las entrevistas. Este enfoque se basa en la idea de que la mejora continua es un proceso constante y que cada individuo tiene un papel que desempeñar en la búsqueda de la excelencia. Fomenta una cultura de innovación, de responsabilización y colaboración dentro de la organización, lo que conduce a resultados sostenibles y a una adaptación constante a las cambiantes condiciones del mercado y a las necesidades de las partes interesadas.

Estas iniciativas han afectado diversos aspectos de nuestra universidad. Por ejemplo, hemos puesto en marcha proyectos de mejora continua para revisar y optimizar el proceso de admisión de estudiantes internacionales. Se encargó a un comité que revisará todo el proceso, simplificará los pasos, eliminará duplicidades y creará nuevos formularios para facilitar el trabajo de todos los implicados (U4).

Kaizen es un concepto japonés¹ que se traduce literalmente como “cambio positivo continuo”. Se basa en varios principios claves (Suárez-Barraza et al., 2011). En primer lugar, se centra en optimizar los procesos de trabajo y eliminar las actividades no esenciales, aumentando así la eficiencia y la calidad.

En segundo lugar, se anima a todos, independientemente del nivel jerárquico, a participar activamente en la mejora continua. Esto fomenta el sentido de pertenencia y el compromiso, así como las contribuciones diversas e innovadoras. En tercer lugar, el enfoque Kaizen se centra en pequeñas mejoras cotidianas, más que en grandes cambios radicales. Estas pequeñas mejoras regulares se acumulan con el tiempo para producir resultados significativos y duraderos. En cuarto lugar, el uso de datos y hechos concretos es esencial para tomar decisiones informadas y medir el impacto de los cambios realizados. Los datos sirven para evaluar el rendimiento, detectar problemas y orientar las acciones de mejora. Por último, el enfoque Kaizen pretende alcanzar la excelencia en todos los aspectos de la organización, centrándose en la satisfacción del cliente, la calidad de los productos y servicios, la eficiencia y la productividad.

3.7. LIDERAZGO COLABORATIVO: UN PILAR PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Un aspecto significativo que parece surgir implícita y explícitamente de todas las entrevistas es la importancia del liderazgo colaborativo. El liderazgo colaborativo es un estilo de liderazgo que hace hincapié en la colaboración, la comunicación y el compromiso colectivo (Poirel e Yvon, 2012). Según los autores, promueve la inclusión, la participación activa y la toma de decisiones colectiva para lograr resultados sostenibles y satisfactorios para todos los miembros del equipo u organización.

1 Masaaki Imai inventó el término Kaizen a mediados de los años 1980. Está considerado como un elemento clave de la competitividad de las empresas japonesas.

El liderazgo colaborativo, en un contexto en el que el trabajo colegiado es el ADN de las universidades, desempeñan un papel esencial en la aplicación de la evaluación de programas en las universidades de Quebec. Es un factor clave para garantizar el éxito y la eficacia de los procesos de evaluación de programas, ya que,

el aspecto más difícil es garantizar una amplia participación (U4).

Para ello, los líderes de la colaboración deben demostrar un fuerte compromiso, comunicar eficazmente, asignar los recursos necesarios, fomentar la formación y el desarrollo profesional, alentar la colaboración y garantizar un seguimiento regular. Con un liderazgo fuerte, las universidades pueden fortalecer su cultura de evaluación y promover la mejora continua de la calidad de la enseñanza superior.

Un liderazgo fuerte dentro de nuestra unidad es esencial, como también lo es un liderazgo fuerte a nivel universitario. En nuestro caso, el Decano de Estudios y mis superiores apoyan mis acciones al 100%. Por ejemplo, si un profesor se demora demasiado, le envío un correo electrónico y, si no contesta al cabo de diez días, remito el asunto al Decano. Le pido que escriba al profesor X y le diga cuáles son sus expectativas, y normalmente me contesta. Tengo la suerte de tener un superior jerárquico que es un líder y no tiene miedo de ejercer su autoridad (U4).

Este estilo de liderazgo también implica crear relaciones de confianza y asociaciones sólidas. Los líderes colaborativos fomentan la transparencia, la comunicación abierta y la cooperación entre los miembros del equipo. Reconocen la importancia del trabajo en equipo y de la sinergia colectiva para alcanzar objetivos comunes.

Para facilitar, organizamos sesiones informativas para todos los programas que están a punto de iniciar la evaluación. En estas sesiones, explicamos nuestro enfoque, las herramientas que utilizamos y cómo procedemos. Este enfoque también facilita

el proceso al proporcionar asistencia a los programas. [...] Nos reunimos con estudiantes y colegas y les explicamos nuestro enfoque para que puedan informar a sus colegas. También informamos a los representantes de los estudiantes que los cuestionarios en línea se enviarán a sus colegas [...]. Es esencial que sigamos explicando y reuniéndonos con los interesados para mantener este nivel de participación y la calidad de las evaluaciones (U3).

