

Volumen 5 - Número 2 - Abril/Junio 2018

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a  
Martino Contu y Manuela Garau*

MIEMBROS DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Amílcar Estay Guerrero

**221 B**

**WEB SCIENCES**

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directora

**Mg. © Carolina Cabezas Cáceres**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

##### Subdirector

###### Dr. Andrea Mutolo

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

###### Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

##### Editor

###### Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor Científico

###### Dr. Luiz Alberto David Araujo

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

##### Cuerpo Asistente

##### Traductora Inglés

###### Lic. Pauline Corthorn Escudero

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Traductora: Portugués

###### Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Portada

###### Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

*221 B Web Sciences, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

##### Dra. Carolina Aroca Toloza

*Universidad de Chile, Chile*

##### Dr. Jaime Bassa Mercado

*Universidad de Valparaíso, Chile*

##### Dra. Heloísa Bellotto

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

##### Dra. Nidia Burgos

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

##### Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

##### Dr. Lancelot Cowie

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

##### Lic. Juan Donayre Córdova

*Universidad Alas Peruanas, Perú*

##### Dr. Francisco José Francisco Carrera

*Universidad de Valladolid, España*

##### Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

##### Dr. Pablo Guadarrama González

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

##### Mg. Amelia Herrera Lavanchy

*Universidad de La Serena, Chile*

##### Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

##### Mg. Cecilia Jofré Muñoz

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

**Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui**

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores  
de Occidente ITESO, México*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles,*  
*Estados Unidos*

**Dr. José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan*  
*Manuel”, España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos en MERCOSUR, Brasil*

**Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,*  
*Honduras*

**Dra. Yolanda Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades*  
*Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México,*  
*México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*  
*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**  
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y  
el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**  
*Universidad de Oviedo, España*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**  
*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía  
**221 B Web Sciences**  
Santiago – Chile  
Revista Inclusiones  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA  
INCLUSIONES  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

221 B  
WEB SCIENCES

### Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS





# WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque  
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de  
Ciencia, Tecnología  
e Innovación Productiva



Uniwersytet  
Wrocławski



Stanford University  
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY  
LIBRARY

WESTERN  
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES

**SIGNIFICACIONES Y DISCURSOS SOBRE CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN  
INSTITUCIONAL EN UNIVERSIDADES, INSTITUTOS PROFESIONALES  
Y CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA EN CHILE<sup>1</sup>**

**MEANINGS AND DISCOURSES ON QUALITY, SELF-EVALUATION AND INSTITUTIONAL  
ACCREDITATION IN UNIVERSITIES, PROFESSIONAL INSTITUTES AND TECHNICAL  
TRAINING CENTERS IN CHILE**

**Dr. Emilio Torres Rojas**

Universidad Central de Chile, Chile  
etorres@ucentral.cl

**Fecha de Recepción:** 02 de enero de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 01 de marzo de 2018

**Resumen**

Chile vive transformaciones propias de una sociedad compleja que tensionan un sistema de educación superior mixto, diferenciado y en expansión, que exhibe instituciones públicas y privadas de variadas orientaciones y heterogéneos resultados, poniendo la calidad al centro del debate. Se observan avances en autorregulación pero subsisten deficiencias que han postergado la perspectiva de actores sin consolidar una cultura de la calidad. Mediante un estudio cualitativo se describen los significados y expectativas de autoridades, el profesorado y el estudiantado respecto de la cultura de la calidad en Chile y sistema de acreditación en instituciones públicas y privadas. Las diferencias entre los estamentos estudiados se expresa en diversos discursos desde los más favorables hasta posicionamientos refractarios hacia el modelo, la pertinencia de las regulaciones, sus bases de legitimidad y las implicaciones para modificaciones al sistema.

**Palabras Claves**

Educación superior – Autorregulación – Sistemas autorreferentes – Visita de pares

**Abstract**

Chile is experiencing transformations typical of a complex society that stress a mixed and differentiated higher education system that exhibits public and private institutions of varied orientations and heterogeneous results, putting quality at the center of the debate. There are advances in self-regulation but there are deficiencies that have deferred the perspective of actors without consolidating a culture of quality. A qualitative study describes the meanings and expectations of authorities, teachers and students regarding the culture of quality in Chile and accreditation system in public and private institutions. The differences between the studied states are expressed in different discourses from the most favorable to refractory positions towards the model, the pertinence of the regulations, their bases of legitimacy and the implications for modifications to the system.

**Keywords**

Higher education – Self-regulation – Self-referential systems – Peer visit

---

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte del proyecto de investigación efectuado durante el año 2016, auspiciado y financiado por la Universidad Central de Chile, titulado: “Los procesos de autoevaluación y acreditación institucional desde la observación de estamentos educativos clave. Un estudio cualitativo y comparativo en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

## 1.- Problematicación

Las transformaciones sociales modificaron las condiciones de relativa autonomía de las organizaciones de educación superior para salvaguardar la calidad de la enseñanza y su viabilidad. Ello ocurre en un marco de cambio en el rol del estado, con nuevas regulaciones, expansión de la matrícula, diversificación del financiamiento, articulación de agencias internacionales y nacionales, alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público, presencia creciente de la inversión privada, tendencias de mercantilización, junto con la instauración de procesos de evaluación y acreditación<sup>2</sup>.

Estas tendencias que impactan a sistemas, organizaciones y personas, implican grados de obsolescencia parciales o globales de la educación superior (ES)<sup>3</sup>. Los sistemas de acreditación institucionalizados a nivel internacional que procuran otorgar garantías públicas de calidad, han modificado el funcionamiento de las instituciones, incorporando innovaciones y exigencias de variada naturaleza<sup>4</sup>. Estos sistemas siguiendo modelos externos dan cuenta de un panorama matizado y en evolución en Chile. Por una parte, se verifican avances en la autorregulación en universidades, mediante mecanismos para mejorar tanto las áreas básicas, como las complementarias. Por otra, los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), muestran un progreso más lento, observándose un número importante que no se ha presentado al proceso y sólo alrededor de la mitad de ellos se encuentran acreditados. Subsisten interrogantes que han postergado el conocimiento de los actores de un modelo que no ha logrado consolidar una cultura de la calidad<sup>5</sup>. Adicionalmente, los procesos evaluativos, de licenciamiento y de acreditación han perdido vigor y credibilidad<sup>6</sup>, en un contexto con organizaciones que presentan crisis de funcionamiento y cuestionamientos a la probidad<sup>7</sup>.

Los procesos de mejoramiento continuo y acreditación suponen cambios en tres grandes niveles. En las estructuras y regulaciones a nivel institucional, en el plano de las organizaciones, mediante procedimientos de autoevaluación y aseguramiento interno de la calidad, y en las personas, en cuanto a sus creencias y prácticas. Los dos primeros niveles han recibido la mayor parte de la atención de los especialistas, en cambio, el conocimiento sobre las personas es deficitario, sobre todo estos mecanismos siguieron una matriz estadocéntrica<sup>8</sup>.

---

<sup>2</sup> A. Meller y P. Meller, *Los Dilemas de la Educación Superior* (Santiago: Ed. Taurus, 2007); J. J. Brunner, *El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. *Revista de Educación*, Número extraordinario (2008): 119-145.

<sup>3</sup> A. Bernasconi, *La crisis del modelo latinoamericano de la universidad*. En J. J. Brunner y C. Peña, *Reforma de la Educación Superior* (Santiago: Ed. Universidad Diego Portales, 2008).

<sup>4</sup> J. J. Brunner y C. Peña, *Reforma de la Educación Superior...*

<sup>5</sup> M. J. Lemaitre y R. Mena, *Aseguramiento de la calidad en América Latina: Tendencias y desafíos*. En *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, Educación superior, Informe 2012* Santiago: CINDA, (2012):23-73.

<sup>6</sup> N. Fleet; L. Pedraja-Rejas y E. Rodríguez, *Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile*. *Rev. Interciencia*, Vol. 39, N° 7, (2014): 259-263.

<sup>7</sup> M. Monckeberg, *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago: Ed. Debate, 2007).

<sup>8</sup> A. Guaglianone, *Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina*. *Calidad de la Educación*, N° 36, (2012): 210.

El desbalance entre el cambio estructural versus la internalización de los sujetos puede explicar el surgimiento de distorsiones respecto de los fines perseguidos. Entendidas como dinámicas de cambio, los procesos de aseguramiento de la calidad son sensibles y pueden perder legitimidad fácilmente<sup>9</sup>. Implican adoptar modelos de gestión que alteran la cultura organizacional, requiriendo disposiciones permanentes y representaciones complementarias en contextos sociales donde las maneras de pensar, actuar y sentir son diversas.

En Chile, se han verificado avances e impactos relevantes de la acreditación en las estructuras organizacionales<sup>10</sup>, pero se desconocen las diferencias entre los significados y discursos de los diversos estamentos hacia la autoevaluación y los procedimientos de acreditación externa y la forma en que estas varían en las universidades y en un sector olvidado como los IP y CFT, que han recibido escasa atención investigativa.

La disparidad de perspectivas sólo puede abordarse aumentando la comprensión sobre los significados y tendencias a la acción de los actores calve en cualquier modelo de calidad<sup>11</sup>. Ello permitiría detectar nudos críticos en el sistema, el grado de adhesión a sus propósitos y expectativas hacia los nuevos cambios.

En esos términos, el objetivo del trabajo consistió en caracterizar y comparar de forma cualitativa los significados que expresan las autoridades, el profesorado y el alumnado respecto del sistema de acreditación institucional vigente y los procesos de autoevaluación de la calidad en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica públicos y privados de Santiago de Chile, con el propósito de detectar diferencias y aspectos críticos desde la perspectiva de los actores involucrados.

## 2.- Discusión bibliográfica

El marco teórico de la investigación recurre a la teoría de sistemas autorreferentes de Niklas Luhmann, pues posibilita integrar aportes conceptuales generales y específicos en distintos niveles de análisis, como son los procesos de complejización social, las distinciones entre sistemas parciales como la educación y el tratamiento de las personas como entorno interno de organizaciones dotadas de autonomía. A su vez, permite incorporar aportes de diversos especialistas, referidos al funcionamiento del sistema de ES, sus adaptaciones, dispositivos que regulan la calidad y las actuales tensiones que experimenta la aplicación de los protocolos de autoevaluación y acreditación.

El sistema pedagógico como un ámbito diferenciado y especializado de la sociedad compleja, si bien se encuentra orientado a la transformación de las personas, posee un grado elevado de conservadurismo y dependencia, dado que debe estandarizar criterios deseables y porque aún no ha logrado una operatoria de completa autonomía respecto de otros sistemas funcionales<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> O. Espinoza, Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina. Rev. Akádemeia, N° 1, (2010): 35.

<sup>10</sup> G. Zapata E I. Tejada, Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. Calidad de la Educación, N° 31, (2009): 28.

<sup>11</sup> L. E. González y O. Espinoza, Calidad de la educación superior: Conceptos y modelos. Calidad de la Educación Superior N° 28, (2008): 255.

<sup>12</sup> N. Luhmann, Sociedad de la sociedad (México: Ed. Herder, 2007).

La literatura suele tratar al sistema de ES como compuesto de instituciones, lo cual conlleva dificultades analíticas, pues supone grados de integración que otorgan menor atención a la diversidad y a las dinámicas grupales y personales. El concepto de organización introduce, una distinción crucial, dado que como otros sistemas especializados, la educación requiere de las organizaciones para realizar sus operaciones con sus propias reglas de actuación<sup>13</sup>. Los miembros de la organización constituyen parte del entorno interno, puesto que las personas que aportan su trabajo lo hacen sólo desde la perspectiva parcial que les permite su rol<sup>14</sup>. Adicionalmente, todas estas organizaciones efectúan operaciones no educativas, lo que diversifica los ámbitos de responsabilidad de los sujetos que en ellas comprometen responsabilidades.

Los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación son dinámicas que alteran las prácticas de estas verdaderas “anarquías organizadas”, pero que adoptan formas de cohesión diversas, reaccionando cuando las innovaciones afectan los intereses y rutinas de los académicos. Las culturas disciplinarias como sistemas arraigados de creencias compartidas, se constituyen en poderosos diferenciadores de lo susceptible de cambio organizacional o lo que queda excluido de transformación<sup>15</sup>. Si no se estudian en detalle a los actores, las transformaciones tienden a generar verdaderas “cajas negras”<sup>16</sup>.

Muchos especialistas vienen insistiendo que un énfasis centrado en normativas de nivel central resulta insuficiente para dar auto-sustentación al aseguramiento de la calidad, pues se descuida el compromiso de las personas. Estos énfasis suponen cambios organizacionales para dar cumplimiento a las nuevas modalidades de control externo, incorporando agentes en distintos niveles y etapas con propósitos complementarios pero autónomos y miradas polivalentes<sup>17</sup>. Se suma a ello la carencia de estímulos, el inexistente o escaso tiempo reconocido de trabajo destinado a estos propósitos y los déficit de capacitación entre la comunidad académica en el manejo de modelos evaluativos<sup>18</sup>. La presencia de cuerpos intermedios de amortiguación, ubicados en agencias nacionales y privadas, así como el surgimiento de “burocracias funcionales”, pueden monopolizar y centralizar la gestión de la calidad dificultando la internalización para el resto de las personas<sup>19</sup>.

La calidad y la evaluación, surgen como nociones en disputa, desde lo epistémico y lo axiológico hasta lo procedimental, poniendo en juego interrogantes básicas ligadas al

<sup>13</sup> X. Coller y R. García, *Análisis de las organizaciones*, Centro de investigaciones sociológicas, (Madrid: Siglo XXI, 2004).

<sup>14</sup> N. Luhmann, *Organización y Decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. (Barcelona: Ed. Anthropos, 1997).

<sup>15</sup> B. Clark, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. (México: Nueva Visión, 1997).

<sup>16</sup> S. Varela, *Investigando sobre el cambio organizacional en las universidades. Una reflexión en torno a los posibles aportes de la investigación cualitativa*. *Questión*, Vol. 1, N° 16, (2007): 3.

<sup>17</sup> I. Salas, *La acreditación de la calidad educativa y la percepción del impacto en la gestión académica: El caso de una institución del sector no universitario en México*. *Rev. Calidad en la Educación*, N°38, (2013): 312; S. Redón, *Autoevaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: Implicancias teóricas y prácticas*. *Estudios pedagógicos*, XXXV, N°2, (2009): 277.

<sup>18</sup> E. Barroto y M. Salas, *Acreditación y evaluación universitarias*. *Educación Media Superior*, Vol. 18, N°3, (2004): 19.

<sup>19</sup> A. Guaglianone, *Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina*. *Calidad de la Educación*, N° 36, (2012): 214.

qué, para qué y con quienes realizar los procesos<sup>20</sup>. Se ha puesto énfasis en la conformación de comunidades, redes de trabajo y reflexión crítica para resolver las tensiones que generan los sistemas evaluativos<sup>21</sup>, pero algunos estudios detectan que los discursos académicos no se acoplan necesariamente con las tendencias de la mejora continua, promovidas a nivel sistémico<sup>22</sup>.

En el marco de los Foros ANECA, hace más de 10 años, se concluye que la participación estudiantil en España, resulta relevante en los procesos de mejoramiento de la calidad, ampliando su legitimidad<sup>23</sup>. Otro estudio, destaca que el profesorado se encuentra poco informado y dividido, frente a los cambios<sup>24</sup>. La aceptación paulatina de los sistemas de acreditación, constituye un fenómeno generalizado más allá de la tradición norteamericana y en el EEES ya se consolidó una cultura de la calidad. La mayoría de los reportes de investigación coinciden, en que los cambios requeridos han impactado las relaciones estamentales alterando significativamente la cultura organizacional<sup>25</sup>.

En Latinoamérica y Chile el estudio se ha centrado fundamentalmente en las concomitantes macrosociales focalizándose en análisis documentales, estadísticas secundarias y comparaciones normativas entre sistemas, que muestran modificaciones en las prácticas aunque la cultura de la calidad se encuentra en proceso de construcción. Pese a ello, algunos especialistas estiman que se ha transitado hacia la autorregulación institucional y la dirección estratégica. Si bien se observan avances, aún no existen suficientes estudios que identifiquen los procesos y prácticas que favorezcan la gestión eficiente de la calidad<sup>26</sup>. Abunda un desconocimiento de sus impactos tanto para el público general como para los estudiantes de la ES<sup>27</sup>. En la misma línea que subraya la baja implicación de los estamentos, se encuentran las investigaciones efectuadas en México<sup>28</sup>.

De todos modos, se han logrado establecer algunos impactos a nivel de Iberoamérica relacionados con la institucionalización progresiva de la calidad, especialmente en universidades. En Chile se detecta la conformación de equipos técnicos orientados a esta función, efectos a nivel de la gestión docente, rediseños

<sup>20</sup> J. Azevedo, La evaluación y la garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional. En Blas, A. y Planells, J. (Coords.): Retos actuales de la educación técnico-profesional. Madrid: Santillana, (2011):128.

<sup>21</sup> Z. Jordens y N. Zepke, A network approach to currículo quality assessment. Quality in higher education, Vol.15, N°3, (2009): 287.

<sup>22</sup> P. Mertova y L. Webster, The academia voice in English and Czech higher education quality. Quality Assurance in education. Internacional Perspective, Vol. 17, N°2, (2009) 148.

<sup>23</sup> ANECA, "Los Estudiantes y las Políticas de Calidad". IV Foro ANECA. 20 de Octubre (Madrid. ANECA, 2005).

<sup>24</sup> J. Masjuan y H. Troyano, Incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de una Universidad catalana". Revista Calidad de la Educación, N°31, (2009): 90.

<sup>25</sup> J. J. Brunner y D. Uribe, Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior (Santiago: Editorial Universidad Diego Portales, 2007).

<sup>26</sup> M. J. Lemaitre; M. Maturana; E. Zenteno y A. Alvarado, Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema Nacional de Aseguramiento de La Calidad: La experiencia Chilena. Revista Calidad de la Educación, N°36, (2012): 52.

<sup>27</sup> G. Zapata e I. Tejada, Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. Calidad de la Educación, N° 31, (2009):39.

<sup>28</sup> J. Quintero; V. Corrales; R. Martínez y G. Aréchiga, El cambio conducido en la Universidad. La percepción de los académicos. Revista de Educación superior, Vol. XXXIX, N° 153, (2010):19.

curriculares, acciones para enfrentar la deserción y la instalación de sistemas de información<sup>29</sup>. Estos impactos apuntan fundamentalmente al plano institucional y de gestión educativa, apreciándose escasa evidencia sobre los sujetos. Una excepción es el estudio efectuado por CINDA, donde se indagaron las percepciones de actores universitarios en 16 países latinoamericanos y europeos. Respecto del sistema de ES se observan transformaciones institucionales, si bien se reconocen problemas de burocratización para definir criterios y estándares, junto con riesgos de “gerencialismo académico”<sup>30</sup>.

En todos los casos la bibliografía reconoce la importancia estratégica de los públicos internos para evitar distorsiones, como los “rituales de simulación”, “maquillaje de indicadores” o la respuesta episódica a demandas externas de acreditación<sup>31</sup>. Sortearlas supone actitudes favorables que permitan otorgar sostenibilidad a los procesos, pues las nuevas exigencias no sólo operan como estructuras externas que se imponen a sujetos pasivos, sino que se manifiestan en la cotidianeidad mediante la construcción de significados y se externalizan en prácticas de adaptación o resistencia<sup>32</sup>. Criterios demasiado restrictivos favorecen “culturas de la obediencia” con ajustes superficiales sin cambios permanentes<sup>33</sup>. Por esta razón, algunos sostienen que nos encontramos en un primer estadio de familiarización, donde el tema de la calidad es aún secundario y no se ha internalizado<sup>34</sup>.

Ello no acontece en vacío social, las percepciones y disposiciones se encuentran mediatizadas por construcciones ideológicas y categorías relacionadas con la autonomía, los incentivos y las prácticas académicas, tal como se detecta en universidades argentinas<sup>35</sup>. Adicionalmente, se ha observado que los procesos de autoevaluación son

<sup>29</sup> G. Jiménez, Resumen ejecutivo Chile. En M. J. y M. E. Zenteno Lemaitre, (Eds), (Santiago: CINDA, 2012).

<sup>30</sup> G. Zapata y D. Torre, Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En María José Lemaitre (Ed.) Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica: Educación Superior Informe 2012, (Santiago, CINDA, 2012):149.

<sup>31</sup> I. Salas y F. Ordoñez, La acreditación desde la perspectiva de sus actores. En V. Rosario; E. Marum; J. Dias Sobrinho; N. Fernández; F. López; E. Villanueva y J. Rios, (Coords), La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados (Bloomington: Palibrio, 2013), 245; F. Bañuelos; A. Aranzazú; V. Rosario y M. Villaseñor, Acreditación: ¿Aseguramiento de la calidad o rituales de simulación: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-U de G. En V. Rosario; E. Marum; J. Dias; N. Fernández; F. López; E. Villanueva y J. Rios (Coords.), La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados (Bloomington: Palibrio, 2012), 233.

<sup>32</sup> R. Pérez e I. Monfredini (coordinadores), Profesión académica: Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual (México: Universidad de Guadalajara, 2011); A. Corti; L. Oliva y M. Gatica, “Cultura de la calidad, evaluación y acreditación”. II Congreso Internacional IGLU, Floreanópolis, Dec. 7 al 9 de 2011.

<sup>33</sup> M. J. Lemaitre y R. Mena, Aseguramiento de la calidad en América Latina: Tendencias y desafíos. En Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, Educación superior, Informe 2012, (Santiago: CINDA, 2012), 70.

<sup>34</sup> M. Pizzi, Aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, características, evolución y futuro. Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria, 14 al 16 de diciembre de 2010.

<sup>35</sup> M. Leal; S. Robin; M. Maidana y M. Lazarte, Las universidades nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En H. Monarca y J. Valle, Evaluación

mejor valorados que los de acreditación externa y que la presencia excesiva de “técnicos en acreditación”, puede desincentivar el compromiso de la comunidad académica<sup>36</sup>.

Los estudios del sector privado son aún más escasos. Una investigación comparativa en el cono sur de Latinoamérica, afirman que la implementación de los sistemas de acreditación produjo impactos en Argentina, Chile y Uruguay, dando lugar a isomorfismo institucional y diversificación de respuestas<sup>37</sup>. Entre los estudios de base empírica, destaca un proyecto que sostiene que las universidades privadas muestran considerable pluralidad aunque la acreditación se ha transformado en un objetivo importante después de la creación del crédito con aval del estado<sup>38</sup>. En un estudio efectuado en seis universidades privadas, se detectó que hasta el 2010, prevalecían entre los estamentos miradas de aceptación, aunque no irrestricta del modelo acreditador y estas se relacionaban al resultado obtenido y al grado de conocimiento del proceso<sup>39</sup>.

Otras investigaciones analizaron universidades que han desarrollado oficinas de análisis institucional como adaptación organizacional de creciente desarrollo en las instituciones chilenas<sup>40</sup>. Se observa también una preocupación respecto del par evaluador como verificador externo de los procesos de mejoramiento continuo, asoman al respecto dos experiencias, una investigación comparativa en seis países de la región<sup>41</sup>, y otra que aborda el problema de la diversidad institucional y la independencia de criterio en los procesos de acreditación<sup>42</sup>.

Los IP y CFT, constituyen sectores con menor atención investigativa, a pesar de su presencia y diversificación. El tema de la exterioridad de los incentivos y el carácter impositivo también es señalado como un problema que afecta la legitimidad de las normativas y el necesario compromiso<sup>43</sup>.

Si bien después de un complejo desarrollo inicial que implicó desregulación, problemas de calidad e inestabilidad, en la actualidad el sector muestra un panorama de ajuste<sup>44</sup>. La mayoría de las fuentes bibliográficas apuntan a las experiencias de certificación de competencias y cualificaciones técnico-laborales, en tanto el tema de la evaluación de la calidad no universitaria está en una etapa inicial, incluso entre los países

de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica (Madrid: GIPES-UAM, 2014), 119.

<sup>36</sup> A. Guaglianone, Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad de la Educación*, N° 36, (2012): 214.

<sup>37</sup> P. Landoni y C. Romero, Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: Comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Calidad de la Educación* N° 25, (2006):272.

<sup>38</sup> R. Atria, Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad. (Santiago: CINDA/RIL, 2012).

<sup>39</sup> E. Torres, Acreditación institucional y la mirada de los actores. Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. *Revista Estudios Pedagógicos* XXXVIII, N° 2, (2012):238.

<sup>40</sup> F. Rivera; P. Astudillo y E. Fernández, Información y Toma de Decisiones: Oficinas de Análisis Institucional. *Rev. Calidad en la Educación*, N° 30, (2009):176.

<sup>41</sup> M. Marquina, La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Buenos Aires, CONEAU, Serie Estudios, 2006).

<sup>42</sup> J. Scharager y R. Díaz, Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: La posición del par evaluador. *Rev. Calidad en la Educación*, N° 26, (2007): 111.

<sup>43</sup> A. Blas y J. Planells (Coords.), Retos actuales de la educación técnico-profesional (Madrid: Santillana, 2014).

<sup>44</sup> J. J. Brunner, Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013 (Santiago: Ediciones UDP, 2014).

de la OCED<sup>45</sup>. En América Latina subsisten problemas de calidad y pertinencia como los dos eslabones más débiles, mientras la acreditación institucional constituye un proceso incipiente, centrado en aspectos administrativos y de registro, con debilidades en la evidencia y retroalimentación<sup>46</sup>.

A pesar de los problemas en el caso Chileno, los CFT, muestran entre sus estudiantes altos niveles de satisfacción con la formación<sup>47</sup>, si bien constituye un área poco integrada al ámbito universitario<sup>48</sup>. Entre los escasos estudios recientes destaca un reporte en México que evidencia entre los coordinadores de las carreras técnicas una concepción pragmática centrada especialmente en indicadores con propósitos de acreditación puramente institucionales<sup>49</sup>. Finalmente, en Chile se ha detectado una falta de flexibilidad en los criterios de acreditación aplicados al sector técnico profesional, con altos costos, dificultades de pertinencia e inapropiados a su naturaleza<sup>50</sup>.

### 3.- Metodología

El estudio de tipo cualitativo, definió como universo las universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, públicos y privados de la ciudad de Santiago de Chile, que han tomado parte en el proceso de acreditación institucional convocado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) entre los años 2014 al 2016. Teniendo en cuenta que el sector universitario se divide entre públicos y privados en tanto que los IP y CFT, sólo son de tipo privado, la muestra se dividió en cada sector de la ES, en entidades con acreditación y sin acreditación, obteniéndose 8 instituciones, de la siguiente forma:

Criterios de Selección de Universidades, IP y CFT		
Sector	Tipo	Resultado de Acreditación Institucional
Público	UNIVERSIDAD	Acreditada
Publico	UNIVERSIDAD	No acreditada
Privado	UNIVERSIDAD	Acreditada
Privado	UNIVERSIDAD	No acreditada
Privado	IP	Acreditado
Privado	IP	No Acreditado
Privado	CFT	Acreditado
Privado	CFT	No acreditado

Cuadro 1  
Criterios de Selección de Universidades, IP y CFT  
Fuente: Elaboración propia

<sup>45</sup> J. Sheele, El aseguramiento de la calidad en la educación terciaria no universitaria. En P. Meller y J. J. Brunner (Comps.), Educación técnico profesional y Mercado laboral en Chile. Ministerio de Educación, CPCE e Ingeniería Industrial U. de Chile, (2009): 245.