En resumen, esta sección destaca elementos significativos en el ámbito del aseguramiento de la calidad y la evaluación de programas en las universidades de Quebec. Las evaluaciones conjuntas de programas son una experiencia que merece la pena compartir, ya que promueven un enfoque colaborativo e integrado de la evaluación de la calidad de los programas. El método Kaizen también se destaca como un enfoque eficaz para la mejora continua en las universidades, ayudando a establecer una cultura de excelencia e innovación. Por último, el liderazgo desempeña un papel fundamental en el éxito de la evaluación de programas. Con un liderazgo fuerte las universidades pueden establecer prácticas de evaluación coherentes, movilizar a las partes interesadas y fomentar una cultura de mejora continua de la calidad de la enseñanza superior.

Se invita a los lectores que deseen comprender mejor los procedimientos y mecanismos de aseguramiento de la calidad en las universidades de Quebec a consultar el Recuadro [número], redactado por Philip Smith, Ph.D., Director Asociado de la Oficina de Revisiones Académicas de la Universidad McGill, Canadá (Recuadro 1).

Recuadro 1

EL NUEVO PROCESO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD MCGILL, POR PHILIP J. SMITH.

El nuevo ecosistema de evaluación está diseñado para apoyar los siguientes objetivos: **i)** ofrecer a las facultades y unidades una mayor flexibilidad con respecto a las evaluaciones académicas; **ii)** integrar estas evaluaciones en otras actividades que ya se llevan a cabo en las facultades, por ejemplo, nuevas ofertas de programas, actividades de centros de investigación, ofertas académicas fuera del campus y, **iii)** garantizar la responsabilidad y la transparencia del proceso de aseguramiento de la calidad de la Universidad.

Contexto

- El proceso de evaluación cíclica se revisó tras 10 años de funcionamiento.
- En 2020 se llevó a cabo un análisis de las prácticas de evaluación académica de la U15, así como de los pares de la Asociación de Universidades Americanas, el Reino Unido y Australia, para identificar las mejores prácticas.
- A finales de otoño de 2020 se llevó a cabo una encuesta entre decanos y directores para conocer sus puntos de vista y opiniones sobre el proceso de evaluación.
- Se ha puesto en marcha un nuevo proceso de evaluación, más amplio e integrado, que comprende los resultados del análisis y la encuesta. Se llevarán a cabo varios tipos de evaluación para ofrecer mayor flexibilidad a los decanos y altos cargos de la administración.

La necesidad de un «ecosistema» de evaluación flexible y adaptable:

- Los participantes mostraron un mayor interés por la flexibilidad en términos del contenido de la evaluación, la manera como se lleva a cabo y el momento en que tiene lugar.
- Será necesario proceder a ciertos tipos de evaluación en función de las necesidades.

- Podemos cambiar nuestro enfoque para satisfacer las necesidades de las facultades y otras unidades y prestar un importante servicio a nuestra comunidad.
- Existe la oportunidad de garantizar una revisión eficaz de los programas para reforzar la responsabilidad de los programas nuevos y existentes.
- Algunas áreas de la Universidad no están actualmente sujetas a un proceso central de evaluación formal (por ejemplo, los centros de investigación) y participarán en este ecosistema de evaluación más amplio.

Implementación – gobernanza

Este ecosistema de evaluación más amplio y sólido requiere un modelo de gobernanza igualmente sólido. El nuevo proceso de evaluación se basa en las capacidades de gobernanza del Comité de Política Universitaria del Senado por las siguientes razones:

- Ya cuenta con la experiencia necesaria, con una amplia representación de toda la Universidad.
- Está facultado para hacer un seguimiento de las evaluaciones, en particular en los casos en que se requieran medidas correctivas, preservando al mismo tiempo la objetividad del Vicerrectorado Ejecutivo, del Vicerrectorado Académico y de la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.

El papel del Comité de Política Universitaria del Senado en el nuevo proceso de evaluación:

- Recibir los expedientes completos de cada tipo de evaluación (aunque se facilitan resúmenes claros para que los miembros del comité no tengan que leer toda la documentación).
- Debatir las evaluaciones a alto nivel en las reuniones del comité, en particular aquellas en las que se hayan detectado problemas. Se invita a expertos en la materia a las reuniones pertinentes (por ejemplo, decanos, directores).
- Desempeñar un papel de seguimiento (responsabilidad) con las facultades y unidades en relación con los planes de acción y calendarios derivados de las evaluaciones (nota bene: la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades

Académicas elaborará una hoja de seguimiento actualizable para ayudar a los miembros en este sentido).

- Informar anualmente al Senado.

Puesta en marcha – operativa

El nuevo ecosistema de evaluación

Fase 1: (lanzamiento en otoño de 2022): Unidades, Un programa o grupo de programas relacionados, Nuevos programas (cinco años después del lanzamiento), Programas existentes «Check In», Programas acreditados.

Fase 2: (fecha de lanzamiento por determinar): Centros de investigación (en colaboración con el vicerrector de Investigación e Innovación y el decano), Unidades administrativas académicas (en colaboración con auditoría interna), Establecimientos académicos externos, Instalaciones de investigación externas.

Tipos de evaluación

Se proporcionarán tres tipos de evaluación a los decanos:

- 1)** Completo: a) expertos externos forman parte del comité de evaluación; b) se organizará una visita in situ (virtual, presencial o híbrida); y c) mayor implicación directa del Provost Asociado en el proceso de evaluación;
- 2)** Simplificado: a) comité de evaluación compuesto únicamente por personas internas de McGill; b) sin visitas in situ; y c) menor implicación directa de la Oficina del Provost Asociado en el proceso de evaluación; y
- 3)** Anexo de acreditación: este tipo de evaluación consiste únicamente en un anexo a la documentación de acreditación que reúne los datos que faltan en los expedientes de acreditación.

El nuevo proceso es flexible y adaptable a las necesidades de las facultades, al tiempo que cumple las normas del Bureau de Cooperación Interuniversitaria (BCI) relativas a las evaluaciones de los programas. Se llevarán a cabo reuniones anuales con los decanos (o sus delegados) para planificar las evaluaciones necesarias para los siguientes dos o tres años.

Las etapas del nuevo proceso de evaluación

- La unidad/programa y la oficina de evaluación del programa y de la unidad académica fijan una fecha para la visita *in situ*.
- Al menos tres meses antes de la fecha de la visita, el director proporciona a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas una lista ordenada de posibles expertos cualificados para seleccionar uno de los expertos externos, el cual será aprobado por el decano.
- La Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas proporcionará al decano otra lista ordenada de expertos distinta de los potenciales expertos externos para que pueda seleccionar al otro experto externo.
- Al menos dos meses antes de la fecha de la visita *in situ*, la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas proporciona a la unidad un paquete de datos estándar.

Este archivo incluye las admisiones de grado (si procede), las admisiones de posgrado, las matrículas de grado y posgrado juntas, los títulos concedidos, las actividades de enseñanza y la financiación de los estudiantes de posgrado. Los decanos también tienen acceso a los datos del panel de control, además de los proporcionados por la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.

- La Unidad de Programas y la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas colaboran en la preparación del calendario de reuniones para la visita *in situ*.
- El responsable de la unidad/programa, en nombre de la unidad/del programa, presenta un informe de autoevaluación (utilizando la plantilla proporcionada) a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas tres semanas antes de la fecha de la visita *in situ*.
- Las fechas de las visitas *in situ* son fijadas por la Oficina de Evaluación Académica con al menos dos meses de antelación.
- La visita en persona tiene lugar.
- El comité de evaluación presenta su informe a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas (utilizando la plantilla proporcionada) en el plazo de un mes a partir de la visita *in situ*.
- La Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas envía el in-

forme del comité de evaluación a la unidad/el programa para que verifique los hechos y prepare su respuesta (utilizando la plantilla proporcionada).

- La unidad/el programa presenta su respuesta/plan de acción a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas en el plazo de un mes a partir de la recepción del informe del comité de evaluación.
- La Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas envía las respuestas/planes de acción de la unidad/el programa al decano para que este responda (utilizando la plantilla proporcionada).
- El decano presenta su respuesta en el plazo de un mes a partir de la recepción de la respuesta/plan de acción de la unidad/el programa.
- La Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas presenta al Vicerrector Ejecutivo y al Vicerrector Académico, así como al Comité de Políticas Universitarias del Senado, el expediente de evaluación completo, el cual incluye el informe de autoevaluación, el informe del comité de evaluación, las respuestas/planes de acción de la unidad/el programa y la respuesta del decano.
- La unidad/el programa comienza a aplicar las recomendaciones aprobadas por el decano.
- Un año después de la evaluación, la unidad/el programa presenta al Comité de Política universitaria del Senado, un informe de avance (utilizando la plantilla proporcionada), a través de la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.

Funciones de los participantes en el proceso de aseguramiento de la calidad:

Unidad/Programa examinado

- Proporcionar a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas una lista ordenada de posibles expertos externos, uno de los cuales será seleccionado.
- Preparar y presentar el informe de autoevaluación al decano, quien lo revisará y lo remitirá a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas. Garantizar que se incluya un organigrama detallado de la unidad.
- Colaborar con la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas en la preparación de la visita, en particular mediante la elaboración del calendario y la reserva de la sala.

- Distribuir el informe de autoevaluación y el programa de la visita a todos los miembros del personal docente, a todo el personal y a los representantes de los estudiantes.
- Designar un anfitrión para el comité de evaluación.
- Presentar las respuestas de la unidad/los planes de acción a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.
- Presentar un informe de avance.

Decano de la facultad

- Aprobar la lista de posibles expertos externos proporcionada por la unidad.
- Aprobar la lista facilitada por la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas para la selección del segundo experto externo.
- Comunicar a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas el nombre de un miembro del profesorado que formará parte de cada comité de evaluación y que no sea miembro de la unidad/programa evaluado.
- Consultar a la unidad durante la redacción del informe de autoevaluación.
- Aprobar y presentar el informe de autoevaluación de la unidad/programa a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.
- Reunirse con el comité de evaluación durante la visita.
- Remitir la respuesta del decano a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.
- Colaborar con el director del departamento en la aplicación de los planes de acción.

Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas

- Seleccionar e informar al presidente del comité de evaluación.
- Servir de enlace entre la universidad y los expertos externos.
- Constituir los comités de evaluación.
- Trabajar con la unidad para preparar el calendario de visitas.
- Facilitar la visita (por ejemplo, catering, toma de notas, viajes, hotel y otros gastos de los expertos externos, etc.).