<sup>46</sup> J. Llisterrri; N. Gligo; O. Homs y D. Ruiz-Devesa, Educación técnica y profesional en América Latina, el reto de la productividad. Serie Políticas Públicas N° 13, Banco de Desarrollo de América Latina, (2014): 65

<sup>47</sup> A. Bernasconi, Dónde no somos tigres. Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. Expansiva, N° 71, (2006): 21.

<sup>48</sup> N. Orellana, Educación superior y la pirámide: Direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú. Revista Calidad de la Educación N°34, (2011):69.

<sup>49</sup> I. Salas, La acreditación de la calidad educativa y la percepción del impacto en la gestión académica: El caso de una institución del sector no universitario en México. Rev. Calidad en la Educación, N°38, (2013):330

<sup>50</sup> OCDE, El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. OCED, (Santiago, 2013. Consultado el 23 de mayo de 2016).

Se seleccionaron tres tipos de informantes claves vinculados con los estamentos directivo, docente y estudiantil, con el propósito de acceder a sus respectivos significados y expectativas. Para la selección de los informantes se establecerán criterios relevantes en función de los propósitos del estudio propio de las muestras cualitativas de tipo intencionada y rasgos típicos recomendados para los informantes clave<sup>51</sup>. La muestra final estuvo compuesta por un total de 48 casos.

Se aplicaron entrevistas cualitativas focalizadas previo protocolo de consentimiento informado<sup>52</sup>. A partir de una codificación abierta y posteriormente axial mediante la conformación de metacategorías, aplicadas a las transcripciones y asistido por el programa Atlas.ti 7, se desarrolló un análisis de contenido temático y social, identificándose temas centrales, orientado a la identificación de significados, detección de consensos y principales diferencias en los discursos de los diversos estamentos e instituciones seleccionadas.

#### **4.- Resultados**

El análisis de la información, se organiza de manera integrada, pues un aspecto central de la investigación consiste en comparar los significados de los actores en torno a los principales temas abordados. Las diferencias surgidas en cada caso se comentan según tópico, lo que permite una visión comparada así como los énfasis particulares que en algunos casos hacían los distintos actores, presentándose redes semánticas que expresan de manera gráfica los significados y relaciones obtenidas.

##### **4.1.- Concepción sobre la calidad en la Educación Superior**

La visión sobre la calidad varía en precisión y profundidad según el estamento de pertenencia. Los directivos poseen una perspectiva tanto panorámica como específica de su institución. Esta profundidad se mantiene con matices en el caso de los docentes, que evidencian acercamientos más heterogéneos en información y disminuye de manera drástica entre los estudiantes, quienes poseen una perspectiva genérica e imprecisa.

Se advierte la presencia de una dualidad de perspectivas que diferencia los posicionamientos en argumentos favorables y desfavorables sobre la concepción de calidad, asociada de manera débil a la situación de acreditación. Se precian observaciones tanto críticas como favorables sobre calidad en sujetos pertenecientes a distintos tipos de instituciones y situaciones de acreditación.

Los directivos y una parte de los profesores, coinciden en que el concepto de calidad es polisémico, destacando que no sería posible la unanimidad. Quienes valorizan los procesos de aseguramiento de la calidad, se alinean con el relato predominante en la ES, coincidente con la perspectiva oficial del tema y de las definiciones que sustenta la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), manifestando su disposición por cumplir las normativas institucionales. Resalta la noción de consistencia entre acción y el cumplimiento de los propósitos declarados. Especialmente las universidades públicas y en

---

<sup>51</sup> J. Ruíz de Olabuénaga, Metodología de la Investigación Cualitativa (Bilbao: U. de Deusto, 2003), 158

<sup>52</sup> M. Valles, Entrevistas cualitativas (Madrid: CIS, 2002), 75.

las instituciones de menor tamaño, tanto IP como CFT, aluden a los recursos económicos que condicionan la posibilidad de mayores logros en calidad.

La perspectiva crítica sobre el tema releva la imposición externa por sobre dinámicas endógenas de las instituciones. Se alude a la presencia de baja calidad vinculada por procesos de desregulación y excesiva presencia del mercado en sistema, lo que distorsionaría el concepto, junto con insuficiencias en las definiciones de los organismos pertinentes.

En el caso de los IP y CFT, la reflexión se torna más apegada a procesos internos y menos a un énfasis contextual, predominando una perspectiva pragmática. Una parte de los profesores, independientemente de adherir a una visión optimista o negativa, vincula su juicio a la práctica educativa concreta, sobre todo con el proceso formativo y las actividades de aula junto con las capacidades del docente y de una manera menos predominante con procesos marco-institucionales.

Predomina en la mayoría de los estudiantes, especialmente universitarios, un posicionamiento global crítico que vincula la baja calidad a criterios mercantiles y a la desigualdad de oportunidades y acceso. Se enfatiza que este modelo ha sido importado sin considerar particularidades nacionales. Una parte de ellos, incluye otras críticas relacionadas con exceso de pragmatismo con escasa preocupación por la persona. Una visión minoritaria entre los estudiantes de IP y CFT, contextualizan su perspectiva en relación a su institución y posibilidades personales para conseguir un título. La obtención de la acreditación sería un buen indicador de calidad ocurriendo lo contrario cuando ella no se obtiene.

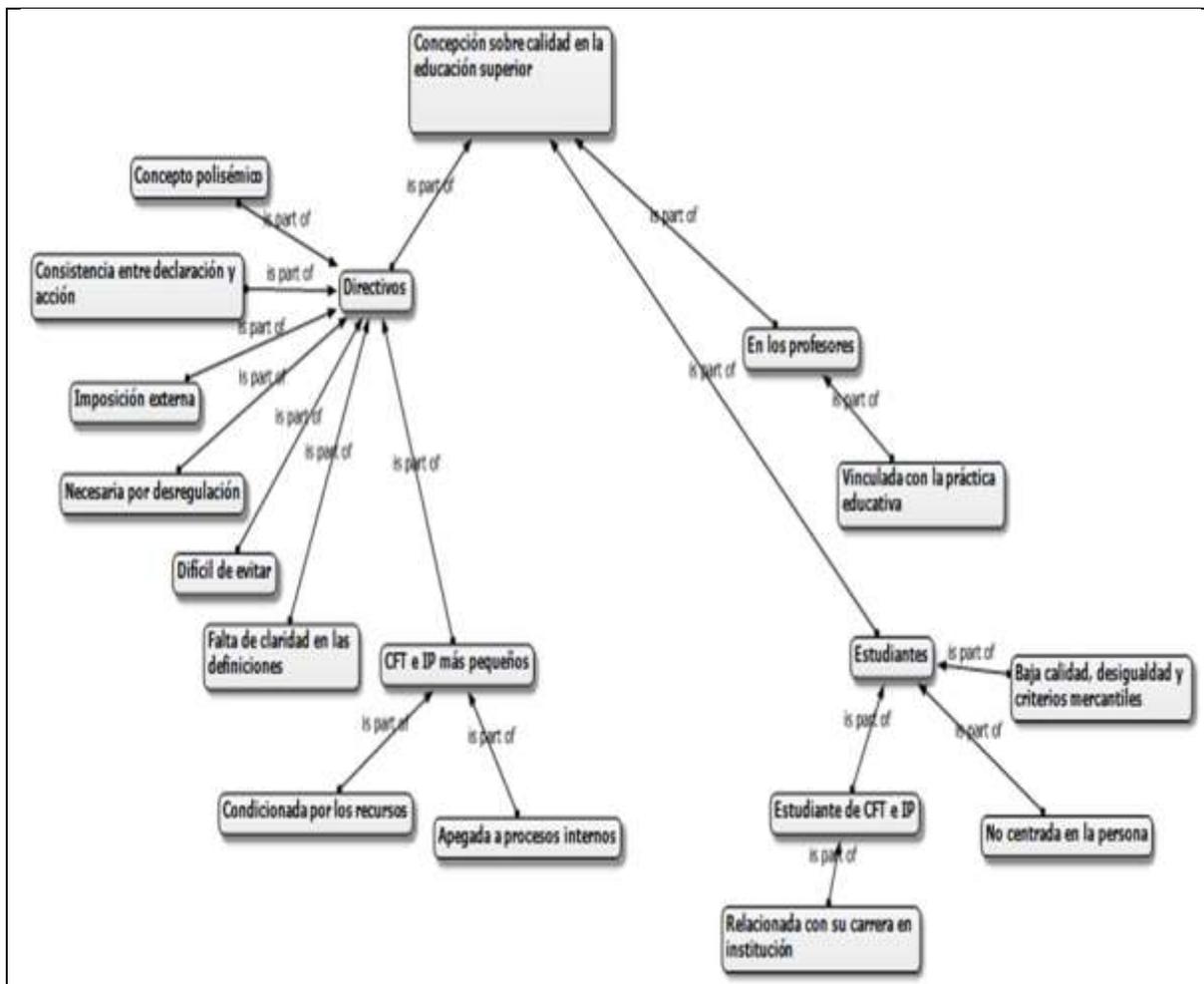


Figura 1  
 Concepción sobre calidad en la ES  
 Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.- Visión sobre el sistema de Acreditación Institucional Vigente en Chile

Se observan dos grandes orientaciones que dividen las expresiones, una que valora la importancia del sistema, reconociendo avances pero identificando deficiencias y otra, que critica su orientación mercantilista y utilitaria. Ambas perspectivas cruzan a los distintos actores, si bien la perspectiva crítica y de rechazo prevalece entre los estudiantes. Entre los directivos predominó una valorización matizada del modelo. Se resalta como un logro el ordenamiento en la ES en un contexto de alta desregulación y la relevancia que ha tenido para organizar procesos de aseguramiento de la calidad. Si bien se asume que constituye un proceso que ha sido instalado desde el nivel central, se estima que progresivamente favorece la conformación de equipos de trabajo, utilización de indicadores y aprendizaje institucional.

Entre quienes reconocen aspectos positivos se encuentra también la conciencia de insuficiencias. Es decir, no se aprecian valorizaciones acríticas completamente comprometidas con el sistema de acreditación vigente, por el contrario, el reconocimiento es relativo, identificándose limitaciones en prácticamente todos los directivos, sin que el resultado obtenido en acreditación constituya un aspecto diferenciador, como tampoco la

condición pública o privada. Entre las principales observaciones destaca el cumplimiento de un ciclo, por el hecho de enfatizar criterios centrados en procesos más que en resultados, problemas de adaptación a las particularidades nacionales, la necesidad de elevar las exigencias, exceso de burocracia, escasa claridad en los criterios definidos por la CNA, baja participación de los públicos implicados y las presiones para la postulación.

Los directivos de universidades menos complejas y aquellos pertenecientes a IP y CFT, en especial los no acreditados, desarrollan argumentos críticos centrados en su propia realidad, si bien comparten apreciaciones positivas respecto del modelo vigente, subrayan que el esquema presenta criterios inadecuados para universidades que no desarrollan investigación y para instituciones técnico-profesionales que son evaluadas con una mirada de “universidad compleja”.

Los docentes, especialmente universitarios, reconocen que constituye un modelo externo pero con cambios positivos que ha contribuido al ordenamiento en el sector, pero tienden a relacionar el modelo acreditador mucho más con su experiencia laboral y de procesos de acreditación vivenciados.

En el caso de los estudiantes, se aprecian visiones predominantemente críticas con menor conocimiento de las normativas, confundiéndose la acreditación institucional con las de carreras. Se aprecian dos modalidades, una crítica sistémica asociada a un rechazo al modelo de mercado y una crítica más específica emparentada con una condición de acreditación negativa, lo que tiende a ocurrir entre estudiantes del sector técnico-profesional. Estos estudiantes relacionan la calidad con su institución, resaltando carencias y demandando mayor inclusión en los procesos. Se aprecian algunos estudiantes de este sector conformes con el modelo pues han sido beneficiados con la acreditación, lo que estiman que favorece su futuro laboral. Los estudiantes de universidades públicas, especialmente las que obtuvieron baja acreditación, remarcan que la falta de recursos dificulta procesos de mejoramiento demandando mayor apoyo del estado.