- Recibir y revisar los documentos: Informe de autoevaluación; informe del comité de evaluación; planes de respuesta/plan de acción de la unidad; respuesta del decano.
- Recibir el informe de avance de la unidad.
- Publicar la documentación de la evaluación en un sitio web seguro y garantizar que todos los participantes relevantes tengan acceso a ella.
- Garantizar el seguimiento de la aplicación de las recomendaciones con los jefes de departamento, los decanos y el Comité de Política Universitaria del Senado.

Presidente del comité de evaluación

- Leer el informe de autoevaluación antes de la visita.
- Gestionar la visita, incluida cualquier resolución de problemas que sea necesaria (por ejemplo, trabajar con el personal de la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas in situ en caso de problemas con el catering, la sala, la tecnología, etc.).
- Redactar el resumen del informe del comité de evaluación, que será entregado por los expertos externos, y presentar el informe a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas dentro del plazo acordado.
- Servir de enlace, a nombre del comité de evaluación, con la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas, antes y durante la visita.

Examinadores externos

- Leer el informe de autoevaluación antes de la visita.
- Participar activamente en la visita, por ejemplo, formulando preguntas pertinentes y de contenido, estimulando el debate y ofreciendo una visión general de las cuestiones planteadas.
- Redactar el informe del comité de evaluación y asegurarse de que el presidente del comité de evaluación lo reciba con tiempo suficiente para poder presentarlo en el tiempo estipulado a la Oficina de Evaluación de Programas y Unidades Académicas.

Miembro del Comité de Revisión Interna

- Leer el informe de autoevaluación antes de la visita.
- Participar activamente en la visita, por ejemplo, formulando preguntas pertinentes y de contenido, estimulando el debate y ofreciendo una visión general de las cuestiones planteadas.
- Proveer información a los expertos externos cuando elaboren el informe del comité de evaluación.

Vicerrector Ejecutivo Adjunto (Docencia y Planificación Educativa)

- Reunirse con el comité de evaluación al final de la visita.
- Acusar recibo de la respuesta de la unidad y de los planes de acción a nombre del Vicerrector Ejecutivo y del Vicerrector Académico.
- Solicitar el informe de avance.

RESULTADOS

Dado que el nuevo proceso sólo ha estado en marcha desde hace un año académico, sólo pueden observarse resultados preliminares. En primer lugar, los decanos se han implicado más en el proceso, ya que ha aumentado el número de opciones a su disposición, y aprecian la flexibilidad y adaptabilidad del nuevo proceso. Desde el punto de vista de las unidades/programas examinados, consideran que los pasos adicionales introducidos hacen que el esfuerzo sea más eficaz para las facultades y unidades, así como para la universidad. En el caso de los programas acreditados, la integración de la evaluación del anexo de acreditación ha sido bien acogida, ya que evita que estas unidades tengan que redactar dos informes de autoevaluación detallados por separado para el mismo programa. Esta medida es muy bien recibida, ya que la redacción de estos informes requiere mucho trabajo por parte de las unidades/programas. El Vicerrectorado Ejecutivo y el Vicerrectorado Académico esperan obtener nuevos resultados positivos una vez que se haya puesto en marcha el ecosistema completo.

IV. DESAFÍOS DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD SEGÚN LOS ACTORES INTERNOS

Emile Salomon Zambo Assembe

Silvia Mirlene Nakano Koga

Olivier Bégin-Caouette

El análisis de las distintas entrevistas ha permitido identificar cuatro grandes retos a los que se enfrenta el aseguramiento de la calidad y, en particular, la evaluación de los programas. El primer reto reside en la aceptación de las prácticas de aseguramiento de la calidad en las universidades de Quebec. El segundo reto es la gestión del tiempo. El tercer reto es la falta de recursos financieros para apoyar las actividades de aseguramiento de la calidad. Por último, el seguimiento de las evaluaciones es un reto importante.

La aceptación del aseguramiento de la calidad parece ser un reto en las universidades de Quebec: Los participantes en las entrevistas mencionaron varios factores. Parece haber diferencias en la comprensión e interpretación de lo que significa el aseguramiento de la calidad en el contexto universitario. Algunos miembros de la comunidad universitaria pueden tener ideas preconcebidas o concepciones limitadas del aseguramiento de la calidad, asociándolo únicamente a los procesos de evaluación externa y de conformidad, en lugar de a un enfoque global de mejora continua. En lo que respecta a la evaluación del programa, en un primer momento existe

cierta resistencia [...], sobre todo por parte de los profesores que consideran que el programa es de alta calidad y que ven esta evaluación como un requisito burocrático innecesario (U1).

En segundo lugar, algunos profesores están más apegados a sus cursos y a su contenido. Cuando se trata de evaluar el programa en su conjunto, puede resultarles difícil mirarlo en perspectiva. En el contexto de la evaluación de programas completos de formación, puede ocurrir que los profesores estén más preocupados por su propio curso y piensen que está bien como está. A veces se hace esta crítica (U1).

Por otra parte, el aseguramiento de la calidad se percibe como una carga burocrática adicional, que requiere mucho tiempo y recursos financieros y humanos. Las universidades tienen que dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a establecer sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad, lo que puede percibirse como una carga adicional para el personal docente y administrativo.

Los profesores tienen responsabilidades docentes, de investigación y de supervisión de estudiantes. En este sentido,

la evaluación de los programas no es su única prioridad, lo que constituye el principal reto. Tenemos que hacer frente a la realidad de trabajar con personas que tienen diferentes compromisos (U4).

El principal problema es la falta de tiempo:

el principal reto al que nos enfrentamos es la falta de tiempo y de disponibilidad de las personas implicadas (U6).

La evaluación de los programas de estudios es un proceso muy complejo y requiere mucho tiempo por parte de los profesores, los estudiantes y el personal administrativo implicado.

Además, uno de los retos a los que se enfrentan actualmente las universidades es la duración del proceso de evaluación periódica, que se considera demasiado largo. Por ello,

intentamos que el proceso sea más eficaz y eficiente para acelerar las revisiones de los programas (U5).

Algunos procesos duran dos o incluso tres años y

esto va en detrimento del compromiso de los equipos con el proceso, que al final es largo (U2).

Ante este reto, es necesario revisar estos aspectos para volver a centrarse en los objetivos fundamentales y optimizar la duración de los procesos.

Otro desafío es el de los recursos financieros y humanos. En algunos casos, debido a restricciones presupuestarias, las instituciones de la red universitaria de Quebec -que habían asignado recursos profesionales a la evaluación- han tenido que reducir estos recursos y pedir a estos profesionales que se ocupen de otras tareas. El proceso de evaluación externa, en la mayoría de las universidades participantes en el estudio, requiere recursos financieros, ya que generalmente es necesario traer expertos externos que deben visitar la institución y pasar un día en ella. Esto significa que deben destinarse fondos para cubrir los gastos de viaje y alojamiento de los expertos externos. En cuanto a los recursos humanos, una dificultad consiste en contratar a los evaluadores externos y coordinar sus horarios:

Es una tarea extremadamente difícil que requiere muchos recursos. En términos de recursos, lo más difícil es encontrar expertos externos que no tengan conflictos de intereses, como exige la política del BCI. Esto a veces dificulta la contratación de expertos externos, porque puede ocurrir que un profesor muy cualificado esté interesado, pero ya haya trabajado con un colega del departamento o del programa hace dos años, por ejemplo (U1).

Reunir a todas las personas implicadas al mismo tiempo puede ser difícil por las limitaciones de disponibilidad de cada uno. Ahí radica el principal reto (U5).

Estamos intentando conseguir externos, pero no podemos conseguirlos para este trimestre porque no están disponibles. Así que tenemos que posponer esta revisión hasta el próximo trimestre para conseguirla. Ese es el único obstáculo o bloqueo que tenemos con los externos (U7).

Además, el seguimiento de la evaluación de los programas parece considerarse un reto importante en las universidades de Quebec. Los

participantes en las entrevistas señalaron deficiencias en el control de la eficacia de las medidas aplicadas y en los mecanismos de seguimiento de las evaluaciones de los programas.

No podemos limitarnos a realizar una evaluación de un programa y guardar el informe, porque eso nos ha llevado demasiado tiempo en los últimos años y ya no tenemos tiempo. Es esencial que el seguimiento esté en el centro de la evaluación y que, idealmente, se prevea una etapa de rendición de cuentas después de la evaluación (U6).

De hecho, uno de los principales retos planteados por los participantes en las entrevistas radica en la puesta en marcha de mecanismos eficaces que garanticen un seguimiento continuo de las recomendaciones y medidas de mejora identificadas durante las evaluaciones. Es esencial garantizar que las medidas correctoras se apliquen adecuadamente y que se realicen progresos concretos para reforzar la calidad de los programas universitarios. Sin embargo, puede resultar difícil mantener un seguimiento regular y coherente de las evaluaciones debido a una serie de factores que hemos esbozado anteriormente y que se incorporan como retos. En primer lugar, puede ser necesaria una asignación adecuada de recursos humanos, financieros y tecnológicos para garantizar la recogida, el análisis y el seguimiento de los datos de evaluación. Las universidades deben dedicar tiempo, esfuerzo y recursos al establecimiento de sistemas de seguimiento sólidos.

Además, según los participantes en las entrevistas, parece haber problemas relacionados con la coordinación y la comunicación entre las distintas partes implicadas en el proceso de supervisión. Esto incluye a gestores de programas, profesores, estudiantes, administradores y comités de evaluación. Una estrecha colaboración y una comunicación eficaz son necesarias para garantizar la continuidad del seguimiento y facilitar la aplicación de las recomendaciones. Otro reto es mantener el compromiso y la implicación de los actores afectados en el seguimiento de la evaluación. Es esencial sensibilizar y motivar a las partes interesadas para que participen activamente en el seguimiento, haciendo hincapié en la importancia de la mejora continua y la calidad de los programas.