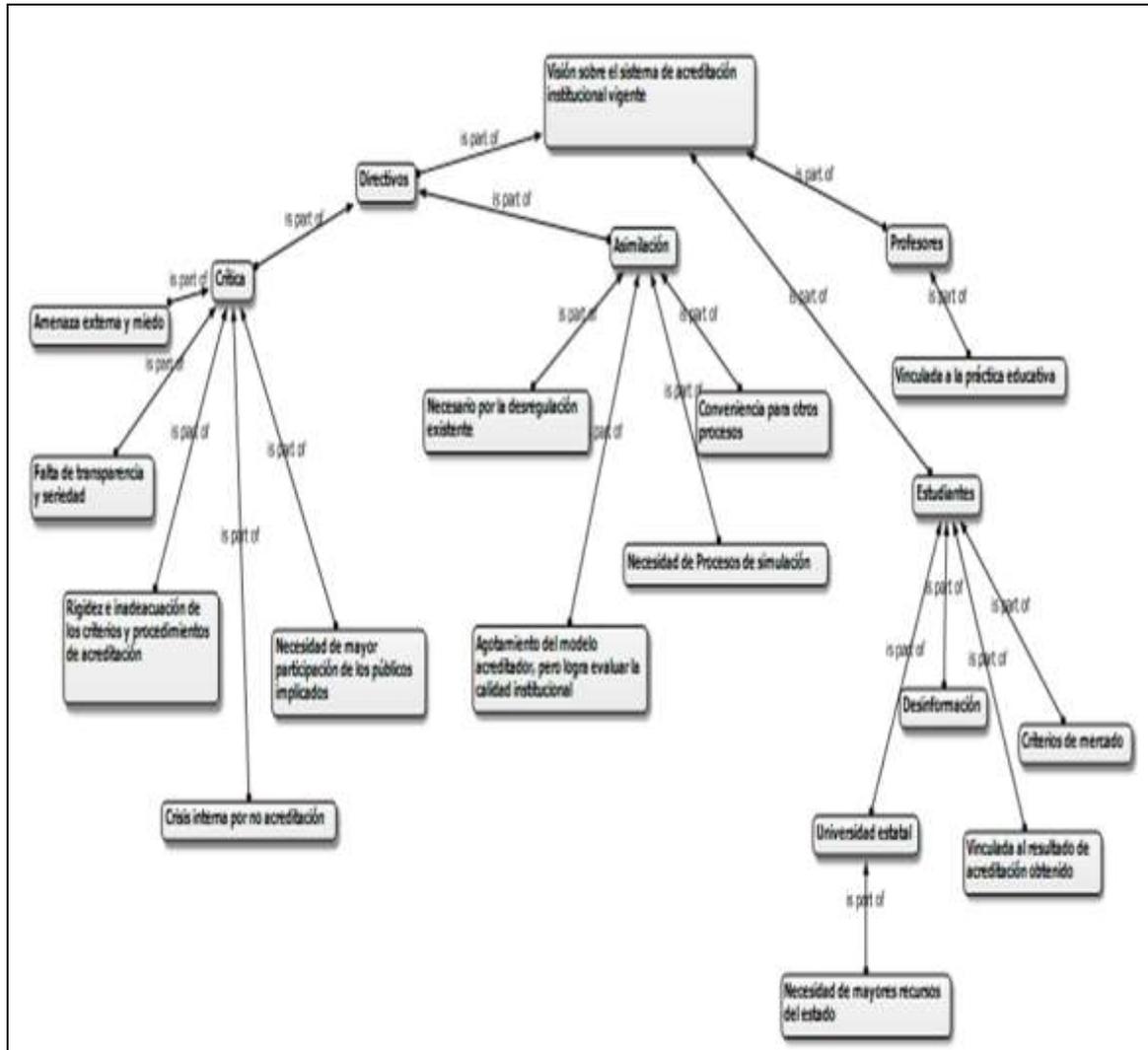


Figura 2  
 Visión sobre sistema de acreditación  
 Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.- Visión del proceso de Autoevaluación Institucional

Son los directivos lo que poseen una mirada de conjunto como pormenorizada en cuanto a las transformaciones relacionadas con los procesos de autoevaluación. Los demás actores se aproximan de una manera más segmentada y episódica.

Los directivos reconocen procesos incrementales ocurridos en un horizonte temporal de dos décadas, que dan cuenta de una evolución y aprendizaje institucional, que vendrían acumulándose desde las primeras experiencias piloto en los años noventa. Fruto de ese proceso se evidencian mejoramientos continuos en las sucesivas autoevaluaciones emprendidas. Se coincide que se ha transitado desde la espontaneidad, la intuición y la carencia de información sistemática, hacia la tecnificación de procesos y la profesionalización de la calidad. Esta evolución ha implicado respuestas iniciales motivadas por el entorno institucional hacia dinámicas de mayor maduración, donde las autoevaluaciones se relacionan crecientemente con dinámicas internas. Ello implica el

despliegue de un conjunto de procedimientos y la incorporación de la autoevaluación en un ciclo organizacional de mejora continua, integrado con los distintos niveles y funciones de la organización y no como un evento asilado, tal como se entendía originalmente. También se resalta la formación de estructuras de apoyo, cambios en las creencias y disposición de los estamentos directivo y docente, pese a que aún no se alcanzaría una consolidación. Ello ha permitido transitar desde la demostración simple de la existencia de mecanismos, hacia el logro de resultados, lo que incrementaría el nivel de reflexividad institucional y de exigencias de información más permanentes y precisas. La asimilación de la autoevaluación dentro de procesos de planificación ocurre especialmente en las universidades acreditadas, tanto públicas como privadas y en los IP de mayor tamaño. Los cambios se asocian con transformaciones en las creencias y en las prácticas de los actores, que en la perspectiva de los directivos, se encontrarían más involucrados con el sentido y la lógica del mejoramiento continuo y no sólo con aspectos puramente pragmáticos como los años de acreditación.

En el caso de los IP y CFT más pequeños, con logros de acreditación variados, si bien se evidencia una transformación desde las primeras experiencias, la perspectiva sobre autoevaluación se encuentra más apegada a los procedimientos, con una menor vinculación al contexto nacional e institucional. Si bien, se reconocen mejoras claras en especialmente en cuanto a la capacidad de la organización para sistematizar la información, se vislumbran formas más episódicas de enfrentamiento, con menor consolidación.

Para los profesores la autoevaluación institucional se ancla a su propia experiencia en procesos convocados por la organización. Se aprecia una diferencia entre los profesores de IP y CFT, quienes tienden a definir el rol de los docentes como “simples colaboradores”, más que como protagonistas, que ven más centralizada en directivos ya sea que posean una perspectiva favorable o crítica.

Los estudiantes reconocen tener un desconocimiento sobre acreditación institucional. Una parte importante remite su impresión a las respuestas de encuestas, las cuales tendrían un grado de condicionalidad. Señalan que su vinculación es parcial y estiman que es un aspecto más relacionado con los académicos. Quienes manejan mayor información desarrollan una crítica vinculada a la tendencia de autocomplacencia y la carencia de garantías institucionales para procesar las críticas.

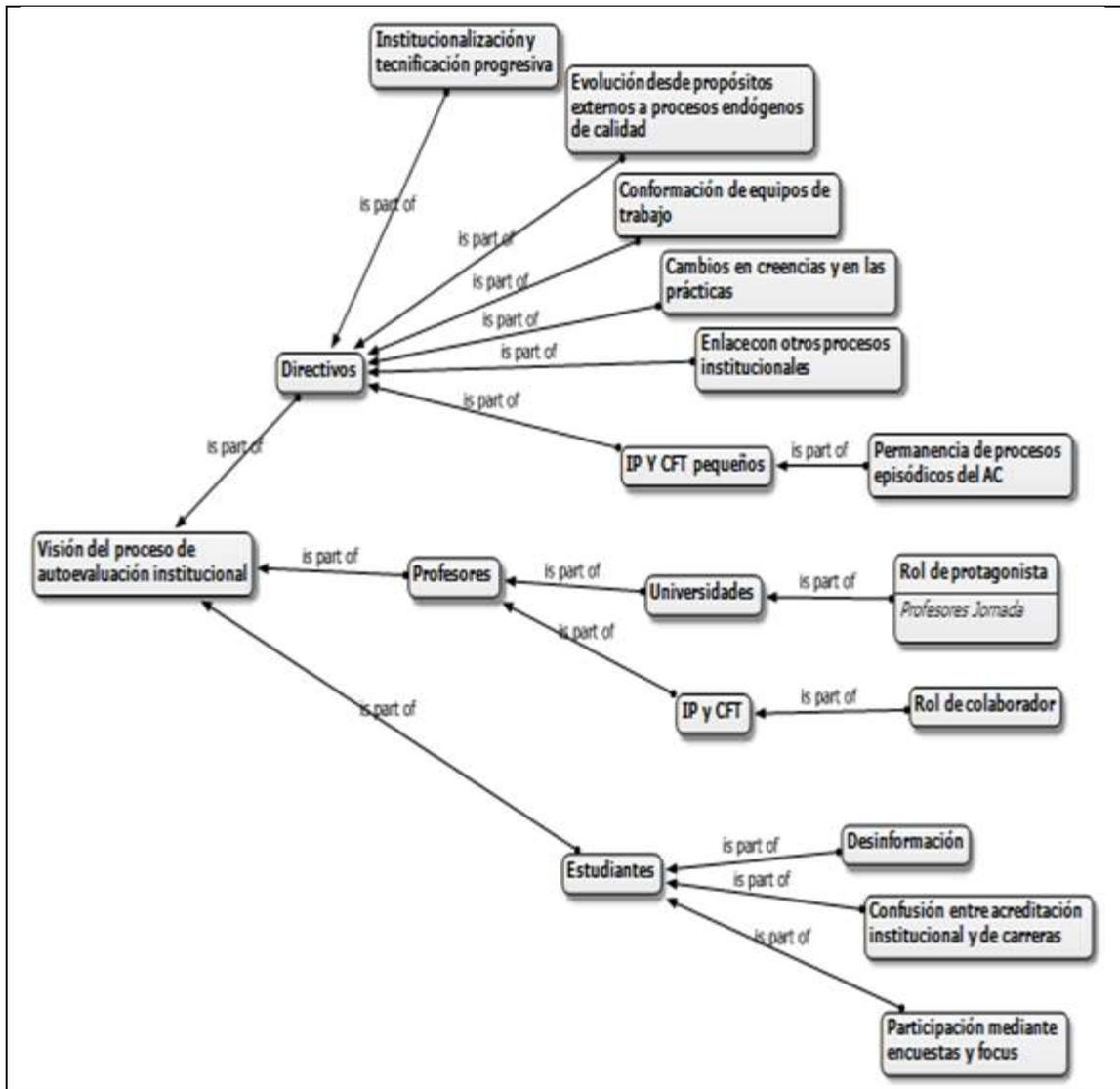


Figura 3  
Visión sobre autoevaluación institucional  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.4.- Participación de los estamentos en la Autoevaluación Institucional

Es el estamento directivo el que efectúa un relato pormenorizado de la participación en los procesos evaluativos. Se aprecian dos tendencias interesantes que aluden a consensos significativos. La primera es la constatación de una creciente incorporación estamental en estas dinámicas de autorreflexión, especialmente entre docentes. No obstante, la participación tiende a ser la referida a los docentes, pues se advierte que en el caso de estudiantes y los grupos más externos como egresados y empleadores, las dificultades de incorporación son altas e incluso se considera por algunos directivos como “artificial” y contraproducente, dado el grado de insistencia o preparación que ello requiere. Se advierte una cierta uniformidad y seguimiento de los criterios oficiales propuestos, en términos de fases, conformación y funcionamiento de las comisiones de trabajo y consulta a los informantes clave y el uso de técnicas como los

grupos focales y encuestas, mecanismos que han sufrido escaso cambio durante los últimos años.

Los directivos, tanto de universidades como de IP y CFT, reconocen una evolución desde procesos de autoevaluación cupulares, hacia procesos más descentralizados y participativos, asociados a transformaciones de la institución en el tiempo, la que puede actualmente asumir con menores temores procesos de debate interno, aspecto muy difícil de implementar en las primeras experiencias. Se destaca que los procesos autoevaluativos no son parejos, pues implican roles y responsabilidades que aún no terminan de asimilarse como parte del funcionamiento normal, con diferencias marcadas de manejo de información y compromiso por los estamentos no directivo.

En las universidades estatales se aprecia un cierto particularismo en la cultura organizacional que implicaría más tiempo para la autoevaluación por un involucramiento no condicionado desde la autoridad. Ello dice relación especialmente con las mayores tendencias deliberativas y democráticas de representación prevaleciente en el subsector.

El estamento docente coincide con el directivo en la importancia de las experiencias de acreditación anteriores tanto en el plano de carreras como institucional, si bien poseen un menor grado de información sobre los aspectos específicos del proceso en cuanto a las formas de planificación, gestión y fases de la autoevaluación. Las comisiones serían el principal espacio en el cual se canaliza la participación de docentes y funcionarios de apoyo y en menor grado de los estudiantes. Se destaca que una parte relevante de la información es recibida mediante plataformas virtuales que la institución pone a disposición de la comunidad académica.

Una particularidad interesante en los casos de instituciones no acreditadas o que habían tenido períodos de no acreditación es la presencia del temor que acompaña los procesos de autoevaluación, lo que se reflejaría en los distintos niveles marcando el clima del proceso. Por otra parte, se alude a insuficiencias en la articulación de los distintos grupos de trabajo, aspecto que se estima relacionado con los bajos niveles de logro alcanzados. En el caso de los IP más pequeños y CFT, el grado de participación se expresa de manera más parcial y puramente informativa.

Los estudiantes de todos los tipos de institución poseen menor grado de información y sólo una parte recuerda el proceso de autoevaluación. Los jóvenes reconocen especialmente en universidades algunas instancias participativas como las comisiones por áreas, las encuestas y grupos focales, pero recalcan el grado de obligatoriedad que poseen algunas de estas instancias, especialmente las consultas administradas en las plataformas digitales que condicionaría otros aspectos tales como la inscripción de asignaturas. Una parte del estudiantado, en especial de universidades, critica las convocatorias de participación porque reconocen parcialmente sus organizaciones, convocándolos de manera individual para dar sus opiniones. Los dirigentes universitarios desde una perspectiva más crítica, manifiestan mayor necesidad de vinculación e injerencia en estos procesos para que las apreciaciones de los distintos estamentos sea equitativa, ello ocurre especialmente en universidades, lo cual no se aprecia en IP y CFT. Pero de manera mayoritaria el tema resulta poco convocante para los jóvenes, incluso en universidades públicas con tradición de mayor compromiso político y movilización social. En el caso de los IP y CFT, la diferencia más evidente es que se encuentra despojada de mirada crítica, junto con la inexistencia o escasa presencia de

organizaciones de estudiantes, centrándose especialmente vía encuestas o grupos focales.

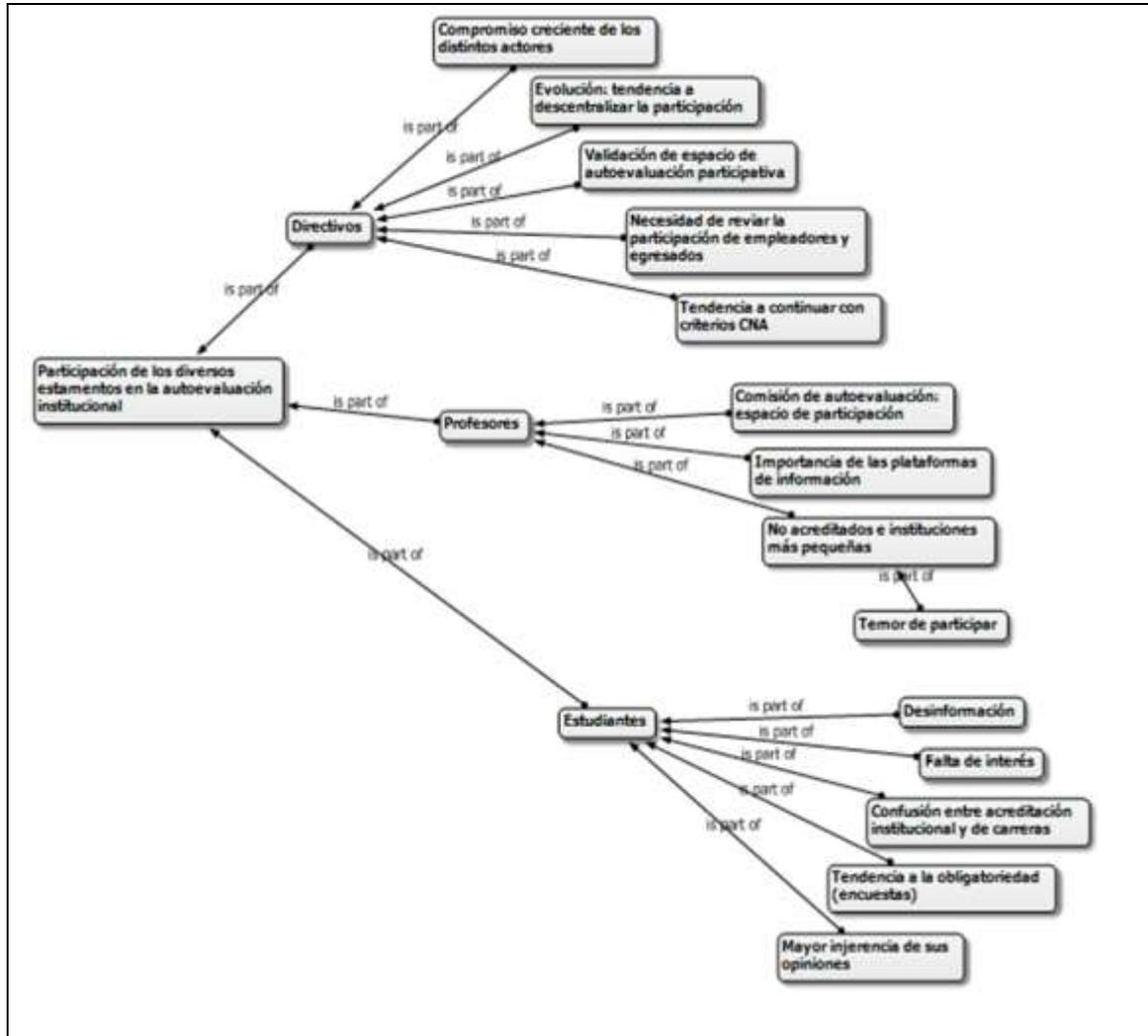


Figura 4  
Participación en la autoevaluación  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.5.- Visita de Pares Evaluadores

El estamento directivo de todos los tipos de instituciones, genéricamente denominan a la preparación de esta instancia “simulación”. Esta etapa previa a la visita oficial de pares normalmente se planifica por los encargados del área de calidad o recurriendo a asesorías externas. Un tema recurrente fue la necesidad de “alinear” los discursos institucionales para conseguir consistencia temática, evitando errores lógicos o confusiones en aspectos centrales en que eventualmente consultarán los pares al profesorado y estudiantado. La simulación se visualiza además como un espacio para canalizar adecuadamente las legítimas diferencias que puedan expresar los distintos estamentos. Las autoridades manifiestan preocupación por la posible expresión de miradas muy discordantes, mediante las “simulaciones” se propiciaría destacar logros, evitar disputas que apuntan a aspectos diversos o poco atingentes y reforzar el espíritu

de cuerpo. Esto se observa incluso en las universidades públicas con mayor experiencia en autoevaluación. Ello da cuenta de una instancia que se cuida, se prepara y en ningún caso se entiende como manifestación espontánea de la comunicación.

La mirada de los docentes resulta coincidente con la perspectiva directiva, quienes recuerdan algunas simulaciones que entienden como necesarias para un adecuado desarrollo de los procesos de acreditación institucional. Este subtema se encuentra más presente en los académicos de jornadas, pues los docentes por horas tienden a tener escasa información. Para los estudiantes la instancia es difusa y no resulta de interés, a pesar que una parte de ellos nota cambios y preocupación de la organización para mejorar elementos especialmente de la infraestructura. Los dirigentes han tomado parte en algunas de estas preparaciones, las cuales estiman que tienden a influenciar la perspectiva de los jóvenes.

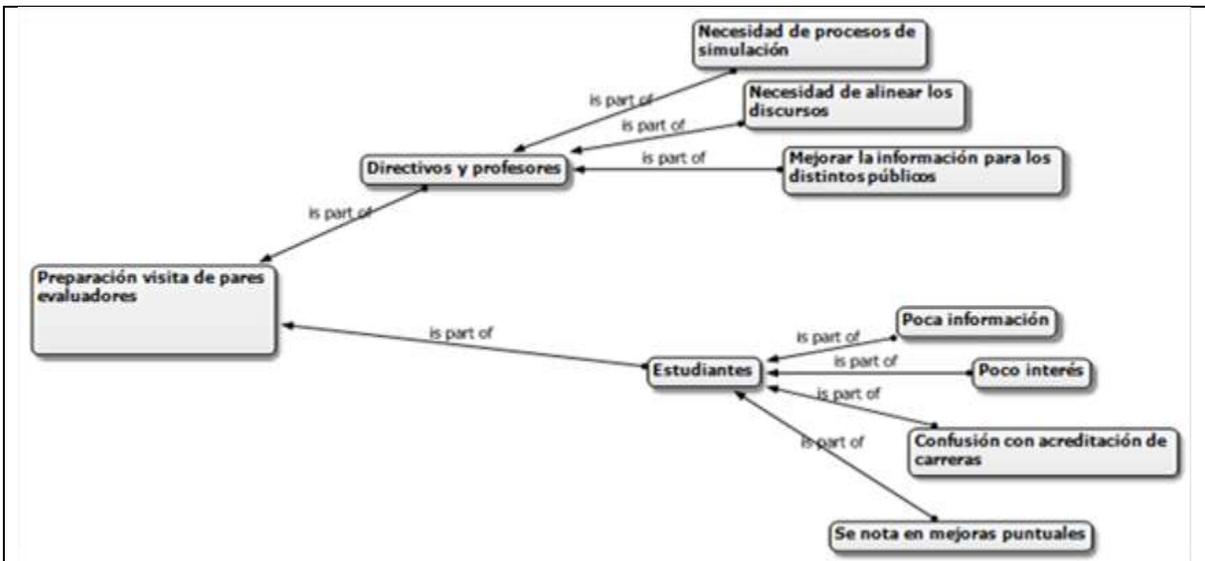


Figura 5  
Preparación de visita de pares  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.6.- Características de la visita de Pares Evaluadores

La visita de pares evaluadores constituye un hito del proceso acreditador especialmente para autoridades y docentes. La mayoría lo recuerda como un momento relevante y que provoca tensión en la institución puesto que en ningún caso se vive con naturalidad, sino como un momento decisivo del proceso. A pesar de esto, también se tiende a coincidir que estas visitas se efectuaron con normalidad y según lo planificado, salvo excepciones. El profesorado coincide en que las visitas se desarrollaron de manera normal pero que se vive un ambiente de alta tensión y que se siente la responsabilidad al momento de contestar algunas consultas pues ello podría acarrear consecuencias para la institución y si bien no se sienten condicionados directamente, sí reconocen que se encuentran bajo observación por las autoridades.

Los estudiantes recuerdan escasos detalles de esta etapa. Algunos estiman que se no se informó adecuadamente, aunque reconocen bajo interés en el tema. Otros aludieron a presiones indirectas ejercidas desde la autoridad para matizar las opiniones, pero ninguno la rechaza como instancia válida para los propósitos acreditadores.

En cuanto a los aspectos positivos de la visita se observa alta concordancia entre el estamento directivo y docente. De manera prácticamente unánime valoran esta etapa y estiman que permite profundizar procesos posteriores y obtener aprendizajes para incrementar los niveles de calidad. Se agrega que los informes de los pares tienden a ser más positivos que los dictámenes definitivos emitidos por la CNA. Los resultados no muestran diferencias según tipo de institución ni resultado de acreditación obtenida. En el caso del estamento estudiantil aparecen algunos matices críticos. Se aprecia como instancia de participación diferenciada lo cual resguardaría la posibilidad de plantear observaciones a la institución de manera más protegida. Pero se critica que las mejoras de infraestructura introducidas por la institución, se encuentran concentradas en este momento del proceso y no son duraderas.

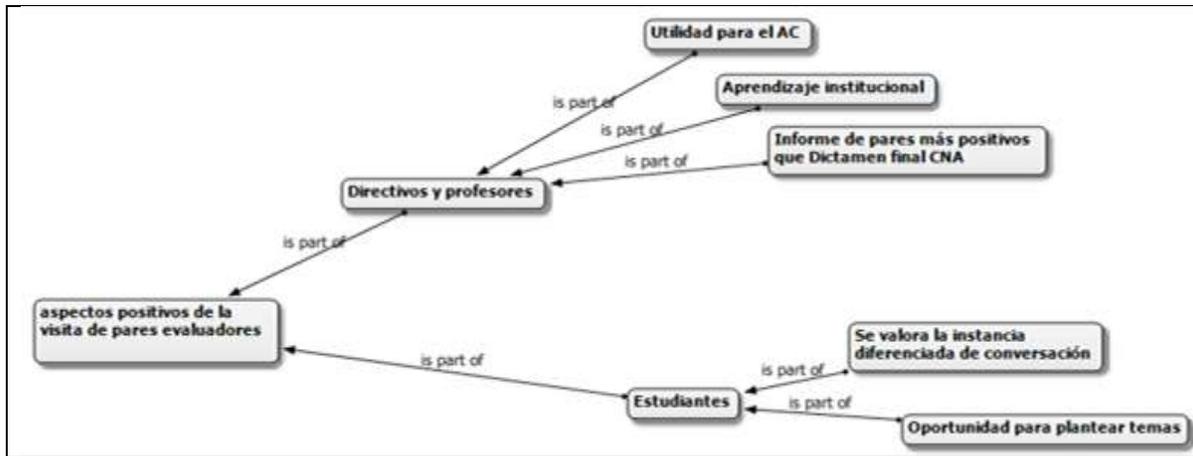


Figura 6  
Aspectos positivos de visita de pares  
Fuente: Elaboración Propia

La temática sobre los aspectos negativos de la visita arrojó resultados más complejos y variados. Se coincide respecto de la intensidad y sobrecarga que significó la presencia de pares evaluadores, constituyéndose en una experiencia extenuante para el conjunto de la comunidad académica, teniendo en cuenta la recarga de actividades y reuniones y el hecho de que en muchas instituciones existen varias sedes que deben visitarse. Un aspecto emergente dice relación con los criterios, de neutralidad y rigurosidad de los propios pares. Este tópico posee ambivalencia, pues por una parte, se reconoce que las apreciaciones de los observadores externos en el informe oral ante la comunidad suele ser más favorable, que el dictamen final de la CNA, pero a la vez, se advierte que existen variables que afectan la imparcialidad de las observaciones. Otra queja alude al hecho que los pares no siempre preparan adecuadamente su propia visita, lo que se refleja en un manejo superficial del informe de autoevaluación. Para el caso de las universidades estatales surge un particularismo relacionado con manifestaciones estudiantiles que se han registrado en el transcurso de algunas visitas que perjudican el proceso.