En síntesis, esta sección ha proporcionado una visión de conjunto de los análisis realizados en el marco de la evaluación de los programas de las universidades de Quebec. Es evidente que las políticas desempeñan un papel central para garantizar la calidad de la enseñanza superior en la provincia. El enfoque adoptado se caracteriza por una visión multipartita y la interdependencia de los procesos de evaluación, lo que favorece una consideración global de las distintas partes interesadas. Además, también se destacaron las buenas prácticas en materia de evaluación de programas, lo que pone de relieve la amplia experiencia presente en Quebec en este ámbito. Sin embargo, este panorama general de los análisis también puso de manifiesto los retos a los que se enfrentan las universidades quebequenses. La disponibilidad de los actores, la contratación de expertos externos y el seguimiento de las evaluaciones de programas representan retos en el ámbito del aseguramiento de la calidad en las universidades de Quebec. Prestando especial atención a la asignación de recursos, la coordinación, la comunicación y el compromiso de las partes interesadas es posible superar estos retos y garantizar la mejora continua de la calidad de los programas universitarios.



CONCLUSIONES

Este estudio destacó varios aspectos importantes de la evaluación de programas en las universidades de Quebec. En primer lugar, se constató la existencia de políticas de evaluación bien estructuradas, lo que refleja la importancia que se concede a la mejora continua de la calidad de la enseñanza superior. Esta observación significativa subraya el compromiso de las universidades con la evaluación periódica de la eficacia y la pertinencia de sus programas de estudio. En segundo lugar, se constató la existencia en Quebec de un enfoque interdependiente y multipartito de los procesos de evaluación de los programas, en el que participan activamente partes interesadas como los estudiantes, los profesores y otros agentes pertinentes. Este enfoque promueve una evaluación más exhaustiva y pertinente de los programas. También hemos destacado algunas buenas prácticas de evaluación de programas ampliamente adoptadas en las universidades de Quebec.

Estas prácticas reflejan una experiencia variada y sólida en el ámbito de la evaluación de programas, contribuyendo así a la mejora continua de la calidad de la enseñanza superior. Sin embargo, este estudio también pone de relieve los retos que deben superarse, en particular la duración de los procesos de evaluación periódica, que se considera demasiado larga. Por último, se han identificado otros elementos significativos relativos al aseguramiento de la calidad en general y a la evaluación de programas en particular en las universidades quebequenses, que merecen especial atención para seguir mejorando las prácticas de evaluación y garantizar la pertinencia y la calidad de la enseñanza superior.

REFERENCIAS

- BCI (2022). Programas ofrecidos en asociación con universidades de Quebec. https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2022/07/Programmes_partenariat-2022.pdf
- BÉGIN-CAOQUETTE, O., TROTTIER, C., EASTMAN, J., JONES, GA, NOUMI, C. Y LI, SX (2018). Análisis de la gobernanza sistémica de las universidades de Quebec y comparaciones con otras cuatro provincias canadienses. *Revista Canadiense de Educación Superior*, 48 (3), 1-22.
- CRESPO, M. (2001). Tendencias actuales de las políticas públicas en materia de educación superior: un análisis comparativo. *Política pública canadiense/Analyse de Politiques*, 27 (3), 279- 295.
- CMEC [CONSEJO DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DE CANADÁ] (2023). Estamos celebrando más de 50 años de liderazgo pancanadiense en educación. https://www.cmec.ca/298/L_%C3%A9education_au_Canadaune_vue_d_ensemble.html
- POIREL, E. E YVON, F. (2012). Liderazgo distribuido: la prueba de las reformas educativas. *Educación y Francofonía*, 40 (1), 94-118.
- CLAYTON, M. (1995). Fomentar el enfoque kaizen de la calidad en una universidad. *Gestión de la Calidad Total*, 6 (5), 593-602.
- JONES, G. (2019). Descentralización, sindicalización y evolución de las carreras académicas. Dentro M. Finkelstein, G. Jones (eds) *Vías docentes: carreras académicas en una perspectiva global*, páginas 244-264. Prensa JHU.
- LACROIX, J.-M. (2019). Espacio y territorio. En J.-M. Lacroix (dir) *Historia de Canadá... desde el origen hasta la actualidad* (p. 19-32). Tallandier; Cairn.info. <https://www.cairn.info/histoire-du-canada-9791021036918-p-19.html>
- SHANAHAN, T. Y JONES, GA (2009). Cambio de roles y enfoques: coordinación gubernamental de la educación postsecundaria en Canadá, 1995-2006. En M. Tight, K.H. Mok, J. Huisman, C. Morphew (eds) *El manual internacional de educación superior de Routledge* (págs. 315-326). Routledge.

SOMJI, I., 2022. ¿Quién otorga las calificaciones? Descripción general de la evolución del panorama de las credenciales en Ontario, Consejo de Calidad de la Educación Superior de Ontario. Canadá. Obtenido de <https://policycommons.net/artifacts/2389780/qui-decerne-les-grades-survol-du-paysage-evolutif-des-titres-de-competences-en-ontario/3410996/> el 10 de julio de 2023. CID: 20.500.12592/zm9pkt.