La mirada de los docentes respecto de los aspectos negativos es más acotada y genérica pero coincidente. En el caso de las universidades estatales se concuerda en que las movilizaciones estudiantiles pueden resultar inoportunas. No obstante, predomina una atribución a factores más bien externos visualizados como desfavorables, especialmente relacionados con la inadecuada selección de los pares, y un trato poco igualitario que no se condice con el rol de “par”. Algunos que formaron parte de comisiones de autoevaluación, manejan aspectos más específicos del proceso, indicando la presencia de parcialidad de los pares, que vendrían predisuestos negativamente hacia la institución. Una minoría de los docentes efectúa críticas internas sobre todo apuntando a que se observan tendencias para influir o condicionar opiniones de estamento académico, lo que sería más evidente en IP y CFT más pequeños.

Los estudiantes tienden a polarizar las críticas vinculándolas a problemas macrosociales relativos con un sistema mercantilista en educación, lo que predomina en universidades con baja o sin acreditación y en IP y CFT. Otra parte del estudiantado, centra las críticas en la parcialidad de los pares evaluadores que no efectuarían una evaluación tan profunda como se requiere para identificar las falencias que presenta la institución, además de prestarle menor atención a la voz de las organizaciones estudiantiles. Una minoría tiende a centrar las observaciones negativas en la propia institución que se encontraría interesada en objetivos particulares intentando condicionar sus opiniones durante las visitas.

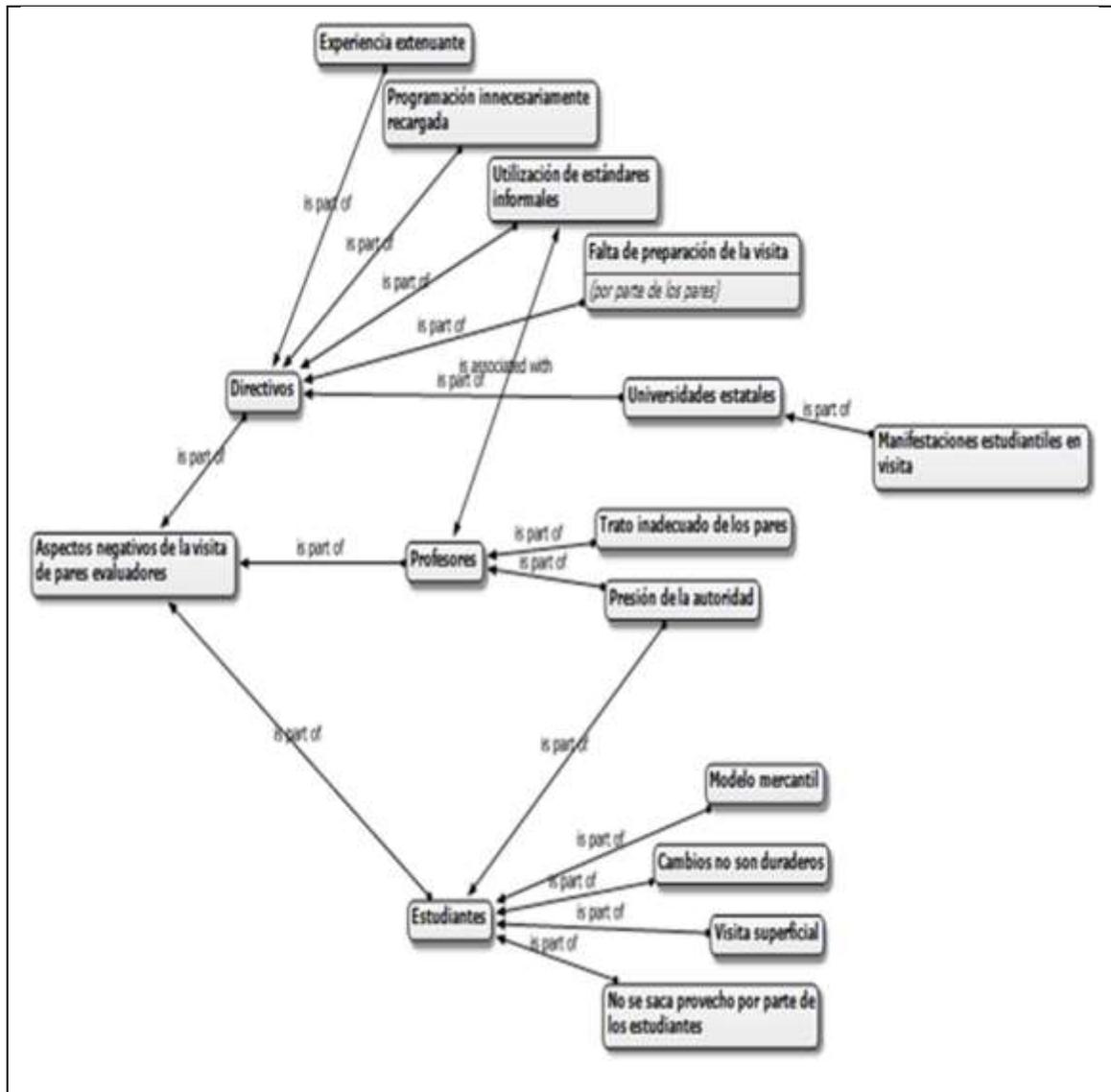


Figura 7  
Aspectos negativos de visita de pares  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.7.- Impacto externo del resultado de Acreditación

Con respecto a este tema, todos los estamentos manifestaron que el impacto externo se refleja principalmente en la matrícula de alumnos nuevos posterior al resultado obtenido. Ello ha generado perjuicios adicionales producto de la asociación existente entre la condición de acreditación y el acceso a beneficios como becas y créditos para estudiantes. También se identifica un impacto a nivel de la opinión pública en cuanto al prestigio y confianza en la institución. En universidades públicas no se observan impactos significativos dado que la mayoría de los estudiantes de estos planteles se encontrarían beneficiados por el Estado mediante becas.

Los estudiantes, independientemente de la condición de acreditación de su institución, manifiestan que muchas veces el prestigio que ganan sus planteles de estudio

no se traduce en mejoras en la calidad. Critican ciertos recursos publicitarios que permiten a las instituciones mostrar una “versión mejorada” de su imagen ante la sociedad.

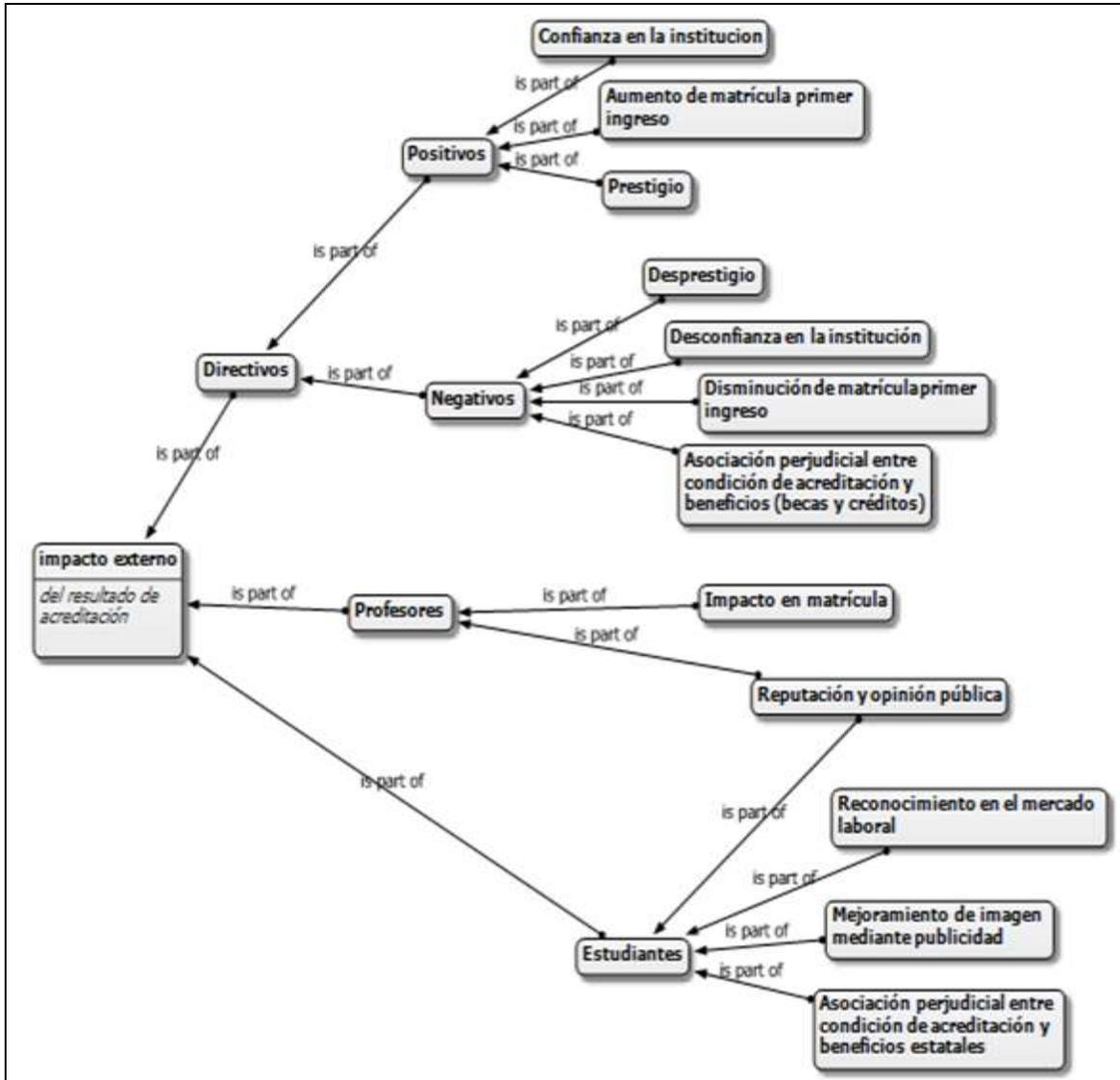


Figura 8  
Impacto externo del resultado  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.8.- Impacto interno del resultado de Acreditación

Las autoridades de universidades visualizan impactos significativos de tipo acumulativo e incremental, independientemente de los resultados de acreditación obtenidos. Los impactos positivos se relacionan con acciones encadenadas, generadoras de sinergia que expresan mejores capacidades de autoevaluación, establecimiento de planes de mejoramiento, información más pertinente, perfeccionamiento de plataformas tecnológicas, profesionalización de la calidad, y creación de unidades de apoyo de aseguramiento de la calidad. Se aprecia que la instauración del concepto de calidad estaría convirtiéndose en eje articulador de los procesos organizacionales. En las

instituciones con mejores resultados de acreditación, se concuerda en impactos que refuerzan la gestión de la calidad, asumiendo un proceso de madurez progresiva aunque insuficiente. Se menciona la generación de políticas relacionadas con ámbitos en los que si bien, se disponía algunas prácticas en temas como la investigación, no existían directrices institucionales.

Los impactos negativos de un resultado adverso, observado por el estamento directivo se encuentran asociado al despido de docentes y personal de apoyo y ocasionalmente, de algunas autoridades. En ciertos momentos, se habría visto incluso afectado el financiamiento para alumnos de primer año, optándose por ampliar las becas internas. Pese a lo anterior, se manifiesta una actitud positiva asumiéndose que incluso resultados negativos permite “reinventarse” y mejorar falencias.

Los docentes reconocen ciertos mejoramientos de infraestructura, administración y gestión académica. No obstante, esta visión positiva se presenta especialmente en IP y CFT que han obtenido resultados favorables. Predomina, en cambio, una tendencia a resaltar lo poco significativo de los cambios y las consecuencias negativas que han tenido para las instituciones y para su estamento en particular. Por ejemplo, en los casos de disminución de matrícula, los recortes presupuestarios se expresaron en despidos de académicos y funcionarios, no obstante según ellos, a nivel de autoridades no se tomaron medidas similares.

Los estudiantes reconocen cambios en sus instituciones, pero estos se expresan en un nivel cotidiano, destacando cuestiones como el mejoramiento en infraestructura (baños, salas de estudio, bibliotecas, etc). Una parte del alumnado dice sentirse más seguros, tranquilos y satisfechos respecto con su institución cuando esta se acredita. Si los resultados han sido negativos, la comunidad se ha manifestado protestando o directamente abandonaron la institución.