ESTADÍSTICAS DE CANADÁ (2022). Matrícula postsecundaria y graduados en Canadá, 2020-2021. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/221122/dq221122e-eng.pdf?st=WRjTv0dz>

ESTADÍSTICAS DE CANADÁ (2023). Estimaciones de población de Canadá: crecimiento poblacional récord en 2022. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/230322/dq230322f-eng.html>

SUÁREZ - BARRAZA, MF, RAMIS - PUJOL, J. Y KERBACHE, L. (2011). Reflexiones sobre el kaizen y su evolución: tres perspectivas y principios rectores diferentes. *Revista Internacional de Lean Six Sigma*, 2 (4), 288-308.

UNIVERSIDAD DE CANADÁ, (2022). El sistema de garantía de calidad en Canadá: sitio web de la Universidad de Canadá <https://www.univcan.ca/fr/universities/quality-assurance/>

COMENTARIOS FINALES

La mayoría de los países cuentan con sistemas nacionales (o territoriales) de garantía de calidad en la educación superior. Estos sistemas son cada vez más refinados, complejos, integrales e institucionalizados. Este libro, busca proporcionar una imagen global del marco de aseguramiento de la calidad en las universidades en Chile y la provincia de Quebec, en Canadá, principalmente a partir de la voz y las experiencias de sus actores, tanto del nivel de la gestión institucional como de autoridades centrales, para el caso de Chile. Es claro, que ambos sistemas corresponden a realidades diferentes en muchos aspectos, tanto de la organización del sistema universitario como en los modelos de aseguramiento de la calidad, en este sentido el estudio ha permitido identificar divergencias, pero también algunas coincidencias en los mecanismos y estrategias utilizadas.

El modelo chileno de aseguramiento de la calidad tiende a ser más centralizado y con consecuencias más directas en las instituciones, el modelo de Quebec enfatiza la autonomía institucional y la mejora continua de los programas formativos. Ambos sistemas buscan asegurar la calidad, pero con enfoques y metodologías distintas, reflejando sus contextos culturales, políticos y educativos particulares.

En Chile el aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias se realiza mediante el mecanismo de la acreditación, y es el mismo para todas las universidades del país, independientemente de sus diferencias jurídicas, de complejidad y de sus misiones. En Quebec el mecanismo es la evaluación periódica de programas en las universidades y cada institución es responsable de su propia política de evaluación de programas, dando espacio también a mecanismos de autorregulación consorciados, como el que opera en las 10 instituciones de educación superior que conforman la red de la Universidad de Quebec. Este enfoque reconoce la autonomía de cada institución y sus diferentes objetivos, misiones y contextos y, por lo tanto, permite una adaptación más fina a las características específicas de cada

programa. Lo anterior, marca una diferencia respecto al modelo de Chile. El modelo chileno de aseguramiento de la calidad establece acreditaciones con plazos fijos, con un máximo de 7 años de acreditación institucional a diferencia de Quebec donde la evaluación es cíclica (cada 10 años).

En ambos modelos, se constató la centralidad de las políticas institucionales, lo que refleja la importancia que se concede a la mejora continua de la calidad de la enseñanza superior. Ambos modelos consideran también las etapas de autoevaluación y evaluación externa con participación de las partes interesadas como son los estudiantes, los profesores y otros agentes internos y externos. También se observa coincidencia en que estos temas han sido preferentemente atendidos desde la alta dirección de las universidades y realizados por unidades técnicas conformadas por profesionales que no son académicos. De hecho, a medida que los procesos de aseguramiento de la calidad se vuelven más complejos, las unidades especializadas han aumentado en número de profesionales, no académicos. Ello, probablemente ha provocado una cierta distancia de los académicos respecto de estos procesos que han tendido a percibir como una carga burocrática adicional más que como una tarea propia en la generación y transmisión del conocimiento.

Este estudio también identificó prácticas innovadoras e iniciativas notables puestas en marcha por las universidades de Chile y en la evaluación de programas en el caso de las universidades de Quebec. Estas prácticas reflejan una experiencia variada y sólida en las respectivas realidades, contribuyendo así a la mejora continua de la calidad de la enseñanza superior. Sin embargo, este estudio también pone de relieve los numerosos y complejos retos y desafíos de la calidad en las universidades, entre estos: adaptación a cambios tecnológicos, nuevas expectativas y necesidades de los estudiantes, desarrollo de una cultura de la calidad, vinculación con el entorno productivo; internacionalización, equilibrio entre estandarización y diversidad, entre docencia e investigación.

Finalmente, en ambas experiencias, Chile y Quebec, se releva que la implementación exitosa de un modelo de aseguramiento de la calidad requiere

compromiso de liderazgo, desarrollo de capacidades internas y cambio cultural que implique un compromiso genuino con la calidad en todos los niveles de la institución.

PERFILES DE AUTORAS Y AUTORES

- **María Jacqueline Rojas Ríos**, académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, doctora en Educación por la Universidad de Playa Ancha e investigadora del Área de Investigación en Equidad y Calidad en la Educación Superior del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación (IESED-Chile), ex directora de Investigación y ex directora de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Playa Ancha. Chile.
E- mail:mjrojas@upla.cl
- **Fernando Daniels**, Director de Planeación y Desarrollo de la Organización Universitaria Interamericana (OUI-IOHE), Canadá. Experto en gestión y cooperación internacional. Máster en Salud Pública de la Université Laval. Canadá. E-mail:danielsf@oui-iohe.org
- **Daniel Asdrubal Lopez Stefoni**, Académico de la Universidad de Los Lagos, Doctor en Ciencias Biológicas por la P. Universidad Católica de Chile y Director del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación (IESED-Chile). Ex - Rector de la Universidad de Los Lagos, ex -Vicerrector de Investigación y Postgrado de la Universidad Tecnológica Metropolitana y de la Universidad de Playa Ancha y ex Vicerrector de Planificación y Desarrollo de la Universidad de Los Lagos.
E-mail:dlopez@ulagos.cl
- **Ruth Jeanete Arevalo Arevalo**, académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, doctora en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas por la Universidad de Granada, España e investigadora del Área de Investigación de Equidad y Calidad en la Educación Superior del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación (IESED-Chile). Coordinadora del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Educativas de la Universidad de Playa Ancha. E- mail:rarevalo@upla.cl

- **Dieter Karl Koch Zuñiga**, Director de la Sede Santiago de la Universidad de Los Lagos e investigador invitado del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Trabajador Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana y Magíster en Gestión y Políticas Públicas del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. E-mail: dieter.koch@ulagos.cl
- **Fernando Rodolfo Lemarie Oyarzun**. Académico del Departamento de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad de Los Lagos, Ingeniero en Informática. Doctor en Ciencias de la Educación Mención Administración y Gestión de la Educación e investigador del Área de Investigación de Equidad y Calidad en la Educación Superior del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación (IESED-Chile).
E-mail: rlemarie@ulagos.cl
- **Olivier Bégin-Caouette**, profesor asociado de Educación Superior Comparada en el Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación de la Universidad de Montreal. Es miembro cofundador del Laboratorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior (LIREs) y miembro asociado del Centro Interuniversitario de Investigación en Ciencia y Tecnología (CIRST). Su investigación se centra en la internacionalización y las interacciones entre las estructuras político-económicas y los sistemas de educación superior.
E-mail: olivier.begin-caouette@umontreal.ca
- **Émile Salomon Zambo Assembe**, estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal y miembro estudiante de LIREs. También es docente y profesional de investigación de intervención en evaluación de la educación superior. Sus intereses de investigación incluyen gobernanza, internacionalización y políticas de aseguramiento de calidad en la educación superior.
E-mail: emile.salomon.zambo.assembe@umontreal.ca

- **Silvia Mirlene Nakano Koga**, estudiante de doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal y miembro estudiante de LIRES. Licenciada en Ciencias de la Educación y Magister Scientiarum en Administración Pública de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), realiza investigaciones sobre la gobernanza multinivel de la investigación universitaria en los estados federales.
E-mail: silvia.mirlene.nakano.koga@umontreal.ca
- **Mariana del Carmen Vergara Henríquez**, Directora de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Finis Terrae, Chile.
- **Carmen Gloria Jimenez Bucarey**, Vicerrectora de Aseguramiento de la Calidad. Universidad Andrés Bello. Chile
- **Francisco Javier Aracena Bernal**, Director de Evaluación Institucional Universidad Andrés Bello. Chile
- **Carla Andrea Claeys Mercado**, Directora de Evaluación Institucional Universidad Andrés Bello. Chile
- **María Francisca Díaz Ibañez**. Subdirectora de Efectividad Académica. Universidad Andrés Bello. Chile
- **Pablo Duarte Garcia**, Coordinador de Procesos de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Universidad de Chile
- **Juan Cristobal Feller Garcia**, Coordinador autoevaluación institucional Universidad de Chile
- **Maria Constanza Prado Berrios**, Coordinadora Calidad Externa Universidad de Chile
- **Constanza Rocío Ramírez Zúñiga**, Redactora/Editora, Universidad de Chile

- **Sebastian Andres Guinguis Zucker**, Director Autoevaluación Y Análisis – DGAI Universidad Tecnológica Metropolitana.
- **Marlene Paulina Cornejo Lazo**, Directora de Marketing Intelligence. Universidad del Desarrollo, Chile
- **Alexis Rodolfo Manuel Meza Sanchez**, Vicerrector Académico. Universidad de Los Lagos, Chile
- **Christian Rodrigo Gallardo Huenchuan**, Coordinador de Autoevaluación. Universidad de Los Lagos.
- **Philip Smith**, Director Asociado de la Oficina de Revisiones Académicas. Universidad de MCGILL, Québec, Canadá

EVALUACIÓN DE ARTÍCULO

- ¿Responde el trabajo a las características usuales de la publicación en cuanto a los tipos de artículos y objetivos de los mismos?
- ¿Cuál es el propósito del artículo? ¿Lo cumple?
- ¿Realiza un aporte original al campo de su disciplina? ¿Cuál es ese aporte?
- ¿El resumen y el título son coherentes con el resto del trabajo?
- ¿Los recursos gráficos son adecuados?
- ¿Cuál es el enfoque teórico-metodológico empleado en el trabajo?
- ¿Son suficientes y pertinentes las fuentes y referencias bibliográficas?
- ¿Son las conclusiones coherentes con el resto del trabajo?