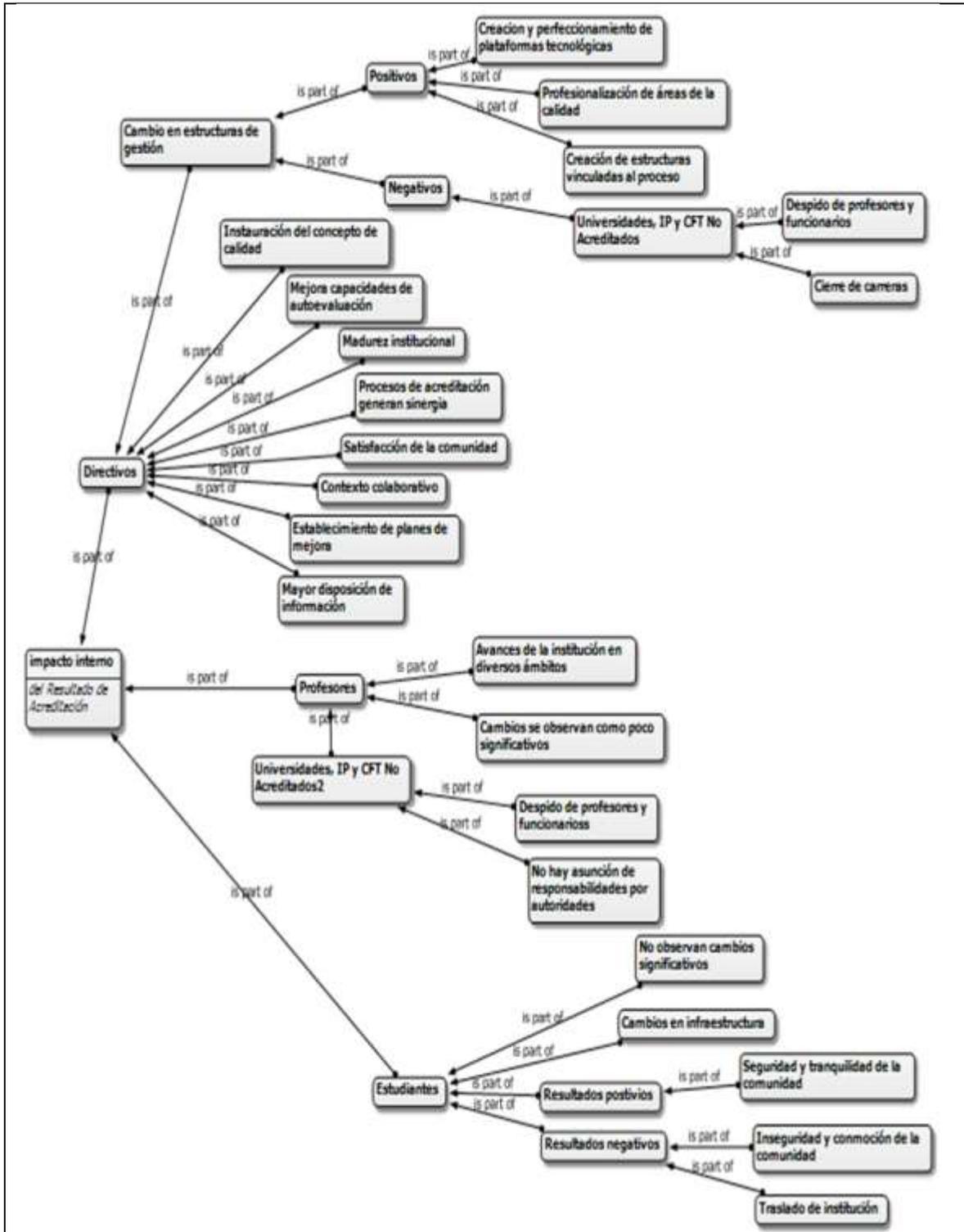


Figura 9  
Impacto interno del resultado  
Fuente: Elaboración propia

#### **4.9.- Cambios al modelo de Acreditación Institucional vigente en Chile**

Un primer aspecto en el cual coinciden tanto las autoridades directivas como el profesorado, es la necesidad que el proceso acreditador posibilite la cooperación más que la competencia, constituyéndose en una instancia de acompañamiento regular y continua más que de índole sancionatoria. Ello permitiría a las organizaciones con déficit, mejorar mediante orientaciones especializadas. Este acompañamiento debería ayudar a las organizaciones que más lo necesitan y ser más exigentes con las que ya han cumplido ciertos estándares. El estudiantado crítica al sistema de acreditación por el marcado énfasis en los resultados y plantean la posibilidad de una supervisión continua sobre los planes de mejora, permitiendo evaluar de manera intermedia el avance particular de las instituciones.

Tanto el personal directivo como los docentes insisten en la necesidad de realizar cambios en la preparación y selección de los pares evaluadores. El establecimiento de un perfil más específico e independiente, ayudaría a que las visitas realmente fueran una instancia de aprendizaje, profundizando el conocimiento de la institución a través de una observación más detenida. Solicitan sistemas de “evaluación de los evaluadores”, de modo de que sus procedimientos y criterios se transparenten. La CNA sería la instancia responsable de desarrollar acciones para la capacitación de pares, homologando criterios, pero a la vez, permitiendo adecuarse a cada tipo de institución, ya que los actuales mecanismos terminan por favoreciendo a algunos y perjudicando a otros.

Un cambio demandado, especialmente por las autoridades, se refiere al número de años de acreditación posibles de obtener. Se plantea no establecer diferencias de años una vez que las instituciones se acreditan. Otros, consideran que el resultado positivo de acreditación debería asociarse a un número fijo de años, dado que el rango actual (entre 2 a 7 años) favorece un orden con “categorías de instituciones”, no reconociendo suficientemente su diversidad y complejidad. Se generan problemas a quienes obtienen el mínimo o máximo de años, dado que plazos demasiado breves no permitirían el mejoramiento continuo, en tanto períodos muy extensos promueven el estancamiento. Las autoridades de universidades manifiestan su disconformidad respecto de las áreas de acreditación, así como de acreditación institucional y de carreras, dado que aparecen como distinciones artificiales y forzadas. Apoyan modalidades más integrales que involucren todos los niveles.

Otro consenso entre autoridades y profesorado, es la necesidad de un enfoque en productos y resultados medibles, con definiciones más claras. Solicitan mayor coherencia con los perfiles de egreso ofertados. Los nuevos criterios o estándares que se definan deberían adecuarse a las características de cada institución, como por ejemplo, el tipo de estudiantes que recibe y los tipos de carreras que imparte. Se agrega adicionalmente, una demanda para que los perfiles de egreso se acoplen de mejor forma con las necesidades efectivas del mercado laboral.

Los estudiantes de universidades demandan enfáticamente mayor participación, pues su inclusión considerada superficial no estaría ayudando al mejoramiento de la calidad. Agregan que el actual modelo está orientado por el mercado y no se estaría considerando la dimensión humana y social, supeditándose netamente a cuestiones de gestión y de tipo curricular. Aquellos pertenecientes a IP y CFT, en especial los más pequeños, exigen mayor fiscalización, dado que en ocasiones las instituciones obtienen resultados que no reflejan verdaderamente la calidad de su funcionamiento.

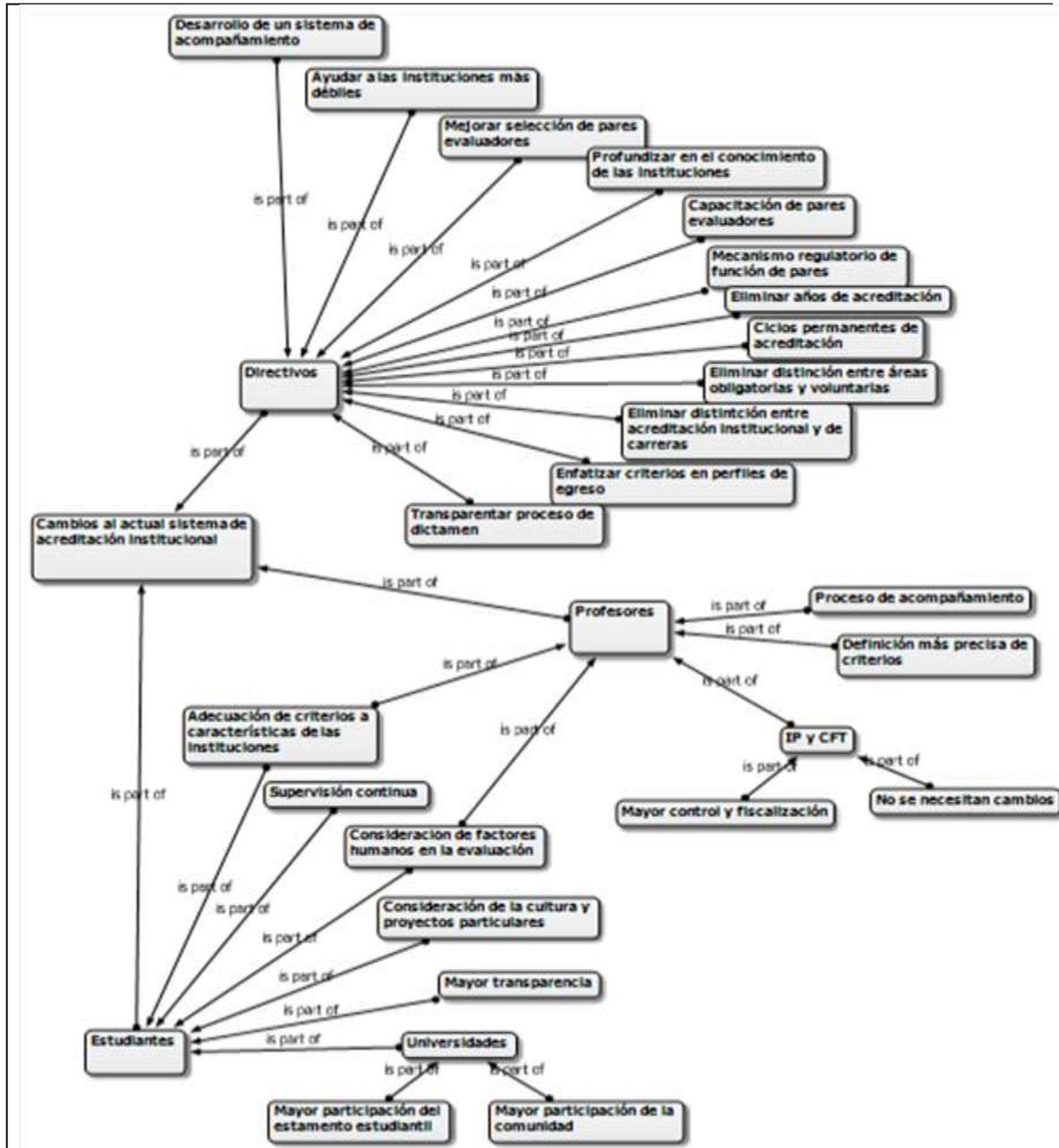


Figura 10  
Cambios al sistema de acreditación  
Fuente: Elaboración propia

## 5.- Conclusiones

Los significados que sustentan los distintos actores sobre calidad y acreditación en la ES en Chile presentan diferencias en precisión y profundidad según cercanía con el tema, siendo los directivos quienes manejan más detalles, seguidos por los académicos. Ambos coinciden en que tanto la temática de la calidad como los sistemas de acreditación “llegaron para quedarse”. Los docentes por horas, se encuentran parcialmente involucrados con los procesos de acreditación institucional y los estudiantes manejan poca información, y si bien una parte asume posiciones de crítica sistémica, no están

comprometidos con el proceso. Ello es crítico en los IP y CFT más pequeños y no acreditados.

Los ejes articuladores de los diversos significados permitieron identificar entre las autoridades y el profesorado tres orientaciones discursivas que denominamos: de asimilación, coincidente con la perspectiva oficial y las definiciones que sustenta la CNA, otro crítico al modelo y la lógica que lo sustenta y uno de crisis interna, relacionado con resultados de acreditación adversos. Estos discursos se despliegan en tres niveles del significado relacionados con el entorno social, el contexto organizacional y las expectativas futuras, agrupando los distintos tópicos en seis meta-categorías.

Los discursos de asimilación y críticos no constituyen espacios semánticos excluyentes ni polarizados, pues directivos y profesores, especialmente de jornada, transitan de un discurso a otro según el tópico de referencia. No se aprecian posicionamientos homogéneos y estos se encuentran sólo parcialmente diferenciados según situación de acreditación. Esto constituye un cambio respecto de estudios anteriores que mostraban posiciones más rígidas de aceptación o rechazo al modelo vigente asociados al resultado obtenido. La condición institucional de no acreditación sólo se acopla estructuralmente a los casos donde esta condición se experimenta como una amenaza a la continuidad organizacional.

La cultura de la calidad, según el discurso de los actores, aún no está instalada en la educación superior chilena. En la mirada de asimilación, se expresaría con un desarrollo limitado y diferenciado según tipos de institución o es visualizada de manera crítica, como expresión de una “rigidez punitiva”, producto de la preponderancia de un modelo economicista instalado desde el Estado. El sistema de acreditación institucional y la posibilidad de aprendizajes es asumido positivamente con una doble función: validadora hacia el exterior y generadora de una institucionalidad endógena progresiva de la calidad hacia el interior, incorporando tecnificación focalizada en algunos niveles de la organización pero no en las prácticas estamentales cotidianas. En la mirada crítica se observa como un sistema inadecuado con falta de transparencia, que en la propia organización ha generado aprendizajes dificultosos con incorporación parcial a los procesos. En el discurso de crisis interna, se asume como amenaza organizacional, generando estrés por las carencias para responder a las exigencias, sin incorporación a los procesos de gestión. El par evaluador y la visita institucional son asumidas en el discurso de asimilación como una función necesaria pero que se encuentra en un proceso de construcción, requiriendo ser perfeccionado con mayor capacitación. Las miradas crítica y de crisis interna, estiman que no existe igualdad de trato en la acción de los pares con importantes falencias de independencia de juicio. Los impactos del dictamen de acreditación se aprecian también de manera diferenciada: generando validación y mejoramiento en el clima organizacional, cuando el resultado es positivo e incertidumbre que anima el mejoramiento, en los casos de baja acreditación y de verdadera “sentencia de muerte”, cuando la no acreditación es repetida.

El discurso de asimilación asume al modelo de acreditación vigente como un “viaje sin retorno” pero que requiere un urgente “cambio de rumbo” para resolver las carencias prevalecientes. En tanto, el discurso crítico, rechaza su legitimidad exigiendo un cambio radical de la lógica de mercado que lo animaría, mientras que el discurso de crisis interna, demanda mayor acompañamiento para superar la condición de riesgo institucional en la que se encuentra la organización.

**DISCURSOS Y METACATEGORÍAS SOBRE CALIDAD Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL**

<b>La calidad y la acreditación en la educación superior llegaron para quedarse</b>			
<b>NIVEL DEL SIGNIFICADO</b>	<b>DISCURSO DE ASIMILACIÓN</b>	<b>DISCURSO CRÍTICO</b>	<b>DISCURSO DE CRISIS INTERNA</b>
<b>ENTORNO SOCIAL</b>	<b>I. CULTURA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>		
	Desarrollo parcial y diferenciado según organización	Rigidez punitiva con enfoque economicista	
	<b>II. EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL</b>		
	Validación social e institucionalización endógena progresiva	Inadecuación y falta de transparencia	Amenaza Externa con Riesgo Organizacional
<b>ORGANIZACIONAL</b>	<b>III. APRENDIZAJE DE LA AUTOEVALUACIÓN PARA LA CALIDAD</b>		
	Tecnificación focalizada de la calidad con incorporación a la gestión	Aprendizaje dificultoso con incorporación parcial a la gestión	Estrés por carencias sin integración a la gestión
	<b>IV. EL PAR EVALUADOR Y LA VISITA INSTITUCIONAL</b>		
	Rol en construcción con necesidad de capacitación	Necesidad de mayor igualdad de trato e independencia de juicio	
	<b>V. IMPACTO DEL RESULTADO DEL DICTAMEN DE ACREDITACIÓN</b>		
	Prestigio social y mejoramiento del clima organizacional	Incertidumbre y necesidad de mejoramiento de procesos	No acreditación como "sentencia de muerte"
<b>EXPECTATIVAS</b>	<b>VI. CAMBIOS AL MODELO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL VIGENTE</b>		
	La acreditación es "un viaje sin retorno" pero requiere cambio de rumbo	Cambio radical de la lógica de mercado	Necesidad de acompañamiento organizacional

Cuadro 2  
Discursos y metacategorías sobre calidad y acreditación institucional  
Fuente: Elaboración propia

A partir de los juicios de los actores, se aprecia que los procesos de autoevaluación institucional y de acreditación no se encuentran completamente acoplados con los de aseguramiento de la calidad. De manera parcial se han incorporado a la planificación en las organizaciones públicas y privadas de mayor tamaño y mejores resultados, siendo ampliamente compartido entre los directivos, pero sin permear las prácticas cotidianas de los estamentos académico y estudiantil.

Los actores consultados de Universidades, IP y CFT con mejores resultados de acreditación, revelan tendencias de profesionalización, departamentalización y gerencialismo de la calidad, pero no la instalación de una cultura de la calidad. En el caso de los IP y CFT, la reflexión sobre la calidad se torna más apegada a los procesos internos y menos a un análisis contextual, predominando una perspectiva pragmática. Los procesos de acreditación institucional se viven de manera episódica, como eventos para el que es necesario efectuar "simulaciones" y no como parte normal del aseguramiento de

la calidad. Aún se considera necesario “formatear” o “alinearse” a los públicos internos antes de la visita de pares evaluadores.

Todos los actores consultados esperan cambios parciales o totales al sistema de acreditación institucional vigente, demandando ajustes mayores en diversas dimensiones tanto formales como procedimentales.

Los datos evidencian que el sentido del aseguramiento de la calidad y el sistema de acreditación son producto de experiencias prolongadas entre el estamento directivo y el académico de jornada, lo que ha permitido articular juicios con matices, que oscilan entre una mirada que se asimila parcialmente a los lineamientos oficiales y miradas críticas al modelo. Solo de manera parcial, la situación de acreditación se vincula con la articulación de significados, siendo más evidente entre sujetos pertenecientes a las organizaciones que enfrentan situaciones críticas. Los estudiantes después de casi dos décadas siguen en posiciones de indiferencia, desinformación o crítica genérica al sistema.

Ello plantea un desafío para las políticas de calidad instauradas en el país pues prevalecen semánticas en tensión entre disposiciones oficiales expresadas en estructuras, orientaciones y normativas que se encuentran friccionadas con las lógicas organizacionales y creencias de los actores en su actual configuración.

La calidad se manifiesta entonces como una expectativa social, una aspiración colectiva de co-construcción, aunque sus lineamientos, definiciones y formas de operacionalización se han ubicado preferentemente en el nivel macrosocial de las instituciones públicas. Desde la teoría de la autorreferencia ello constituye un intento de intervención sistémica, una inducción externa que pretende concretarse por sí misma frente a una constelación de ordenes autónomos, que a lo sumo, son irritados pero no determinados, tal como se vislumbra en los diversos relatos de actores que vienen experimentando las exigencias de calidad durante los últimos años, sin que se esta función sea internalizada y se incorpore a los roles como tarea permanente y adecuadamente retribuida.

Las expectativas del sistema acreditador se presentan frente a la diversidad de la ES como una pretensión con grados de improbabilidad y como mecanismos parcialmente vinculados a la operatoria de organizaciones y personas, que remiten a sus propias lógicas y experiencias independientes para dar sentido a los procesos evaluativos de la calidad. Ello ocurre porque la unidad académica emerge como el resultado de decisiones recursivas con sentidos particularizados y contingentes con fines subjetivos e intersubjetivos constituidos en espacios y tiempos heterogéneos. En esos términos, en un horizonte futuro de apertura y ajustes al modelo actual, las premisas para la toma de decisiones, se enfrentan con un acervo favorable mientras no pongan en cuestión la autorreproducción del sentido que asegure la propia continuidad y rutinas de los estamentos. Pero los resultados muestran la presencia de grados elevados de autonomía a nivel de las personas en el interior de cada organización sumando obstáculos y desafíos complejos para articular respuestas más permanentes, sistemáticas e integradas para el mejoramiento de la calidad en la educación superior en el país.

## Referencias Bibliográficas

(ANECA). "Los Estudiantes y las Políticas de Calidad". IV Foro ANECA. 20 de Octubre, Madrid. ANECA. 2005.

Atria, R. Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad. Santiago: CINDA/RIL. 2012.

Azevedo, J. La evaluación y la garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional. En Blas, A. y Planells, J. (Coords.): Retos actuales de la educación técnico-profesional. Madrid: Santillana. 2011. 117-132.

Bañuelos, F., Aranzazú, A., Rosario, V. y Villaseñor, M. Acreditación: ¿Aseguramiento de la calidad o rituales de simulación: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-U de G. En Rosario, V.; Marum, E.; Dias, J.; Fernández, N. López, F.; Villanueva, E. y Rios, J. (Coords.). La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Bloomington: Palibrio. 2012. 222-236.

Barroto, E. y Salas, M. Acreditación y evaluación universitarias. Educación Media Superior, Vol. 18, N°3 (2004), 11-21.

Blas, A. y Planells, J. (Coords.). Retos actuales de la educación técnico-profesional. Madrid: Santillana. 2014.

Bernasconi, A. Dónde no somos tigres. Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. Expansiva, N° 71 (2006),1-24.

Bernasconi, A. La crisis del modelo latinoamericano de la universidad. En Brunner, J.J. y Peña, C. Reforma de la Educación Superior. Santiago: Universidad Diego Portales. 2008.

Brunner, J.J. El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. Revista de Educación, Número extraordinario (2008) 119-145.

Brunner, J.J. Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. Santiago: Ediciones UDP. 2014.

Brunner, J.J. y Peña, C. Reforma de la Educación Superior. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales. 2008.

Brunner, J. J. y Uribe, D. Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales. 2007.

Chávez, Juan Miguel "Disyuntivas Universitarias; La Universidad entre la ciencia y la formación". Ponencia Congreso Chileno de Sociología, Valparaíso. 2011.

Coller, X. y García, R. Análisis de las organizaciones, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid: Siglo XXI. 2004.

Corti, A.; Oliva, L. y Gatica, M. "Cultura de la calidad, evaluación y acreditación". II Congreso Internacional IGLU, Floreanópolis, Dec. 7 al 9 de 2011.

Clark, B. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Visión. 1997.

Espinoza, O. Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina. Rev. Akádemeia, N° 1, (2010) 21-44.

Fleet, N.; Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez, E. Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. Rev. Interciencia, Vol. 39, N° 7, (2014) 259-263.

González, L.E. y Espinoza, O. Calidad de la educación superior: Conceptos y modelos. Calidad de la Educación Superior N° 28, (2008) 247-273.

Guaglianone, A. Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. Calidad de la Educación, N° 36, (2012) 187-217.

Jiménez, G. Resumen ejecutivo Chile. En M.J. y M. E. Zenteno Lemaitre, (Eds), Santiago: CINDA. 2012.

Jordens, Z. y Zepke, N. A network approach to currículum quality assessment. Quality in higher education, Vol.15, N°3, (2009) 279-289.

Landoni, P. y Romero, C. Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: Comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. Revista Calidad de la Educación N° 25 (2006) 263-276.

Leal, M.; Robin, S.; Maidana, M. y Lazarte, M. Las universidades nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En Monarca, H. y Valle, J. Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica Madrid: GIPES-UAM (2014) 93-124.

Lemaitre, M.J., Maturana, M.; Zenteno, E. y Alvarado, A. Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema Nacional de Aseguramiento de La Calidad: La experiencia Chilena. Revista Calidad de la Educación, N°36, (2012) 21-55.

Lemaitre, M.J. y Mena, R. Aseguramiento de la calidad en América Latina: Tendencias y desafíos. En Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, Educación superior, Informe 2012 (pp.23-73). Santiago: CINDA. 2012.

Luhmann, N. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Barcelona: Ed. Paidós. 1996.

Luhmann, N. Organización y Decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo. Barcelona: Ed. Anthropos, 1997.

Luhmann, N. Sociedad de la sociedad. México: Ed. Herder. 2007.

Llisterri, J. Gligo, N., Homs, O. y Ruiz-Devesa, D. Educación técnica y profesional en América Latina, el reto de la productividad. Serie Políticas Públicas N° 13, Banco de Desarrollo de América Latina. 2014.

Marquina, M. La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Buenos Aires, CONEAU. Serie Estudios. 2006.

Masjuan, J. y Troyano, H. Incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de una Universidad catalana". Revista Calidad de la Educación, N°31, (2009) 73-94.

Meller, A. y Meller, P. Los Dilemas de la Educación Superior. Santiago: Ed. Taurus. 2007.

Mertova, P. y Webster, L. The academia voice in English and Czech higher education quality. Quality Assurance in education. Internacional Perspective, Vol. 17, N°2, (2009) 140-151.

Monckeberg, M. El negocio de las universidades en Chile. Santiago: Ed. Debate. 2007.

OCDE. El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. OCED, Santiago, 2013. Consultado el 23 de mayo de 2016.

Orellana, N. Educación superior y la pirámide: Direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú. Revista Calidad de la Educación N°34, (2011) 43-72.

Peña, C. ¿Obsolescencia de la universidad moderna? Del conflicto de las facultades al capitalismo académico. En Brunner, J. J. y Peña C. (Eds.). Reforma de la educación superior, Santiago: Universidad Diego Portales. 2008. 23-45.

Pérez, R. y Monfredini, I. (coordinadores) Profesión académica: Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual. México: Universidad de Guadalajara. 2011.

Pizzi, M. Aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, características, evolución y futuro. Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria, 14 al 16 de diciembre de 2010.

Quintero, J., Corrales, V., Martínez, R. Aréchiga, G. El cambio conducido en la Universidad. La percepción de los académicos. Revista de Educación superior, Vol. XXXIX, N° 153, (2010) 7-22.

Redón, S. Autoevaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: Implicancias teóricas y prácticas. Estudios pedagógicos, XXXV, N°2, (2009) 269-284.

Rivera, F., Astudillo, P. y Fernández, E. Información y Toma de Decisiones: Oficinas de Análisis Institucional. Rev. Calidad en la Educación, N° 30 (2009) 161-178.

Ruíz de Olabuénaga, J. Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao: U. de Deusto. 2003.

Salas, I. La acreditación de la calidad educativa y la percepción del impacto en la gestión académica: El caso de una institución del sector no universitario en México. Rev. Calidad en la Educación, N°38, (2013) 305-333.

Salas, I. y Ordoñez, F. La acreditación desde la perspectiva de sus actores. En Rosario, V.; Marum, E.; Dias Sobrinho, J.; Fernández, N. López, F.; Villanueva, E. y Rios, J. (Coords). La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados Bloomington: Palibrio, (2013) 237-248.

Scharager, J. y Díaz, R. Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: La posición del par evaluador. Rev. Calidad en la Educación, N° 26, (2007) 105-114.

Sheele, J. El aseguramiento de la calidad en la educación terciaria no universitaria. En Meller, P. y Brunner, J.J. (Comps.) Educación técnico profesional y Mercado laboral en Chile. Ministerio de Educación, CPCE e Ingeniería Industrial U. de Chile. (2009) 237-24.

Torres, E. Acreditación institucional y la mirada de los actores. Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2, (2012) 221-242.

Zapata, G. y Tejada, I. Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. Calidad de la Educación, N°31, (2009) 15-42.

Zapata, G. y Torre, D. Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En Lemaitre, María José (Ed.) Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica: Educación Superior Informe 2012. Santiago. CINDA. 2012. 117-153.

Valles, M. Entrevistas cualitativas. Madrid: CIS. 2002.

Varela, S. Investigando sobre el cambio organizacional en las universidades. Una reflexión en torno a los posibles aportes de la investigación cualitativa. Rev. Questión, Vol. 1 N° 16, (2007) 1-4.

**Para Citar este Artículo:**

Torres Rojas, Emilio. Significaciones y discursos sobre calidad, autoevaluación y Acreditación Institucional en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica en Chile. Rev. Incl. Vol. 5. Num. 2, Abril-Junio (2018), ISSN 0719-4706, pp. 49-81.

**221 B**  
WEB SCIENCES

**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.